



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

CÉLIDA SALUME MENDONÇA

FOME DE QUÊ?

Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador

Salvador

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CÉLIDA SALUME MENDONÇA

FOME DE QUÊ?

Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias.

Salvador

2009

UFBA – Escola de Teatro – Biblioteca Nelson de Araújo

M539 Mendonça, Célida Salume.

Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador / Célida Salume Mendonça - 2009.

237 f.: il.

Orientador: Prof.^a Dr.^o Sérgio Coelho Borges Farias.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2009.

1. Arte - Educação. 2. Processos de criação. 3. Escola Pública. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. I. Farias, Sérgio Coelho Borges. III. Título.

CDD - 707
CDU - 7:37



Serviço Público Federal
Escola de Teatro da UFBA/ Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

TERMO DE APROVAÇÃO

CÉLIDA SALUME MENDONÇA

“FOME DE QUÊ? PROCESSOS DE CRIAÇÃO TEATRAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SALVADOR”.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Sérgio Farias

Prof.º. Dr.º. Sérgio Coelho Borges Farias (Orientador)

Daniel Marques da Silva

Prof.º. Dr.º. Daniel Marques da Silva (PPGAC/UFBA)

Flávio Augusto Desgranges de Carvalho

Prof.º. Dr.º. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho (USP)

Roberto Sanches Rabello

Prof.º. Dr.º. Roberto Sanches Rabello (FFCH/UFBA)

Sônia Lúcia Rangel

Prof.ª. Dr.ª. Sônia Lúcia Rangel (PPGAC/UFBA)

Salvador, 26 de outubro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família, especialmente ao meu pai e à minha mãe (*in memorian*).

Agradeço ao meu orientador, professor Sérgio Farias, pelo respeito, credibilidade e confiança no meu trabalho, e pela criteriosa revisão deste texto.

Agradeço de forma especial à professora Sônia Rangel, pelas reflexões propostas sobre os processos de criação que enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço ao professor Flávio Desgranges, pelas sensíveis contribuições na ocasião do exame de qualificação.

Agradeço ao professor Daniel Marques por me acolher num primeiro momento como sua orientanda.

Agradeço a todos os professores do Curso de Licenciatura em Teatro da UFBA, pelo carinho com que me receberam.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na minha qualificação profissional.

Agradeço à coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição na qual realizei esta pesquisa.

Agradeço com carinho aos amigos de todas as horas e aos que estão distantes, mas ao mesmo tempo presentes.

Agradeço especialmente às escolas e professores que me receberam, principalmente, às crianças e adolescentes envolvidos no processo criação teatral.

Agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a concretização deste trabalho, com suas palavras, seus saberes ou simplesmente sua presença.

Por fim, um agradecimento especial também a todos os meus ex-alunos que me suscitaram a pesquisar este universo.

Harmonia não é beleza estética, mas proporção ativa, movimento em quietude. A necessidade de harmonia não é a necessidade de procurar a solução de um problema, mas o impulso para trocar as coisas de lugar, difícil de explicar até para si mesmo. Harmonia é acordo entre tensões.

Eugênio Barba

MENDONÇA, Célida Salume. *FOME DE QUÊ?* Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador. 000f. il. 2009. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa voltada para a prática do professor de teatro inserido no sistema público de ensino em caráter curricular. Para tanto, foram instaurados pela pesquisadora dois processos de criação teatral com alunos de uma turma de 4ª série e uma turma de 6ª série em duas escolas públicas da cidade de Salvador no ano de 2007. Nesse contexto, a Fome e a invisibilidade foram reconhecidos como elementos que saltam aos olhos, dando título a pesquisa. A Fome identificada nesses espaços se refere à fome de imagens, de afetividade, de socialização, de visibilidade, de aulas planejadas, de descoberta, de prazer, de valorização, de materialidade e de tecnologia. E, sobretudo, fome de Arte, fome de Teatro. O trabalho é apresentado no formato de uma refeição, subdividido em três partes: Entrada, Prato Principal e Sobremesa. Fazem parte da Entrada os espaços constituídos pelo ambiente das duas escolas e seus arredores; um panorama do ensino público em Salvador; um olhar foucaultiano do corpo na escola através das relações de poder que este envolve; e a Escola, o Teatro e o Olhar como nutrientes para uma nova Atmosfera em construção na sala de aula. O Prato principal expõe o processo criativo em quatro momentos: um primeiro de relação e diagnóstico deste grupo; um segundo de experimentação, no qual os alunos desenvolveram jogos improvisacionais a partir de diferentes pré-textos; um terceiro de seleção, em que os temas e conteúdos do grupo foram reconhecidos, sugerindo a escolha de um texto para uma das turmas; e um quarto momento de apreciação no qual os alunos saborearam seus produtos parciais. A Sobremesa, o último prato da refeição, traz as considerações finais, apresentando os princípios que nortearam os processos de criação: o pré-texto, a multiplicidade e a formatividade. As reflexões revelaram que o ensino de teatro age como possibilidade de amenizar essa Fome e rasgar o caos instalado na escola pública. Trabalhar com uma presença ativa, com elementos concretos, mobilizou os alunos, ajudando-os a reagir às experiências instauradas, confirmando a função da materialidade no processo criativo. A pesquisa aponta possibilidades concretas de democratização do acesso ao teatro despertando novos apetites e provocando o gosto pela fruição artística.

Palavras-chave: processos de criação, escola pública, ensino de teatro, pré-texto, formatividade.

MENDONÇA, Célida Salume. FOME DE QUÊ? (Hunger of what?) Theatrical Creation Process in the Public Educational System of Salvador. 000f. il. 2009. Thesis (doctorate) –Theatre School, Federal University of Bahia, Salvador, 2009.

ABSTRACT

The research hereby presented is directed towards the practices of theater teachers inserted in the public system of education in a curricular character. For such, two processes of theatrical creation with a group of pupils in the 4th grade and a group in the 6th grade from two public schools in Salvador-Brazil had been implemented by the researcher in the year of 2007. In this context, the Hunger and the invisibility had been recognized as elements that jump to the eyes, thus the title of the research. The hunger identified here refers to hunger of images, affection, socialisation, visibility, better planned classes, of discovery, pleasure, worthiness, materiality and technology. And, especially, hunger of Art, hunger of Theatre. The work is presented in the format of a meal, subdivided in three parts: starters, main course and dessert. The starters are made out of the environment of the schools and its surroundings; a panorama of the public teaching system in Salvador; a Foucauldian glance at the body in the school through the relations of power it involves; and the School, the Theatre and the Eyes as nutrients for a new Atmosphere in construction in the classroom. The Main course exposes the creative process in four moments: first, of relation and diagnosis of this group; secondly, of experimentation, where the pupils developed improvised plays from different pre-texts; a third one of selection, where the subjects and contents of the group were recognised, suggesting a choice of text for one of the groups; and a fourth moment of appreciation where the pupils savoured their partial products. The Dessert, the last course of the meal, brings the final considerations, presenting the principles that orientate the creative process: the pre-text, the multiplicity and the formatting. The reflections showed that the teaching of theatre acts upon as a way of easing this Hunger and to tear apart the chaos installed in the public schools. To work with an active presence, with concrete elements, mobilised the pupils, helping them resisting the set up experiences, confirming the function of the materiality in the creative process. The research points to concrete possibilities for the democratization of the access to theater stimulating new appetites and provoking the taste for the artistic enjoyment.

Keywords: creative process, public school, theatre teaching, pre-text, formatting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Pág.

IMAGEM 1 – “Eu, pesquisadora, com prato e colher, no quintal”	13
IMAGEM 2 – Bairro Engenho Velho de Brotas	23
IMAGEM 3 – Entrada principal Escola Estadual de Brotas e Escola Municipal no Engenho Velho	27
IMAGEM 4 – “Sem espaço falta disciplina” . Salvador, Jornal A Tarde, 14/05/2006	38
IMAGEM 5 – “Falta de alunos motiva prorrogação de matrículas”. Salvador, Jornal A Tarde, 01/03/2004	39
IMAGEM 6 – “Estudantes reclamam prejuízo” in Salvador, A Tarde, 05/12/2004	40
IMAGEM 7 – “Escolas sem aulas por conta das chuvas”. Salvador, A Tarde, 19/05/2009	41
IMAGEM 8 – “Ensino público vai de mal a pior e aluno é prejudicado”. Salvador, A Tarde, 30/11/2006	42
IMAGEM 9 – “Violência atinge as escolas”. Salvador, A Tarde, 17/05/2009	42
IMAGEM 10 – “Faltam 7,3 mil professores nas escolas baianas” e “Escolas recebem tecnologia de ponta mas falta o básico”. Salvador, A Tarde, 12/04/2009	45
IMAGEM 11 – “Os jogos (s.d.)” Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX Fonte: Zoro, 1986, p.110	50
IMAGEM 12 – “O batalhão escolar (1885)” Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX Fonte: Zoro, 1986, p.209	50
IMAGEM 13 – Sala de aula: O tradicional enfileiramento em carteiras	53
IMAGEM 14 – Formação em círculo (sala de aula e área externa da Escola Municipal do Bairro do Engenho Velho de Brotas)	54
IMAGEM 15 – Alunos 4ª serie trabalhando em grupo (Escola Municipal do Bairro do Engenho Velho de Brotas)	55
IMAGEM 16 – A chegada da lona na sala de aula (Escola Municipal do Bairro do Engenho Velho de Brotas)	56
IMAGEM 17 – Explorando o novo espaço (Escola Municipal do Bairro do Engenho Velho de Brotas)	58
IMAGEM 18 – Ocupando a lona (Escola Municipal do Bairro do Engenho Velho de Brotas)	60

IMAGEM 19 – Imagens de jornal local (Salvador) utilizadas como pré-texto para criação de cenas	71
IMAGEM 20 - Alunos da 4ª serie observando as imagens das aulas de teatro	75
IMAGEM 21 - Organização da sala	90
IMAGEM 22 – Atividade proposta para casa	97
IMAGEM 23 – Interior da sala de 6ª série	105
IMAGEM 24 - Alunos da 4ª serie criando personagens com tecidos	124
IMAGEM 25 – Alunos da 4ª serie explorando tecidos	126
IMAGEM 26 - Alunos da 4ª serie preparando a lona	130
IMAGEM 27 - Alunos da 4ª serie experimentando os tecidos	134
IMAGEM 28 – Transformando o corpo em tesoura	137
IMAGEM 29 – Transformando o corpo em disco	137
IMAGEM 30 – Cartões com imagens	137
IMAGEM 31 – I Cena construída: O restaurante	139
IMAGEM 32 – Cortando a carne	139
IMAGEM 33 – II Cena construída: A Escola	140
IMAGEM 34 – III Cena construída: Lavanderia e Garis	141
IMAGEM 35 – Imagem utilizada como pré-texto para criação de cena	147
IMAGEM 36 – Imagem utilizada como pré-texto para criação de cena	148
IMAGEM 37 – I Cena construída: A procura (6ª série)	151
IMAGEM 38 – Fragmento Cena A	155
IMAGEM 39 – Fragmento Cena C	155
IMAGEM 40 – Situação crítica de atendimento em hospital público	159
IMAGEM 41 - Cartazes com imagens das cenas da 6ª série – Protocolo vivo	160
IMAGEM 42 – Na janela: “Já tem carro de boi, pra que trem?”	168
IMAGEM 43 – A chegada no bairro	169

IMAGEM 44 – Cena do Salão de Beleza	173
IMAGEM 45 – Aluno fazendo <i>claquete</i>	176
IMAGEM 46 - José da Silva sofre com fortes dores no SUS até ser atendido	187
IMAGEM 47 – José da Silva e a esposa	188
IMAGEM 48 – Almoço no trabalho	189
IMAGEM 49 – José da Silva, sem dinheiro, tenta pegar um ônibus	191
IMAGEM 50 - Câmara dos Deputados	192
IMAGEM 51 – Jogo: O que estou vendo?	195
IMAGEM 52 - Apresentação Cena Jantar	196
IMAGEM 53 – O público	196
IMAGEM 54 – Apresentação em sala	197
IMAGEM 55 – Processo de montagem: Miguilim	233

A REFEIÇÃO

A CHEGADA PELO QUINTAL DA CASA	12
1 ENTRADA: primeiro contato com as duas escolas	20
1.1 Os espaços	23
1.2 Aperitivo picante: um panorama do ensino público em Salvador	32
1.3 O corpo: um olhar foucaultiano	48
1.4 A atmosfera em construção na sala de aula	63
2 PRATO PRINCIPAL: um percurso criador em teatro	77
2.1 O processo criativo nas duas escolas	77
2.1.1 FOME: diagnóstico e primeiras relações	84
2.1.2 DEGUSTAÇÃO: pré-texto e jogos improvisacionais	117
2.1.3 ARRUMAR A MESA: reconhecimento e delimitação de temas e conteúdos...	163
2.1.4 SABOREAR: apresentação e leitura de produtos parciais	193
3 SOBREMESA: reflexões finais	200
3.1 Pré-texto, Multiplicidade e Formatividade como princípios: uma proposta metodológica	201
3.2 UM BANQUETE A CONSTRUIR: ensino de teatro na escola pública	206
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE	233
ANEXO	239

A CHEGADA PELO QUINTAL DA CASA

Apelo aos Camamuenses

Camamu precisa de um colégio
Onde haja bastante eficiência,
Para que não se cometa o sacrilégio
De negar luz a tanta inteligência.
Devemos combater essa cegueira
Que nos envolve na primeira infância
Abrindo em cada escola uma trincheira
Pra reduzir de tudo a ignorância.
O homem analfabeto neste mundo
É um cego, tão cego quanto mudo
O seu vácuo de abismo é tão profundo
Que de si mesmo ele ignora tudo.
De que vale o dinheiro que nos sobra
Sem aplicarmos para fazer o bem?
Vamos fazer portanto alguma obra
Que seja boa e útil para alguém.
Ajudar um Ginásio é dar o lenho
Com que se há de construir a cruz,
A cruz da fé em que também me empenho
Nesta cruzada de acender a luz!
Camamuenses! Despertai do sono.
A aurora surge cheia de arrebol!
Não deixeis Camamu no abandono,
Projetai vossa terra a luz do sol!

Camamú, 05 de fevereiro de 1961.

Lúcio Mendonça

Em vinte e dois de novembro de mil novecentos e quarenta e seis, no município de Camamu, estado da Bahia, Jorge Raffle Salume (Síria) se casa com a baiana Célida Martins Mendonça, que passa a se chamar Célida Mendonça Salume. Célida é filha de Lúcio Manoel dos Santos Mendonça, meu bisavô paterno, autor do poema que abre este texto. Lembro de tê-

lo visto uma única vez, talvez duas, em viagem de férias com meus pais à Bahia. Entre os poemas que escrevia, alguns eróticos, encontrei outros que falavam de indignação, de protesto, de participação, revelando um homem com desejo de tornar a vida melhor.

A fragilidade da memória não me faz presente um homem preocupado com a educação (como mostra o poema), mas a imagem e o cheiro de um quintal com pouca luminosidade e muitas árvores. Entre elas, pés de pitanga, de cacau, de laranja, de abacate, cana de açúcar, bananeiras, muitas folhas espalhadas pelo chão e meu bisavô sentado entre elas em um banquinho. Havia ainda um frescor no ar. O quintal era um outro mundo nos fundos do casarão. Tenho a impressão de habitar essa imagem, um espaço de intimidade, de conforto. Na cozinha, paçoca de banana da terra, banana da terra frita, sopa de feijão preto apimentada, cheiro de azeite de dendê e muitas pessoas que iam e vinham em torno de uma mesa de madeira.

A cozinha estabelece uma identidade entre nós – como seres humanos (isto é, nossa cultura) - e nossa comida (isto é, a natureza). A cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo”. (WOODWARD, 2007, p.42)

Um jogo de lembranças que só agora ativa correspondências através da fala do poeta: “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2003).



Imagem 1 – “Eu, pesquisadora, com prato e colher, no quintal”

E é nesse universo que insiro minha pesquisa: a comida que se constitui em refeição, em intimidade. Não gratuitamente, pois pelo pouco tempo em que resido na Bahia pude observar o papel da comida nessa cultura. Aquilo que comemos pode dizer muito sobre a cultura na qual vivemos.

[...] existiam pomares, diversos pomares. E muitas outras coisas mais. Além de praças, becos; além de becos, vielas. Que se pense, ainda, no caso das “feiras livres”, por exemplo – naquela época, chamadas “quitandas”, uma expressão banto. Havia a quitanda da Praia, a quitanda do Terreiro de Jesus, a quitanda das Portas de São Bento. Nelas, mulheres negras vendiam peixe, toucinho, carne de baleia, hortaliças, etc. Era para tais quitandas que o povo se encaminhava, quando ia comprar o de-comer. (...) essas comidas circulavam pelas ruas, becos e praças, levadas por vendedores ambulantes, negros: mocotó, caruru, vatapá, mingau, pamonha, canjica, acaçá, acarajé, bobó, arroz-de-coco, feijão-de-leite, pão-de-ló, rolete de cana, queimado e “doces de infinitas qualidades”. (RISÉRIO, 2004, p.216-217)

Uma das características, portanto, do povo baiano é comercializar e comer nas ruas, além do prazer em trazer muita gente para comer na sua mesa, inclusive pessoas que não conhece. Ou ainda, em ritual, oferecer comida para o santo. Na Bahia, a casa, a rua, a Igreja, o terreiro, a feira, o mercado, o restaurante entre outros locais são espaços de socialização. Existem, portanto, em cada cultura, costumes, tradições e rituais que nos acompanham, rituais do fazer, rituais do servir, rituais do compartilhar.

Todas essas imagens assim como a realidade que lhes permite surgir configuram-se em alimento. “Toda a alimentação é transubstanciação.” Bachelard defende a ideia de que “o real é antes de tudo um alimento” (DURAND, 2002, p. 275). Assim, o ato alimentar confirma a realidade das substâncias através de uma tomada de consciência da assimilação digestiva. Substâncias essas, aqui entendidas como imagens, experiências, ideias e reflexões que serão digeridas além de suas aparências. A experiência, do latim *experientia*, verbo *experiri*, (experimentar) é também um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

O ato universal de comer converte-se em conteúdo de ações compartilhadas, permitindo assim o surgimento desse ente sociológico – *a refeição*: “O significado sociológico da refeição está contido na possibilidade de pessoas que não partilham interesses específicos se encontrarem para uma refeição em comum.” (SIMMEL, 2004) Para o

sociólogo francês Michel Maffesoli (2005), a refeição gratifica o corpo e permite a troca. A aparência de uma refeição, do encontro à mesa é um modelo insuperável do fato social e parece indicar uma necessidade de recuperar uma socialidade de base.

A imagem aqui escolhida de uma “refeição” associada às várias etapas do processo criativo originou-se de minha experiência na disciplina *Processos de Encenação* oferecida pelo Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (UFBA). O curso ministrado no 2º semestre de 2006 pela professora Dra. Sonia Rangel disponibilizava uma variedade de autores (alguns mais apetitosos que outros) no formato de “cardápio” para serem saboreados pelos alunos¹. As discussões suscitadas afetaram consideravelmente o formato deste trabalho permitindo que *aflorasse* “a ludicidade em rizoma indispensável de criação” (RANGEL, 2006, p.312). A disciplina estabelecia relações com os projetos de pesquisa individuais, propondo uma reflexão sobre os processos de encenação como processos de criação, oferecendo subsídios teóricos para identificar e desenvolver os campos de conhecimento que cada projeto instaurava, levantando questões emergentes e pertinentes a cada um.

A refeição servirá ainda aqui de analogia, de moldura, possibilitando o diálogo com uma emoção estética impossível de ser capturada. Assim como a omelete de amoras encomendada pelo rei num conto de Walter Benjamin² e que deveria ser igual àquela que saboreou há cinquenta anos atrás na sua infância, os momentos vividos nesse processo de iniciação teatral são impossíveis de serem recuperados com o mesmo *saber* experienciado, no seu “instante de verdade”. Saber, no sentido de “ter o gosto de” ou “o sabor de”³, o que pode ser confirmado etimologicamente na origem comum das palavras *sabor* e *saber* no verbo latino *sapere*, que compreende entre seus vários significados: gosto, ter sabor, conhecer através do paladar, ter inteligência, ter conhecimento, ciência, saber. Assim, saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los, ou apropriar-se deles.

- É claro que eu conheço todo o segredo da preparação de uma omelete de amoras, sei empregar todos os temperos. - Conheço as palavras mágicas que devem ser pronunciadas enquanto os ovos são batidos e a melhor técnica para batê-los. Mas não me impedirá de ser executado, porque a minha omelete jamais será igual à da velhinha. - Ela não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comida

¹ Sem desconsiderar a regra geral (gramática) que, quanto à forma, flexiona o substantivo biforme em masculino e feminino: aluno – aluna, opto por utilizar apenas **alunos**, para determinar os dois gêneros, priorizando a leveza do texto.

² BENJAMIN, Walter. “Omelete de amoras” in *Obras Escolhidas II*, São Paulo: Brasiliense, 1987, p.219.

³ Cf. MICHAELIS (1998, p.1870); CUNHA (1982, p.695).

com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade calorosa e do ansiado repouso, enfim conseguido. Não terá o sabor do presente estranho e do futuro incerto. (BENJAMIN, 1987, p.219)

Da mesma forma que a lembrança de Benjamin da omelete saboreada continha em si a inocência da infância aliada ao sabor do perigo, meu olhar, hoje, em relação aos sabores (saberes) da Bahia não poderia mais ser o mesmo. A não ser pela memória das viagens de carro de férias com meus pais a esse Estado. A imagem afetiva mais agradável que ainda me toma é o pote de galinha com farofa, preparado por minha mãe, saboreado à sombra de uma árvore quando já estávamos bem cansados. A magia dos momentos protegidos no quintal de meu bisavô se dissolveu no contato com a imagem simbólica da **fome** identificada em alguns espaços, entre eles: a escola pública. A condição faminta é o resultado de uma desigualdade social e do descaso, mas não da conformidade em relação à qualidade da educação pública.

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da minoria insaciável. (FREIRE, 1996, p.63)

Nesse sentido, o processo aqui desenvolvido propõe a escola como sendo o lugar em que se pode exercer a democratização do acesso à cultura e à formação estética de todos. Em discurso ministrado por Gilberto Gil, na ocasião, ministro da Cultura, essa necessidade é confirmada: “Cultura vista como um prato suculento para fomes mais sutis e não menos importantes, onde o espírito, a reflexão e capacidade de sentir e traduzir realidades explícitas e implícitas sejam consideradas” (GIL, 2007).

O presente trabalho aborda duas experiências de ensino de teatro instauradas e *saboreadas* na escola pública no contexto curricular: uma delas com uma turma de 40 alunos da 4ª série da rede municipal e a outra com uma turma de 39 alunos da 6ª série da rede estadual de ensino do município de Salvador. Como não sou professora da rede pública de ensino, visitei várias escolas, conversando com a direção e professores de artes, para sondar a possibilidade de desenvolver uma experiência prática em um desses espaços. Nessas duas

escolas, a direção, assim como as respectivas professoras, aceitaram e abraçaram a ideia de disponibilizar um horário para as aulas de teatro. A idade dos alunos envolvidos variou em torno de 10 e 15 anos no Nível Fundamental 1, e entre 12 e 19 anos no Fundamental 2, retratando, deste modo, o nível de repetência dos alunos. Como questão norteadora estava a pergunta: - Na experiência teatral desenvolvida em unidades da rede pública de ensino (em caráter curricular), ocorre uma aprendizagem estética, independente das circunstâncias impostas por esse espaço, através da escolha de encaminhamentos, procedimentos e metodologias adequadas ao grupo de trabalho? O foco principal do estudo objetivava ainda analisar a sustentabilidade do princípio “atenção criativa” a partir de pré-textos utilizados no processo criativo instaurado.

Com estas turmas, a proposta inicial seria desenvolver durante um semestre, um processo criativo em teatro partindo dos eixos temáticos propostos pelas escolas. Na escola municipal, o eixo sugerido era **Identidade**, enquanto que, na escola estadual, o foco era **Cidadania**. O objetivo maior era a construção de uma dramaturgia originada em diferentes estímulos⁴ como histórias de familiares recontadas pelos alunos, noção de pertencimento ao bairro, imagens, músicas, objetos, matérias de jornal, etc. A partir de diversos referenciais a turma de 4ª série constrói uma sequência de cenas que revelam suas histórias, suas escolhas, seus desejos e suas opções de lazer no bairro, e entre elas, a cena de um jantar. O processo com a 6ª série parte igualmente de estímulos para a construção de cenas, mas com o objetivo de detectar uma temática para a escolha de um texto literário ou dramático a ser utilizado como **pré-texto** dentro do universo *cidadania*. Nas improvisações que partiam de imagens e matérias de jornal, as escolhas voltavam-se, muitas vezes, para temáticas sociais. Assim, considerando que *cidadania* pode e deve ser vista também como tomada de consciência, *Revolução na América do Sul* de Augusto Boal torna-se o texto escolhido como suporte para o percurso teatral dessa turma. Os procedimentos desenvolvidos conduziram os alunos à recriação de alguns quadros do texto, contextualizando e facilitando sua apropriação pelos participantes. Os dois processos enfrentaram um longo período de greve no momento em que as relações começavam a se estabelecer.

Nas duas turmas o percurso criador será lido em quatro etapas: A **relação** onde é estabelecido o primeiro contato com os alunos e o próprio contexto; a **experimentação** quando são feitas intervenções com diferentes signos, referenciais, **pré-texto**; o momento de

⁴ Cf. Michaelis (1998, p.896): (lat. stimulu) 1 Aquilo que estimula. 2 Qualquer coisa que torna mais ativa a mente, ou incita à atividade ou a um aumento da atividade. 3 Incitação à atividade mental ou física.

seleção quando as atividades de grupo já são possíveis e tudo que foi experimentado passará por um processo de escolhas e organização para ser socializado, e finalmente, a **apreciação** quando os resultados de processos e produtos parciais podem ser saboreados. A teatralidade (produzida) resultou da articulação de imagens que surgiram nessas quatro etapas. Essas imagens poderão ser digeridas ao longo da leitura deste trabalho.

Assim, como em uma refeição, o teatro reúne desconhecidos para partilharem uma mesma ação. O encontro à mesa determina a comunicação, que envolve “uma mescla de **palavras, objetos e gestos** que reclama uma *poética* globalizante” (Maffesoli, 2005, p.98). O processo de escritura está assim, intimamente relacionado com o ato de descoberta desses elementos. Rever os rascunhos do processo e reorganizá-los dessa forma, permitiu um outro olhar sobre o percurso.

Finalizando essa chegada pelo quintal da casa apresento os principais ingredientes desta refeição reconhecidos como princípios⁵ no processo criativo:

Pré-texto: Pré-texto refere-se aqui a um ponto de partida para a investigação cênica, podendo ser uma música, uma imagem, um objeto, um filme, um texto literário ou dramaturgico. O texto tomado por **pré-texto** pelo professor de teatro⁶ orienta o planejamento do percurso criador: a escolha de exercícios, jogos e improvisações utilizados num processo de montagem. O texto literário ou imagético proposto para o aluno no desenvolvimento de um jogo teatral ou improvisação age como desencadeador de imagens, personagens, narrativas e contexto para a cena. A expressão **pré-texto** é introduzida por Cecily O’Neill (1995) em drama, para diferenciar o estímulo capaz de promover um crescimento orgânico daquele mecânico, no qual o foco da ação nem sempre é coerente com a narrativa em processo. Para O’Neill, “o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma-suporte’ para os demais significados a serem explorados” (O’NEILL, 1995 apud CABRAL, 2007, p.48).

⁵ Cf Rangel: “PRINCÍPIO. De caráter molecular, unidade viva de obra e pensamento, permite em suas operações conectar tempos e espaços libertos de hierarquias e cronologias. PRINCÍPIO para esta metodologia é equivalente ao que Calvino descreve em seu *Seis Propostas para o Próximo Milênio* (leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade). É aquela unidade molecular que ao ser retirada da obra e do seu pensamento lhe esvazia sentido, configuração, vitalidade. [...] Um princípio opera por uma didática estética, de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção. (RANGEL, 2006, p.311).

⁶ Entre as diversas denominações (professor-diretor, professor-artista, arte-educador, mestre-encenador) que traduzem a função do profissional que conduz a prática teatral em diferentes contextos, adoto no transcorrer do texto o termo *professor de teatro*. Ver também (CONCÍLIO, 2008, p.73-78).

Multiplicidade: Multiplicidade como princípio se refere às possibilidades de abordagens metodológicas na diversidade de elementos utilizados no processo. Nessa perspectiva, Italo Calvino nos aproxima de um olhar singular sobre a literatura em sua ambição de representar a multiplicidade das relações, em ato e potencialidade. A multiplicidade de **pré-textos** instaurados no processo de criação teatral faz emergir significados abertos a diferentes formas de leitura dessa construção. Nessa trajetória do percurso criador, na busca de variadas respostas para a solução dos problemas propostos nas aulas de teatro, nesse contexto de expectativa, de curiosidade, a operação divergente age desenvolvendo tipos diferentes de competências artísticas.

Formatividade: Formatividade como processo inventivo direcionado intuitivamente pelo professor de teatro: (...) o artista é um jogador tentando a sorte: sua execução é ao *mesmo tempo* procurar e encontrar, tentar e realizar, experimentar e efetuar. (PAREYSON, 1993, p.69). O processo de criação teatral pode ser compreendido em três momentos: experimentar, selecionar e organizar, dando por fim visibilidade ao objeto cênico. De acordo com Pareyson, essa série de tentativas e diversas conexões se apresenta como um processo orgânico, pois “o que guia intrinsecamente o tentar é a própria obra como lei de organização do processo com a qual se produz.” (PAREYSON, 1993, p.92) Esse procedimento vai inventando no decorrer da operação o modo de fazer, o como as imagens se cruzam e se harmonizam e as escolhas a serem feitas.

1 **ENTRADA:** primeiro contato com as duas escolas

Estou na casa onde as memórias se sentam nas cadeiras para jantar em pratos invisíveis.

José Luís Peixoto

Antigamente comia-se quando se tinha fome. Mais tarde entra em cena a refeição propriamente dita, e com ela, uma regularidade na hora de comer, e, na mesma direção, o que se poderia chamar de hierarquia da refeição. Assim, não se tira mais a comida da gamela, ao bel prazer e sem regras, mas, para se servir, passa-se a respeitar certa sequência.

Para iniciar uma boa refeição, uma **entrada** é indispensável. As iguarias ligeiras que dão água na boca e a expectativa do prato seguinte me foram servidas rapidamente, logo ao chegar às duas escolas.

O prato surge como uma criação individualista que indica que esta porção de comida é exclusivamente para uma única pessoa. Metaforicamente o prato simboliza também a desigualdade social. Sua forma redonda demarca isso, concentra em si o seu conteúdo de modo mais definitivo. O prato de entrada sugere ainda o sabor de uma *comida congelada*: “A escola já está pronta. Há 50 anos. Mesmo programa, mesmo conteúdo, mesmo livro. Ela está encaixotada, no formol, porque esse conteúdo morreu. Não tem nada a ver com a vida, a necessidade, o momento” (ROCHA, 2008, p.33).

Como entrada, sirvo aqui, as duas primeiras imagens por mim digeridas. Imagens um tanto indigestas, que aguardam pelos ingredientes a serem saboreados no decorrer do processo, em busca de uma aproximação das delícias da culinária baiana.

Na primeira escola (Município), uma mãe aguarda ansiosamente pela diretora, pois no dia anterior sua filha foi cercada e ameaçada por outras colegas ao final da aula. A fala da mãe revela o pensamento de defesa e proteção: “- Eu já disse pra minha filha: A gente nasce só e tem que conviver só.” E em relação à represália enfrentada pela aluna, a fala de uma das professoras alimenta mais ainda este pensamento: “- Assim nasce o menor infrator!” Outra professora aquece a discussão lembrando que recentemente uma aluna teve o rosto cortado por uma navalha na escola vizinha. Enquanto aguardo meu horário para entrar, a mãe permanece na direção e a professora da turma em questão vem acompanhar a conversa com a diretora. Os alunos ficam a sós na sala e logo se desencadeia uma briga que termina com socos e sangue.

Na segunda escola (Estado), os alunos já me abordaram no corredor. As aulas já começaram, mas algumas turmas estão espalhadas pelo pátio (motivo: falta de alguns professores). Alunos de diferentes turmas se mostraram muito interessados, primeiro querendo saber quem eu era e depois que ouviram PROFESSORA DE TEATRO os olhos das meninas brilharam: “- Ô profe! Será que você vai dar aula pra nossa turma?” A professora de artes da 6ª série me recebeu prontamente e disse que eu poderia assumir a turma quando quisesse, e que não afetaria em nada o seu planejamento. Nas semanas seguintes algumas alunas de outra turma me procuraram pedindo que trabalhasse teatro com eles. Contaram que a professora de artes da turma deles nem sempre vinha dar aula, e que estava desde o início do ano ensinando o conteúdo *Ponto*, e havia realizado até então apenas uma única atividade que nunca recolheu.

As considerações acerca das aulas de teatro desenvolvidas em duas turmas do ensino fundamental, uma de 4ª série (Município) e outra de 6ª série (Estado) e os relatos dessas experiências surgem de minha prática pedagógica no contexto da escola pública no decorrer do ano de 2007. Apesar da previsão inicial de um semestre, com a greve, observou-se a necessidade de estender o projeto até o final do ano letivo. Em nenhuma das duas turmas verificou-se o oferecimento de aulas de teatro anteriormente. As aulas que passam a ser ministradas fazem parte da grade curricular, ocupando o horário da aula de “Educação Artística”⁷ (como ainda é denominada na escola). A carga horária para a primeira turma é de 1h semanal e para a segunda de 2h/a semanais não consecutivas. Para a 4ª série, o horário destinado era a última aula da semana, sexta-feira das 9h às 10h. É importante salientar que muitas dessas aulas não aconteciam por diversos motivos como: ausência de professores no fundamental II ou assembleias (sem aviso prévio), o que acarretava um adiantamento das aulas, ou ainda falta de professor no fundamental I com a dispensa dos alunos ou mudanças de horário.

Os resultados da pesquisa são apresentados no formato de uma refeição, subdividida em três partes: Entrada, Prato Principal e Sobremesa. Fazem parte da entrada que é servida os espaços constituídos pelo ambiente das duas escolas e seus arredores, um aperitivo picante que tem como principal ingrediente um panorama do ensino público em Salvador, um olhar foucaultiano do corpo na escola através das relações de poder que este envolve. E finalmente a Escola, o Teatro e o Olhar como nutrientes para uma nova Atmosfera em construção na sala de aula. O Prato principal expõe o processo criativo em quatro momentos: um primeiro de relação e diagnóstico deste grupo; um segundo de experimentação no qual os alunos desenvolveram jogos improvisacionais a partir de diferentes pré-textos; um terceiro de seleção, em que os temas e conteúdos do grupo foram reconhecidos; e um quarto momento de apreciação no qual os alunos saborearam seus produtos parciais. A Sobremesa, o último prato da refeição, traz as considerações finais, apresentando os princípios que nortearam os processos de criação: o pré-texto, a multiplicidade e a formatividade. As reflexões finais apontam para o ensino de teatro na escola pública como um banquete a ser construído.

Bom apetite!

⁷ Com a LDBEN nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, no seu art. 26, § 2º, fica revogada a legislação anterior, passando a denominação “ensino de Arte” a ser adotada no lugar de “Educação Artística”, conforme vinha sendo chamada esta disciplina escolar desde a LDB 5.691/71.

1.1 Os espaços



Imagem 2 – Engenho Velho de Brotas

[...] o Engenho Velho não é só samba e Carnaval. O processo de favelização do bairro teve início na década passada, quando nasceu a invasão Iolanda Pires. Hoje, os mais de dez conjuntos residenciais que eram a característica principal da habitação local, convivem com uma população cada vez maior de sem-tetos. Problemas elétricos provocados pelos “gatos”, além das questões do saneamento básico, abastecimento de água, rede de esgoto, criminalidade e mendicância resumem queixas dos moradores. (Correio da Bahia, 09/09/1991)

Esta unidade contextualiza as escolas e seus arredores identificando os dois diferentes espaços no ambiente interno e externo das escolas públicas que foram ponto de partida para a construção de meu objeto de pesquisa. Para tanto pretendo dialogar com o encenador inglês Peter Brook que aborda o ambiente escolar ao relatar uma viagem pela França onde se deparou com uma série de salões de colégios, ginásios e quadras de aparência rude e antiestética, bem como sua ideia de usar um tapete como zona de ensaio para delimitar a área de cena, o espaço de atuação.

As duas escolas escolhidas para o desenvolvimento dessa experiência de ensino de teatro no contexto curricular localizam-se no bairro de Brotas, uma delas mais especificamente no Engenho Velho de Brotas.

Brotas é um distrito central da cidade de Salvador, um dos mais populosos da capital baiana, situado no morro de Brotas, e que tem ligação com diversos pontos da capital. É possível sair ou chegar em Brotas a partir de vários bairros da cidade. O distrito de Brotas é composto pelos diversos bairros de Brotas: Campinas de Brotas, Engenho Velho de Brotas, Acupe de Brotas, Cosme de Farias, Pitangueiras de Brotas, Castro Neves, Santa Rita, Vila Laura, Candeal de Brotas, Cidade Jardim, Horto Florestal, Matatu de Brotas e Daniel Lisboa, além da avenida principal de Brotas propriamente dita.

Em pesquisa realizada por Selma Paula Maciel Batista (2005) encontramos dados sobre a constituição do bairro, de população predominantemente afro-descendente. Com o Recenseamento de 1855 e através das listas de qualificação eleitoral da época, pode-se deduzir que, em geral, os moradores de Brotas eram, na sua maioria, pessoas simples e de cor, que habitavam em roças. Os conflitos eram muito frequentes, principalmente as brigas corriqueiras entre a população local, em geral envolvendo traições conjugais. De acordo com documentos redigidos por um Juiz de Paz à presidência da província nesse período: “ações praticadas por negros forros, que induziam os que eram escravos a afastar-se dos seus senhores e os acolhiam para trabalhar em suas roças e culturas” (NASCIMENTO, 1986, p.89 apud BATISTA, 2005, p.22). Refugiada na mata fechada, a população extraía dela o seu sustento. Mais tarde, até a década de 1970, o bairro contava com melhor infra-estrutura onde residia uma população com desigualdades de renda. No entanto, entre os anos de 1980 e 1990 ocorre uma mudança quando moradores dos antigos casarões, deixam o bairro atraídos por novos empreendimentos, negociando seus imóveis com o comércio.

Por conta desta dinâmica urbana da cidade de Salvador, o núcleo habitacional consolidado pela população de baixa renda, passou a agregar um contingente de excluídos das áreas centrais que, ocupando desordenadamente as encostas, sem infra-estrutura urbana, habitacional e serviços públicos, passam a ser identificados como “favelados”. (BATISTA, 2005, p.22)

O Engenho Velho de Brotas, onde está localizada a escola municipal onde foi desenvolvida parte da pesquisa é um bairro do subdistrito de Brotas. Com ruas marcadas por um terreno irregular, pouco arborizado, com construções antigas e sobrados que abrigam várias famílias, o bairro está situado à margem oeste do Dique do Tororó, fazendo limite ao sul com o Garcia e a Federação, e ao norte com Cosme de Farias. O bairro é constituído, na

sua parte mais antiga, de ruas estreitas que acompanham a irregularidade do solo, situando-se ali a parte mais elevada da cidade. Suas principais vias públicas são as ruas Laurindo Régis, Almirante Alves Câmara, a praça da Capelinha e a Praça dos Artistas - onde acontecem apresentações culturais. Originalmente era um dos muitos engenhos que produziam o açúcar - principal riqueza do Brasil Colônia, que deu nome ao bairro. Era neste bairro que estava localizada antigamente a residência da família do poeta Castro Alves, amplo solar que tinha a vista para a Baía de Todos os Santos e que, ao longo do tempo, foi Hospital Psiquiátrico, onde funciona atualmente a sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC.

No bairro, há uma grande concentração de população afro-descendente, oriunda da grande população de escravos que afluíram para a Bahia no tempo da Escravidão. Na segunda metade do século XX uma parte do bairro foi sendo urbanizada, com a construção de vários conjuntos habitacionais. Espaços destinados ao culto do candomblé coexistem, no bairro, com as igrejas católicas, protestantes e evangélicas. A economia se baseia principalmente nas atividades terciárias como o comércio bastante variado.

Nos dias que antecedem a data comemorativa de Santa Luzia (13 de dezembro) acontece uma festa de largo em homenagem a esta santa no fim de linha do bairro, que constitui-se na principal festa da comunidade. Com o fim do carnaval de rua decretado no início de 2000, a festa é o evento que aproxima todos os moradores. O sociólogo francês Michel Maffesoli ao falar do papel da sociabilidade e do lúdico em nossas sociedades ressalta o aspecto comunicacional dos bairros:

Mas o que funda a coletividade é a inserção local, a espacialização e os seus mecanismos de solidariedade. [...] Talvez seja o caso de recorrer simplesmente à velha noção espacial de bairro e à sua conotação afetiva. [...] Um espaço público que conjunta uma certa funcionalidade e uma carga simbólica inegável. (MAFFESOLI, 2005, p.85)

O principal ponto turístico e histórico do bairro é o Parque Solar Boa Vista (antiga casa do poeta Castro Alves), onde há também um Cine-Teatro, onde são realizados shows musicais, peças teatrais, cursos de capoeira, corte e costura, artesanato; além de palestras para a comunidade local, escolas e encontros para o desenvolvimento do bairro. A antiga moradia do fotógrafo-etnólogo Pierre Verger, hoje Espaço Cultural Pierre Verger, visitado por

habitantes da comunidade local e turistas, atua como centro de informações e pesquisas relacionadas com as influências recíprocas entre o Brasil e a África em geral. Nele encontra-se uma pequena biblioteca de rico acervo, tendo como uma visão maior a identidade e história dos orixás. Nesse espaço também são oferecidos seminários, cursos de culinária, estética afro, línguas, informática, dança afro, violão, capoeira e laboratório de fotografia. O Engenho Velho de Brotas também é sede do Bloco Afro Ókánbí fundado em 1982, que além das atividades carnavalescas que levam a tradição e a história afro-brasileira, desenvolve projetos sócio-educativos. Os problemas enfrentados pelos moradores do Engenho Velho se aproximam das dificuldades vivenciadas também em outros bairros de periferia de grandes cidades, como a coleta de lixo insuficiente, a falta de saneamento básico adequado, habitações pobres, violência e tráfico de drogas.

Eu amo Salvador apesar que Salvador é um lugar de violência, e o bairro é um lugar que eu nunca iria deixar jogar lixo mais como é uma rua suja não importa se ela esta suja ou limpa o que importa é que ela é minha cidade. Engenho Velho de Brotas a minha cidade. (Registro de uma aluna da quarta série)⁸

Em um dia de aula, ao abrir a possibilidade de marcar em breve uma apresentação da quarta série para os pais, eles dizem logo que não vai ser possível à noite pois tem toque de recolher e não podem sair. Eis alguns depoimentos dos estudantes:

Aqui no Engenho Velho tá tendo tiroteio no largo e é um absurdo. Já mataram dois aqui no Bariri, um ali subindo, e tem tiroteio aqui no largo sempre.

E também na Vila América a menina tomou um tiro na cabeça. Passou na televisão, sabia? E morreu também uma mulher no ponto.

Ontem tinha sete viaturas aí.

Pegaram um menino ali em cima deram um baculejo nele, daqui da escola, tomo um baculejo. A polícia chegou, mandou tirar o chapéu e deu uns tapas.

E a polícia disse que depois de oito horas não quer ver nenhum menino lá em cima se não vai meter bala.

⁸ Todas as falas dos alunos envolvidos no processo que constam nesse trabalho foram transcritas na íntegra sem correções.

Este clima de tensão também constrói o espaço habitado pela comunidade. Além da violência, a situação de pobreza da maioria das famílias obriga as crianças a trabalharem no turno oposto, e muitas vezes até nos finais de semana. Uma das alunas afirma trabalhar todas as tardes de diarista, enquanto outros lavam carros. Há um estranho contraste entre a suposta infância, período em que se encontram a maioria das crianças que frequentam a 4ª série e o amadurecimento precoce a que são submetidos.

Conhecido então o universo habitado pelos alunos e seus familiares, chegamos as escolas. No que diz respeito ao espaço interno, as duas escolas diferem significativamente na estrutura física oferecida. A escola estadual, situada na avenida principal do bairro de Brotas dispõe de uma área enorme comparada a escola municipal e um número significativo de salas de aula. As paredes das salas são limpas e dão para um corredor lateral principal onde os alunos aguardam a chegada dos professores.



Imagem 3 – Entrada principal Escola Estadual em Brotas e Escola Municipal no Engenho Velho

A Escola oferece Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série. Logo na entrada uma área aberta de circulação e ao lado esquerdo uma pequena área coberta onde alunos menores têm aula de dança. Há ainda uma estrutura administrativa na entrada da escola com salas para a direção, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores e uma sala recentemente organizada para exibição de vídeos e reunião de pais.

Já a escola municipal é muito pequena e não pode ser vista da rua. Ela faz limite com outras duas escolas e oferece Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Abrindo o seu portão descemos a escada que nos leva a um terreno em declive onde a escola está localizada. No

primeiro lance um piso de cimento em meio ao matagal que cresce. Ela não tem quadra de esportes, e nenhuma área coberta. Conta apenas com uma sala para a direção da escola, uma cozinha, um banheiro coletivo em péssimo estado e quatro pequenas salas de aula. Na entrada das salas uma vala que nos dias de chuva acumula água, restos de merenda e lixo. O aspecto da escola é triste, paredes descascadas com praticamente nenhum atrativo que não seja simples cartazes pendurados nas paredes. Como bem afirma Nelson Preto⁹ em matéria intitulada *Escola é lugar de criança*: “Não podemos ‘amontoar’ as crianças o dia todo em cubículos sem ventilação, sem iluminação, biblioteca, área verde e outras coisas mais. Precisamos do espaço físico concreto, mas também do virtual” (A Tarde, mai. 2006).

Essa imagem de precariedade das escolas é também recuperada pelo encenador Peter Brook em viagens realizadas pela França para apresentações do seu grupo. Ele constata que muitas das escolas e ginásios visitados nada tinham em seu aspecto de “mágicos”, “cada qual mais feio e inóspito do que o anterior”. O encenador aponta como proposta para esse trabalho “‘a rudeza’ - agarrar a feiúra com ambas as mãos” e transformar momentaneamente esses lugares, tornando-os “resplandecentes de vida”. (BROOK, 2000a, p.39) E complementa: “a forma é, por sua própria natureza, uma mistura composta por elementos puros e impuros”. (BROOK, 2000a, p.40) Estabelece assim, através de sua intervenção uma nova relação com o *impuro*.

Além da precariedade de sua estrutura, a maioria das escolas da rede pública, não contempla uma sala própria para o desenvolvimento das aulas de arte. A opção para o professor de teatro é buscar espaços alternativos na escola e reorganizar rapidamente o espaço da própria sala de aula com a ajuda dos alunos, compondo assim, uma atmosfera de teatralidade.

Assim como existe a casa oniricamente completa sugerida por Gaston Bachelard, onde é possível viver os devaneios de intimidade, o espaço da criação teatral precisa também ser produzido para possibilitar aos alunos o acesso à imaginação.

⁹ Nelson Preto é Mestre em Educação pela UFBA (1984) e Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1994). É professor associado I da Universidade Federal da Bahia, consultor ad hoc de diversas revistas e instituições entre as quais a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do Centro de Estudos em Educação e Sociedade e da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). É conselheiro do Conselho Estadual de Cultura do Estado da Bahia (2007/2010). Foi Assessor do Reitor da UFBA (1995/1996) e Diretor da Faculdade de Educação da UFBA por dois mandatos (2000/2008).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui [...] o prédio escolar informa a todos a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997 apud SOARES, 2004, p.112-113)

Nosso desafio permanente é construir novos espaços. Transpor esses limites estabelecidos através da carência estrutural, do sem cor, do sem vida, do sujo, do ambiente triste e carregado, da falta de hospitalidade. Acreditar na possibilidade de transcender a situação atual. De início foi mais que constatado que seria impossível contar com os dias nublados para que uma aula de teatro acontecesse no espaço externo da sala por vários motivos: debaixo de chuva seria obviamente impossível, assim como sob o sol quente, além do barulho ir direto para as salas, que, não tendo janelas, ficam com as portas abertas. A área interna mal tem espaço de circulação entre as carteiras. A saída seria então, tirar todas as mesas e cadeiras, empilhando na sala apenas as que não obstruíssem o espaço. Como o chão fica geralmente sujo, nos dias em que fossem planejadas atividades de solo, uma **lona** seria colocada no espaço da sala. Instaurando assim, um novo *lugar*, novo esteticamente e novo na relação desses corpos “soltos” no espaço. A **lona** atua de certa forma, como o tapete utilizado por Peter Brook:

Em nosso trabalho costumamos usar um tapete como zona de ensaio, com um objetivo muito claro: fora do tapete, o ator está na vida cotidiana, pode fazer o que quiser: desperdiçar a energia, fazer movimentos que não expressam nada em particular, coçar a cabeça, tirar um cochilo... Mas assim que pisa no tapete está obrigado a ter uma intenção definida, a estar intensamente vivo, pela simples razão de que há um público observando. (BROOK, 2000a, p.12)

Naturalmente que as intenções do encenador inglês com a introdução do tapete em seu processo de trabalho não são alcançadas na mesma dimensão com um grupo de alunos que, praticamente, nunca tinha tido semelhante oportunidade de transgredir o espaço da sala de aula. Por outro lado, as primeiras imagens que tenho dos alunos sobre a **lona** se aproximam de um verdadeiro *playground*, expressão utilizada pelos críticos ao descreverem a zona de atuação proposta por Peter Brook:

Posteriormente, para grande alegria nossa, alguns críticos chamaram este espaço de *playing field*, expressão que se usa na Inglaterra somente para esportes, ou *playground*, nome que se dá ao pátio de recreio numa escola, dois termos que correspondem exatamente ao que pretendíamos desde o início – um lugar para o jogo cênico ou, em outras palavras, um lugar em que o teatro não pretendesse ser nada mais que teatro.” (BROOK, 2000a, p.101)

Mesmo que aparentemente caótico e desesperador o espaço instaurado pela **lona** passa a dar vida àquele lugar onde se inicia uma nova maneira de lidar com o corpo. Inicialmente eles não querem ouvir nada nem ninguém e ficam num verdadeiro êxtase. Algumas meninas ficam de lado, olhando desconfiadas, enquanto os meninos viram cambalhotas, estrelas, dão saltos, reproduzem golpes de luta, passos de capoeira. Ou ainda, atravessam a **lona** carregando os colegas ou arrastando-os pelo espaço. As paredes continuam descascadas e mal pintadas, mas a sala é transformada de um *espaço morto* em um *espaço vivo*. Para o encenador Peter Brook o que determina a diferença de um espaço vivo e um espaço morto é a maneira como as pessoas que estão neste lugar se colocam não apenas no espaço, mas um em relação ao outro. Nesse sentido, e em detrimento da organização que encontramos nas escolas, Madalena Freire nos lembra que “cada professor é sujeito, juntamente com as crianças da sua *organização* (espacial e de atividades) *transformadora*, pois só eles sabem como deixar a marca naquele espaço, dentro daquele tempo, das *suas vidas*”. (FREIRE, 2008, p. 91)

Esta mesma noção da sala de aula convertendo-se em espaço vivo pode ser lida através do que propõe Hugo Assmann em *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. O autor defende a persistência de processos de aprendizagem, em que os processos vitais e os de conhecimento exerçam atração e interesse, no intuito de reencantar a educação. Considerando que o prazer no processo educativo envolve a experiência sensorial, a metodologia que viabiliza a apropriação do conhecimento tem que ser dinâmica e prazerosa, compreendendo uma multiplicidade de ações que passem pelo cognitivo, pelo afetivo, expressando-se no corpo deste aluno. A educação é entendida atrelada à escolha de conteúdos e procedimentos que promovam a revitalização desses espaços.

Por fim, o espaço é transformado, ou devorado, se lermos metaforicamente o que propõe Piaget em *Biologia e conhecimento*, quando afirma que a aprendizagem é um processo

de assimilação progressiva do espaço ao redor do corpo. Essa assimilação do espaço é a prioridade cognitiva do corpo, porque desse conhecimento depende sua sobrevivência.

O corpo do animal não termina na pele. Estende-se pelo seu entorno. O entorno é comida. Só é digno de ser aprendido o espaço que pode ser comido. Aprender, apreender, comer. Aprendiz: aquele que come o seu espaço. Traduzido pedagogicamente: é esse espaço vital, anímico, gastronômico, extensão, parte do meu próprio corpo, que estabelece o programa de aprendizagem. (ALVES, 2004, p.95)

Para o aluno, a aprendizagem acontece no entorno vital, através de todas as experiências vivenciadas. Acontece nas ruas, nas ladeiras, nas escadarias, na *Lan House*, na praça, na televisão, no ônibus, na praia, nas relações, na escola...

1.2 Aperitivo¹⁰ picante: um panorama do ensino público em Salvador

O fato é que sofremos de mimetismo. Como Sexta-feira, o índio que servia a Robinson Crusoe e tentava vestir-se como ele. Talvez isso tenha provocado nossas duas maiores tragédias sociais: o abandono da educação e o mimetismo tecnológico. Esse foi o maior problema criado pela mentalidade economicista que forma o imaginário brasileiro há pelo menos sessenta anos. Não consideramos importante investir em educação básica, e optamos por um modelo tecnológico totalmente importado [...]

Cristovam Buarque

“Como uma lâmina precisa, o filme corta a alma”. É assim que o cineasta brasileiro Fernando Meirelles descreve a experiência de assistir o documentário *Pro dia nascer feliz* (2006) de João Jardim. Aproximo-me de sua impressão acrescentando se tratar de um filme duro, que nos choca, e nos tira de uma posição confortável e segura. Realizado entre abril de 2004 e outubro de 2005, *Pro dia nascer feliz* focaliza de maneira sensível o sistema educacional no Brasil. Partindo de depoimentos de alunos e professores de algumas escolas públicas e particulares dos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e São Paulo, as imagens nos proporcionam um retrato da viabilidade de nosso país, ou melhor, de sua inviabilidade. A gritante desigualdade de oportunidades retratada no filme através desses três estados nos possibilita refletir sobre nosso futuro. Por meio das relações *adolescência X escola X classes sociais*, o filme reforça o que não é novidade: a escola pública está desacreditada e não cumpre mais a sua função. As escolas estão cheias de professores que fingem ensinar e alunos que fingem aprender. Dizer que 97% das crianças frequentam as escolas, não significa garantia de aprendizagem. As estatísticas educacionais e sociais do país apontam para uma situação de crise profunda do sistema educacional brasileiro.

[...] o Brasil está, por exemplo, na vergonhosa lista de 12 países que concentram 75% de todas as pessoas do mundo, com idade superior a 15 anos que não sabem ler ou escrever – 1,9% dos analfabetos do planeta são brasileiros. [...] a facilidade ao acesso não significa educação de qualidade. A Unesco calcula que, pela permanência das crianças até a 5ª série, em nosso país está o maior índice de repetência da América Latina. A quantidade de horas que as crianças permanecem na escola também piora a situação no quesito qualidade. Um dos principais obstáculos na diminuição da evasão

¹⁰ Que abre os poros, que abre ou estimula o apetite.

escolar é a continuidade no aprendizado. O Brasil fica em 85º no ranking deste tópico, próximo a países como o Senegal. (BARBIERI, 2006)

Todos os dias, quase 30 mil dos 230 mil professores da rede estadual de ensino paulista faltam às aulas [...] O número significa uma ausência diária de 12,8%. Estudos nacionais e internacionais já apontaram que há relação entre absenteísmo dos docentes e perda de aprendizagem. (Folha de São Paulo, nov. 2007)

Essas faltas quebram o desenvolvimento das atividades e têm relação direta com a dificuldade de aprendizagem dos alunos¹¹ do ponto de vista cognitivo e afetivo. Reforçando o exemplo alarmante da falta de professores na rede estadual de ensino paulista, acrescento a rotina frequente de faltas na escola estadual em que o projeto de teatro foi instaurado, assim como em outras escolas do bairro, como confirmam os próprios alunos:

Às vezes a gente não tem as últimas aulas e a gente fica prejudicado, né. Hoje mesmo só teve duas aulas, a primeira e a segunda e era pra ter o último, mas só que a professora não veio. E a aula não antecipa não, às vezes bota até prova que não dá nem assunto, a gente não estuda direito. Às vezes os professores tão na sala e não dão aula, ficam na diretoria, a gente vai perguntar se vão dar aula e eles falam que não tem mais nada pra fazer na sala. (Alunos da Escola X)

Do ponto de vista da teoria todas essas ausências seriam ilegais se considerássemos que esse compromisso é garantido pela Lei nº 9.394 de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. No Art.13 do documento encontramos:

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

II - elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

¹¹ A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo cruzou dados das faltas dos professores com as notas médias das escolas estaduais no Saresp 2007 (exame da rede paulista). Foi utilizado um modelo estatístico para comparar unidades com condições praticamente iguais, mas com taxas diferentes de absenteísmo. De acordo com essa pesquisa, um ponto percentual a mais no índice de absenteísmo dos docentes representa perda para os estudantes. Essa queda no desempenho escolar em razão da falta dos docentes já havia sido identificada na rede estadual de Minas Gerais, por meio de um estudo realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora. *Folha de São Paulo*, 12.01.2009.

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

O excesso de faltas cometidas pelos professores da rede pública de ensino torna-se um problema ético, acarretando sérias consequências para a aprendizagem dos alunos. Sabemos que o professor, mesmo o mais consciente, não está livre de problemas e poderá precisar faltar, mas infelizmente não é o que acontece, sendo a maioria das faltas, abusivas. Ter um professor substituto para essas situações também não resolveria pois, às vezes, faltam dois, três ou até quatro professores, no mesmo dia. Por outro lado, a escola, também não oferece alternativa - educativa ou cultural - para os alunos, diante dessas ausências. Os alunos, na maioria das vezes, são simplesmente dispensados ou passam o tempo perambulando pelo pátio da escola.

Logo no segundo encontro¹² com a turma de 6ª série, ao final da primeira aula, os alunos me dizem que eu poderia adiantar a aula de teatro do último horário para o penúltimo porque hoje era aniversário da professora de educação física e ela não viria dar aula. Digo que vou verificar a possibilidade na direção. Quando estou a caminho me perguntam se não quero adiantar minha aula já no segundo período, pois a professora de inglês que daria aula neste horário também não veio. Em todos os dias em que fui à escola, mesmo antes de começar o projeto, sempre faltavam professores, que na sua maioria não eram substituídos. Por outro lado, temos no documentário anteriormente mencionado, o depoimento de uma professora da Escola Estadual Parque Piratininga II situada em Itaquaquecetuba (periferia) a 50 km da cidade de São Paulo que reflete a situação em que se encontram muitos educadores:

Olha, eu falto. Porque... por cansaço. Eu acho que ser professor e estar envolvido mesmo com a profissão, com eles, com os alunos e tal, é uma carga física e mental muito grande. É mais do que o ser humano pode suportar, porque é muito psicológico. Eu faço terapia uma vez por mês, eu tenho que ir no psiquiatra porque não dá, porque você se envolve com os problemas deles e nem sempre você tem um retorno. Às vezes você entra numa sala de aula e você é mal recebido. Porque o professor ainda é visto pela maioria dos alunos como o inimigo. Então existe um abismo muito grande ainda entre professor e aluno, professor e diretor. A impressão que eu tenho é que ninguém se entende. A falta acontece por isso, às vezes, puxa vida, você está lá, você estudou e

¹² Utilizo o termo **encontro** como correlato a **aula** em função de seus bem vindos significados: reunir, deparar com, descobrir, ir de encontro a, chocar-se com.

tal, você entra numa sala de aula e o cara manda você tomar naquele lugar, etc e tal. É complicado lidar com essa situação. O papel do professor na sociedade ele é muito importante, só que ninguém dá essa importância. Então quando você abandona o profissional ele tende ao que? Deixar pra lá. O professor perdeu a dignidade na verdade. A gente não tem dignidade pra trabalhar. Você tem que aceitar muitas coisas dentro da sala de aula e isso vai deixando você com um espírito assim cada vez mais pobre. O Estado, ele deixa tudo muito jogado, sabe? Não tem ninguém ali pra falar: "Ta você ta dando essa aula, como é que tá sendo?" Maquia-se muito as coisas. [...] Ta todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da educação, mas ninguém faz nada (JARDIM, 2006).

A socióloga Miriam Abramovay¹³, uma das coordenadoras da pesquisa *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas*, realizada pela Unesco afirma: "Os jovens chegam até um certo ponto do processo educativo e param. Muitos estudantes de escolas públicas não conseguem entrar na universidade e isso lhes dá um forte sentimento de exclusão" (ABRAMOVAY, apud CHEQUER, 2007). Enquanto que o pesquisador Athayde Motta revela que a disparidade educacional é resultado de políticas públicas perversas: "O universalismo do ensino público brasileiro funciona bem em teoria, mas no caso da educação ajudou a criar uma escola pública de péssima qualidade para os pobres e uma universidade pública ótima para os ricos" (ATHAYDE, apud CHEQUER, 2007). Em pesquisa realizada em 1994, Athayde constatou ainda que, entre as primeiras e as últimas séries escolares, o percentual de crianças negras diminuía gradativamente, chegando a desaparecer virtualmente no nível superior. A Bahia está entre os estados brasileiros que tem uma população com baixa escolaridade:

Em 2005, 15% dos alunos baianos matriculados no ensino fundamental da rede estadual abandonaram o colégio. No ensino médio, o índice é ainda maior: 21%, de acordo com dados da Secretaria de Educação da Bahia. Este ano, mais de 1,2 milhões de alunos estão matriculados, embora estejam sem aula há mais de 50 dias devido a greve dos professores por melhores salários.[...] O tempo de duração do jovem para concluir o ensino fundamental da 1ª à 8ª série é maior do que o esperado. Ao invés de concluir em oito anos, os baianos demoram 12 anos para terminar o curso. Em 2005, 19% dos alunos foram reprovados em alguma das séries do ensino médio, atrasando a conclusão dos estudos. (A Tarde, jun. 2007)

¹³ Professora da Universidade Católica de Brasília, Miriam Abramovay vem se dedicando ao estudo dos jovens escolarizados do Brasil. Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, na França, e possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esses dados só confirmam a disparidade educacional que reforça a noção de “brasilianização do mundo”¹⁴ defendida pelo filósofo Paulo Eduardo Arantes em *A fratura brasileira do mundo*. Conforme Arantes (2004), muitos países estão na mesma perspectiva do que o Brasil é hoje, um país dividido em duas sociedades contrastantes: uma com oportunidades econômicas, educacionais, culturais; outra na exclusão, no vazio social. Infelizmente essa exclusão não tem carregado consigo nenhum princípio de recomposição da sociedade, e sim uma falência múltipla dos enquadramentos formadores das antigas solidariedades, família, escola, empresa, sindicato. A questão da exclusão está assim, intimamente relacionada à desestruturação do ensino. Por outro lado, em contraste com as informações levantadas, a mídia televisiva se encarrega de despolitizar a desigualdade no país, afirmando que o Brasil vive um momento excelente com a qualidade de ensino subindo nas pesquisas, como é apontado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Partindo deste primeiro retrato da educação, pretendo servir agora como aperitivo um panorama do ensino público em Salvador, fruto de meu contato inicial, minhas primeiras imagens da carência do sistema educacional. Imagem muito bem traduzida pela fala de uma ex-moradora¹⁵ de um bairro carente situado na parte antiga da cidade de Salvador, em pesquisa realizada por Maria do Carmo Soares de Freitas (2003, p.148):

Apesar do pouco estudo, eu posso ver as coisas e sentir. Falo aqui de dentro de minha área. Saio, converso com as pessoas, então eu sei dos problemas. Vejo como as pessoas vivem. Um bocado de criança, meu Deus do céu, sem escola. Ficam tudo por aí na maconha, no *crack*. O governo dá escola, mas a escola não presta, não tem professor. O professor não vai pra sala de aula. [...] Meu filho vai hoje, não tem aula, vai amanhã, não tem aula, vai depois, tem.

Apesar de muitas matérias relatarem um saldo positivo em vários aspectos da educação na Bahia, a desigualdade só fez aumentar nos últimos anos. Impossível, portanto, falar de ensino de teatro na escola em caráter curricular sem mencionar a situação em que o ensino público encontra-se hoje. Nos jornais de Salvador podemos encontrar com frequência

¹⁴ Segundo Paulo Eduardo Arantes é possível que o primeiro enunciado explícito da tese de brasilianização do mundo se deva ao americano Michel Lind. (ARANTES, 2004, p.30-31)

¹⁵ Ex-moradora do bairro do Maciel entrevistada pela nutricionista e pesquisadora Maria do Carmo Soares de Freitas que elaborou etnografia da fome após convívio com o bairro do Péla – um dos principais redutos do tráfico em Salvador. A experiência resultou na sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e transformada no livro *Agonia da fome*.

manchetes que se referem à má qualidade do ensino público. O que encontro nas escolas públicas, em sua maioria, são professores que faltam com frequência¹⁶, a pedagogia tradicional das primeiras décadas do século XX (a metodologia do quadro e giz, aula expositiva e reprodução) e um descrédito que cresce em relação ao sistema educacional por parte de professores e alunos¹⁷. Esse espaço é muito bem traduzido por Rubem Alves: “uma escola tradicional é um naco de espaço-tempo separado do espaço-tempo da vida, com o qual não se comunica” (ALVES, 2004, p.86).

As matérias publicadas entre os anos de 2000 e 2009 não se diferenciam nas temáticas quando o assunto é educação: greve de professores, evasão escolar, vandalismo, superlotação em sala de aula, falta de merenda, salas de aula interditadas, inexistência de áreas de lazer, falta de equipamentos, entre outros. Os programas de ensino em turno integral não oferecem as condições mínimas de funcionamento nas escolas. O panorama traçado nos últimos anos aponta para um caminho de estagnação com algumas exceções. Em termos absolutos de população, a Bahia possui o maior número de analfabetos do país, os alunos apresentam um desempenho “crítico” em muitas disciplinas e os índices de reprovação e evasão são consideravelmente significativos.

Após o período de matrículas, em março do ano de 2000, 45 unidades de ensino em Salvador ainda contavam com 12.582 vagas para estudantes nos três turnos. O problema maior é que a maioria dos alunos, por trabalharem, não ocupava o turno vespertino, **no qual** sobravam vagas. Em 2001 algumas escolas estaduais chegaram a fechar por falta de preenchimento de vagas. Enquanto que, no curso noturno, as salas estavam superlotadas com até 70 alunos. Esse excesso causava e ainda causa dispersão, diminuindo o nível de atenção, levando à indisciplina e ao desinteresse, o que dificulta o aprendizado.

¹⁶ Devido à estabilidade do emprego público, muitos professores faltam às aulas não cumprindo a carga horária mínima de aula.

¹⁷ Ver também: RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. *Coração de professor: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.



Imagem 4 – Salvador, A Tarde, 14/05/2006

Um segundo aspecto frequente são as reformas de emergência que fecham muitas escolas ameaçadas de desabar, com problemas estruturais, enquanto outras funcionam em condições precárias e com equipamentos de sala de aula semidestruídos. Em várias salas, pilhas de cadeiras são abandonadas por anos aguardando ser recuperadas e, muitas vezes, não há número suficiente de carteiras para os alunos. Enquanto isso, materiais novos não podem ser usados por falta de peças e instalação, deteriorando-se ao longo do tempo.



Imagem 5 – Salvador, A Tarde, 01/03/2004

Em 2003, as manchetes enfatizavam as taxas de repetência e reprovação que desestimulam os alunos a continuarem estudando. Reforçando as frustrações com a qualidade do ensino, estavam as condições físicas da escola pública, o desinteresse dos estudantes e a insatisfação dos professores na rede pública. Em algumas escolas da periferia o esvaziamento ainda era causado pela falta de merenda escolar, um dos principais fatores de garantia da frequência em sala de aula. Em 2004, a falta de alunos motivava a prorrogação de matrícula na rede estadual, enquanto as escolas consideradas modelo estavam lotadas.

No *Jornal A Tarde* de dezembro de 2004 encontramos a manchete: “Estudantes reclamam prejuízo”. Depois de um ano de greve, alunos da rede pública de Salvador queixam-se das perdas no aprendizado, da falta de compromisso na reposição de aulas e do enxugamento no conteúdo pedagógico. Poucas aulas repostas, assuntos resumidos e excesso de trabalhos são situações constantes após as greves.



Imagem 6 – Salvador, A Tarde, 05/12/2004

A opinião sobre o ensino e o aprendizado em 2004 nas escolas públicas parece que é unânime. E não apenas por parte dos alunos. Os próprios educadores confessaram em entrevistas que, diante da previsão para as férias, tiveram que **enxugar o conteúdo** e buscar **formas de melhor trabalhar em classe**.

Em maio de 2007, um mês após os baianos lerem no jornal a manchete: “Bahia tem piores índices de escolaridade de todo o Brasil” (A Tarde, abr. 2007) mais uma greve é deflagrada nas escolas estaduais, assim como as que ocorrem todo ano. Em todas as paralisações, a principal reivindicação é o reajuste salarial dos professores. Os professores ameaçando manter a greve e o governo ameaçando cortar os dias parados. Em alguns desses movimentos junta-se à questão salarial, a falta de merenda, a degradação do espaço físico e a falta de material de ensino. Como se não bastasse, nos períodos de chuva, as aulas são suspensas em muitas escolas, em função dos problemas estruturais agravados, ruas inundadas, canais transbordando, deslizamento de terras e desmoronamentos, além de cortes no fornecimento de energia elétrica: “Em se tratando do já combalido ensino público, os efeitos dos seguidos temporais são enormes. Tanto nas unidades geridas pelo município quanto nas sob administração do Estado, há prejuízos” (A Tarde, mai. 2009).



Imagem 7 – Salvador, A Tarde, 19/05/2009

Todos esses problemas que se arrastam de ano a ano, confirmam a gravidade da situação do ensino no Brasil (principalmente nos estados nordestinos) e apontam para a necessidade urgente de interferência do Estado, o que já vem sendo diagnosticado há mais de um século, como podemos observar:

Nos *Pareceres/Projeto* (1882) sobre o ensino primário Rui Barbosa destacou que cabia a Reforma repudiar tudo o que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-o com a exigência dos novos tempos. Para fundamentar suas afirmações recorreu às estatísticas procurando demonstrar a situação do ensino brasileiro no que se referia ao ensino popular. Este mostrava uma situação caótica, era quase inexistente e seus resultados poderiam ser considerados nulos. Para reverter essa situação destacava a necessidade da interferência do Estado, financiando diretamente ou fiscalizando o trabalho realizado nas escolas. Para tanto, era necessária a criação do Ministério da Instrução Pública que deveria coordenar a organização do sistema nacional de ensino. Sua posição era que o Estado deveria criar escolas suficientes, e para isso era preciso aumentar os investimentos destinados ao ensino... (STEPHANOU, 2007, p.97-98)

Lamentavelmente, as escolhas que foram feitas administrativamente, ou a falta delas, não deram conta do caos em que se encontra a rede pública nos últimos anos. Cada governo que entra ou se renova garante que está herdando uma rede sucateada e se propõe a recuperá-la, estabelecendo prazos para vencer o analfabetismo, a evasão, implantar novas metodologias, novos projetos, informatizar o ensino, dentre outras ações.

Mesmo com cursos de capacitação, as novas experiências e aprendizagens não são levadas para a sala e pouco contribuem para mudar a metodologia do ensino. Da mesma forma, a maioria dos projetos educacionais, não são acompanhados em seu desenvolvimento. Por outro lado, culpar o professor é ignorar o enorme paradoxo em que está inserida sua identidade, prática profissional e precarização da carreira. Sua formação também encontra-se intimamente ligada às condições do exercício da profissão. E, infelizmente, não é exagero afirmar, que os poucos programas de formação de professores “são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*” (MOREIRA e SILVA, 1999, p.128).

Acreditando na possibilidade de mudança algumas escolas investem em gestão participativa e na metodologia de ensino diminuindo os índices de repetência e evasão.¹⁸ Outras, através de convênios e parcerias apostam em aulas de arte, dança, capoeira, teatro e música. Os recursos certamente são importantes, mas mesmo na falta deles, temos exemplos de iniciativas no ensino público que apontam para mudanças do quadro atual.

Podemos encontrar escolas que se tornaram referência na Bahia pela prática de gestão participativa mobilizando a comunidade escolar e transformando-se em indicador para avaliação da qualidade de ensino. Assim, quanto mais ativa a participação de professores, servidores, pais e alunos na gestão escolar, mais o ensino atende as necessidades da comunidade em que a escola está inserida. De acordo com a pesquisadora Cláudia Dias Silva¹⁹ “[...] os estudos sobre o desempenho escolar e o funcionamento da escola pública vêm apontando que a gestão das escolas constitui-se em um diferencial nas unidades que apresentam os melhores resultados nos exames avaliativos nacionais e locais.” (SILVA, 2007, p.16) Sua investigação analisou as características apresentadas pelo colegiado escolar de uma unidade de ensino pertencente à rede pública do Estado da Bahia que propiciam o empoderamento da comunidade escolar na gestão da escola pública, contribuindo para minimizar o controle dos agentes do Estado sobre o seu funcionamento.

¹⁸ Em apenas dois anos a Escola Municipal Primeiro de Maio, no bairro de Massaranduba (Salvador), conseguiu reduzir a taxa de repetência, de 32,1% para 6,8% e o índice de evasão, de 12,2% para 4,7%, graças a projetos de valorização da identidade de alunos e da comunidade. (A Tarde, 27 ago. 2007, p.5)

¹⁹ SILVA, Cláudia Dias. *Empoderamento na Escola: estudo de experiência de gestão em unidade da rede pública de ensino da Bahia*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

A idéia de empoderamento fortalece a intenção de valorizar a capacidade dos indivíduos de agir sobre o meio no qual estão inseridos, permitindo fazer escolhas, ampliando e potencializando, por conseguinte, essa sua capacidade. Isso faz com que o indivíduo deixe de ser visto apenas como objeto ou população meta de uma intervenção pública, pois a sua condição de agente é mais valorizada. (SILVA, 2007, p.18)

Os resultados de sua pesquisa mostraram que o órgão colegiado da escola investigada, ao contrário do que se esperava, inicialmente, ainda não se constitui em espaço de empoderamento de pais, alunos e funcionários da escola. Foi identificado ainda que a tentativa de descentralizar o poder na gestão da unidade de ensino vinha servindo para reforçar o poder do professor, que dispunha dos recursos e capacidades necessários para fazer as escolhas que resultariam em melhoria para os alunos.

A Bahia sofre um agravamento da crise educacional porque não se confia na qualidade do ensino oferecido. A descrença no ensino público e o fato de que o atual modelo não prepara o estudante para o mercado profissional são alguns dos principais fatores apontados, assim como o alto índice de pobreza registrado na periferia e a má distribuição das unidades na capital. Além disso, segundo depoimento de alunos, professores e até autoridades da área educacional, a escola não tem sido uma fonte de prazer e realização.

Nesse horizonte, o professor de teatro já sabe de antemão que diante de todas estas faltas encontradas no ensino público precisa construir com *paciência pedagógica*²⁰ uma atmosfera que viabilize a experiência teatral. O processo criativo em teatro instaurado nas duas escolas anteriormente mencionadas foi diretamente prejudicado pela greve deflagrada em maio de 2007 que se estendeu por cinquenta e seis dias. Já no período inicial das aulas, quando as relações começavam a se estabelecer com os alunos, a paralisação dos professores estaduais foi anunciada. As atividades com a 6ª série foram então suspensas. Apesar de a outra escola integrar a rede municipal de ensino, a professora responsável pela turma de 4ª série, com a qual eu vinha trabalhando, pertencia aos quadros do Estado e de imediato interrompeu suas atividades dispensando os alunos. As atividades só se normalizaram dois meses depois.

²⁰ Paulo Freire utiliza a expressão *paciência pedagógica* como uma das habilidades necessárias de estarem presentes na conduta didática dos professores, para que a resolução dos problemas propostos se realize de maneira produtiva: aguardar a resposta elaborada pelo aluno, conceder tempo para a sua construção, relacionar o conhecimento trabalhado com a vida prática e adequar o ensino ao nível de conhecimento anterior da classe.

No ano seguinte, a situação não era muito diferente. E antes mesmo das paralisações, em matéria redigida para o *Jornal A Tarde* em março de 2008, encontramos:

Dois mil e quinhentos alunos de sete escolas da rede municipal de ensino de Salvador já estão com o ano letivo em atraso, por conta de reformas estruturais nos estabelecimentos, que começaram a ser realizadas pela prefeitura justamente no início das aulas.

Em maio deste ano (2009) os professores da rede municipal de ensino de Salvador decretaram greve por tempo indeterminado. A paralisação se estendeu até o mês de julho, afetando 180 mil alunos. Apesar de a manifestação ter durado mais de um mês, o calendário de reposição de aulas se reduziu (na proposta) a 15 dias. Também este ano (2009), muitas escolas estaduais em Salvador e em outras localidades do estado, vivenciaram uma situação caótica: “Muitas escolas estão sem aulas porque faltam 7.500 professores²¹ na rede estadual, de acordo com o Sindicato. Até a limpeza está comprometida porque firmas terceirizadas não recebem salários.” (BA TV – Jornal da TV Bahia, mar. 2009) Os alunos reclamavam da falta de professores: “Vim para o colégio, gastar transporte e durante a semana só tem uma aula”. Os professores foram substituídos por pedagogos que já eram da rede estadual de ensino, mas sem qualificação específica para ensinar determinadas disciplinas. O problema não ficou restrito às escolas da capital. No dia que se seguiu ao da matéria, os alunos fizeram protesto fechando duas avenidas movimentadas da cidade de Salvador.



Imagem 10 – Salvador, A Tarde, 12/04/2009

²¹ Segundo matéria veiculada no *Jornal A Tarde* de abril de 2009, a rede estadual de ensino da Bahia tem uma carência de 7.310 profissionais, o que equivale a 14,5% do atual corpo docente.

Além disso, ao mesmo tempo em que as escolas recebem novos equipamentos, os alunos se queixam das péssimas condições físicas do espaço escolar: salas pequenas e sem ventilação, falta de área de lazer, biblioteca e laboratórios. Não há estrutura mínima para abrigar a nova tecnologia.

Em setembro deste ano (2009) os professores protestaram através de paralisações, contra o método chamado “enturmação”²² proposto pela Secretaria da Educação do Estado (SEC). Para suprir a falta de professores, de infra-estrutura e evitar a evasão dos alunos, foi proposto que os professores dessem aulas para várias turmas reunidas em uma só, o que só prejudica a qualidade de ensino para alunos e professores. Antônio Moura, membro da Associação de Mães e Pais de um dos colégios da capital desabafa: “Estamos indignados com a situação da educação na Bahia: greve de mais de 60 dias, ausência de material didático, de professores, tudo isso desestimula a frequência dos alunos, principalmente os do curso noturno”. (A Tarde, 12 abr. 2009)

É importante ressaltar que os problemas enfrentados na educação em Salvador não se restringem à rede pública de ensino. As escolas particulares também vivenciam suas crises²³. Mas em função do foco da pesquisa, não abordo questões relativas ao ensino nessas escolas.

Apesar de todos os problemas apontados, muitos professores não ignoram o seu perfil de educador. Mesmo diante de todas essas adversidades, professores comprometidos procuram saídas para enfrentar a superlotação das salas de aula, tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, e conter o comportamento inquieto dos alunos. Em pesquisa²⁴ realizada por Gideon Borges dos Santos (2004), uma das professoras entrevistadas conta sua estratégia para promover a participação de todos:

Com relação ao comportamento, que a maioria dos professores se queixa, eu não vejo esse problema. Entendo o que é você colocar quarenta alunos de 11 anos na sala, e não

²² A proposta da enturmação é uma coisa ridícula - por um lado é culpa do governo que não faz acompanhamento de professores, da situação das escolas e por outro dos professores, que não dão aulas, vão dar aulas com MP3 ligado e desestimulam os alunos', completou Moura. (Jornal Correio, 18 set., 2009)

²³ Inadimplência e irregularidades em documentos. Por esses e outros motivos, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação, 21 instituições privadas de ensino fecharam as portas até julho deste ano. Mas, conforme o órgão, este número pode ser muito superior, em função de muitas escolas encerrarem suas atividades sem seguir os procedimentos adequados. (Tribuna da Bahia, 18 ago. 2009)

²⁴ SANTOS, Gideon Borges dos. *A Fênix renasce das cinzas: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2004.

poder olhar para o lado, não poder conversar, não fazer uma brincadeira com o outro. Eu acho impossível, então eu faço mais brincadeiras que eles, aí eles ficam mais sossegados.²⁵ (SANTOS, 2004, p.101)

O pesquisador acrescenta ao comentário da professora, que os professores que apresentam essas soluções de enfrentamento do cotidiano escolar, não têm o reconhecimento de seus pares: “aliás, são muitas vezes adjetivados como *idiotas, bobos, bestas, que trabalham de graça para o governo, etc*”. Entretanto, quando esses mesmos professores criam estratégias de afastamento são acusados como: “quem não *quer nada, não se preocupa com os alunos*”.

Compreendo que em meio a tantas dificuldades, e muitas vezes com uma carga horária excessiva de trabalho, seja difícil para um professor sustentar o olhar propositivo dessa professora (colega). Mas acredito igualmente que é possível olhar para os alunos, para a sala de aula, para a escola, para os colegas de trabalho, de outra forma, ou, simplesmente, **olhar**.

Por onde vamos ensinar **desejo** aos nossos alunos se não promovermos mudanças? Como bem afirmou Sartre: “Eu posso sempre escolher mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo” (SARTRE, 1987, p.17). Somos, portanto, responsáveis até por nossas não escolhas. Maffesoli redescobre a autoridade do educador no sentido de confiança. O professor como autoridade, como fundador, autor, semeador. Autoridade que vem do latim *auctoritas (auctoritatem)* é o que faz crescer. A apetência se daria pela autoridade, essa busca do mestre. O mestre que é mediador, que impõe confiança, influência, força, referência, que se torna importante para alguém. Retomando assim as relações entre saber e poder, e por que não, afeto e saber.

De fato, uma vida estudantil “inteiramente submissa a idéia de função e de ofício”, longe de conduzir a um aprofundamento da vida, longe até mesmo de constituir uma verdadeira aprendizagem desta vida, é isso mesmo que, por uma utilidade direta e imediata, tende a especializar, a reduzir a vida de conjunto, e finalmente a fazer do estudante nada mais do que um rolamento intercambiável da maquinaria social. A análise é pertinente, tanto mais que ela é perfeitamente atual, mas sobretudo porque destaca com força a necessidade do sentimento estético, do sentimento do inútil, a necessidade da utopia e a potência das imagens na constituição de uma comunidade chamada a pensar e a agir sobre a sociedade. (MAFFESOLI, 1995, p.114)

²⁵ (Entrevista 4) Professora de ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Salvador localizada num bairro de classe popular.

1.3 O corpo: um olhar foucaultiano

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo: ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Michel Foucault

Com o panorama educacional anteriormente traçado não se espera encontrar facilmente uma escola pública onde a pedagogia em vigor não seja outra que a tradicional²⁶. Reforço o termo *tradicional* associado ainda à *tradição* como aponta Peter Brook: “podemos concluir que ‘tradição’, no sentido que damos à palavra, significa ‘imutabilidade’. É uma forma imutável, mais ou menos obsoleta, reproduzida por automatismo.” (BROOK, 2000a, p.42) A escola pública sobrevive sem a transformação de seu modelo rudimentar e ultrapassado, alimentando a disciplina como um dos pilares do processo educativo; o que se realiza pelo viés de uma educação autoritária, na qual o aluno, em sua maioria, não participa ativamente desse processo, e, portanto, não exercita o desenvolvimento de uma consciência crítica.

As características que confirmaram essa hipótese foram se solidificando nas visitas realizadas a várias escolas e no contato direto que tive com as duas escolas que foram foco da intervenção teatral instaurada no decorrer do ano de 2007 na cidade de Salvador; inicialmente com a observação das aulas que antecederiam minha entrada em sala, e posteriormente com o acompanhamento da rotina escolar, conversas na sala dos professores, no pátio das escolas,

²⁶ A pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada no professor cuja função define-se por vigiar os alunos, aconselhá-los, ensinar a matéria e corrigi-la. A metodologia decorrente de tal concepção tem como princípio a transmissão dos conhecimentos através da aula, frequentemente expositiva, numa seqüência predeterminada e fixa, enfatiza a repetição de exercícios com exigências de memorização. Valoriza o conteúdo livresco e a quantidade. O professor fala, o aluno ouve e aprende. Não propicia ao sujeito que aprende um papel ativo na construção dessa aprendizagem, que é aceita como vinda de fora para dentro. Muitas vezes não leva em consideração o que a criança aprende fora da escola, seus esforços espontâneos, a construção coletiva. Fonte: <http://www.centrorefeducacional.com.br/educge.html> Acesso em 26 de janeiro de 2008.

administração escolar, entre outros. As aulas eram sempre expositivas, ou o professor estava falando, ou passando matéria no quadro, ou advertindo os alunos (batendo com o apagador na mesa), ou ainda sentado em sua mesa, muitas vezes lendo revista ou conversando com outro professor enquanto os alunos copiavam a matéria do quadro, principalmente na 4ª série (Município).

No nível Fundamental 1 os alunos nunca haviam feito trabalho em grupo e no Fundamental 2 essa regra era quebrada apenas pela exceção de um ou dois professores em raras situações. Os alunos da 4ª série, no ano anterior, não tinham um horário de recreio por determinação da direção como recurso à não-violência. As aulas de educação física se reduziam a liberação de uma bola para as crianças. Na 4ª série a disciplina era rígida e os comentários de repreensão humilhantes: “O que vocês querem? É ficar limpando chão da sala de doutor?” Ou ainda em uma ocasião que a professora pede ao aluno o seu caderno: “Isso é jeito! Não deve nem ter família, não é mesmo? Pra sair de casa sem farda, nem caderno, é porque não tem ninguém que olhe por ele”. Em outra situação em que alunas do Fundamental 2 foram repreendidas e encaminhadas à Coordenação Pedagógica por estarem brincando com a água no bebedouro e jogando umas nas outras, a coordenadora pedagógica fala: “Vocês precisam se aproximar da palavra de Deus, vocês estão sendo tentadas pelo demônio, mas precisam resistir!” Nas duas situações os alunos escutam as repreensões em silêncio, de cabeça baixa.

Os corpos de nossos alunos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as relações que estabelecem de convivência ou a ausência desta e pelas relações que se estabelecem em espaços delimitados, como é o caso da escola. Que corpo afinal é esse que habita a sala de aula?

No livro *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX*, duas imagens em especial se destacam pelo deslocamento imaginário que instauram na semelhança com os contrastes educacionais encontrados nas duas escolas. (Ver imagens 11 e 12)



Fig. 20 Jogos, s.d.

Imagem 11 – Jogos

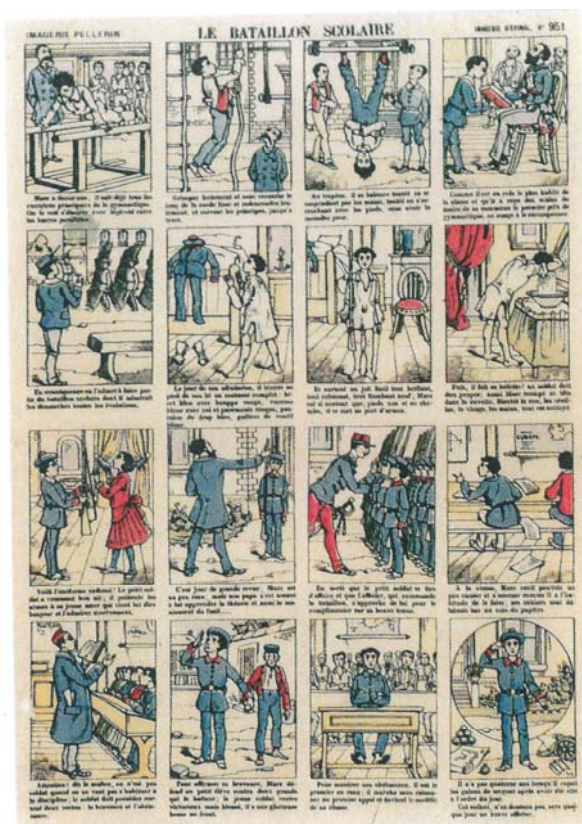


Fig. 27 O batalhão escolar, 1885

Imagem 12 – O batalhão escolar (1885)

A primeira imagem traz o quadro *Jogos* com brincadeiras tradicionais. Os jogos, com seus códigos e sentidos próprios, alargavam o universo utópico da vida em festa. Enquanto que a segunda imagem intitulada *O batalhão escolar* (1885) retrata sob diferentes ângulos o “treinamento” na sala de aula no século XIX. No caso da escola pública, é como se a segunda imagem anulasse ou engolisse a primeira.

A rotina dos alunos do Fundamental I envolve (nos primeiros meses) a formação de uma fila para fazer uma oração e em seguida a entrada na sala. “Não vai longe o tempo em que os alunos faziam, nos pátios das escolas públicas, antes de entrar em aula, exercícios de ordem unida, como recrutas num quartel, e acredito que em alguns lugares isso ainda seja prática comum.” (GALLO, 2003, p.100). No Fundamental II uma sirene era ouvida sinalizando o início das aulas, mas apenas bem depois os professores se dirigiam às suas respectivas salas. Como muitos professores faltavam frequentemente, em algumas turmas as aulas eram adiantadas e os alunos liberados antes do término do período.

A circularidade da rotina escolar diária é muito bem retratada no conto *O pacto da mediocridade: o “ensino”* de Ezequiel Theodoro da Silva:

Bate o sinal que mais parece um alarme de incêndio. Os alunos, dando cascudos uns nos outros, entram às carreiras na sala de aula e se ajeitam nas carteiras enfileiradas. [...] Dez minutos de atraso e ela finalmente chega. Carrega consigo, numa sacola, uma carrada de livros didáticos. Silêncio de todos: hora da chamada [...] Mais seis minutos são gastos nessa tarefa. Apaga a lousa, olhando de soslaio para os mais irrequietos. Diz que a sala está uma sujeira – que lugar do lixo é no lixo. Caminha até a mesa. Pega a pesada sacola de livros e faz uma pilha sobre a mesa. Senta-se. Respira fundo. Tira um espelhinho da bolsa. Dá uma olhada na maquiagem. E começa a abrir livro por livro, selecionando exercícios para a lição do dia. 10 intermináveis minutos nessa seleção. [...] Solta um estridente “psiu”, que reverbera pela sala e impõe o necessário silêncio. Cruza o espaço e segue até o armário lá no fundo. [...] Pega uma caixa de giz branco e um apagador. Esse ritual de vai-e-vem, acompanhado pelos olhos das 34 crianças presentes a aula demora mais 5 minutos. Depois de ameaçar de mandar para a diretoria dois alunos que estavam conversando, começa a transcrever na lousa os exercícios pinçados dos livros didáticos [...] bate o sinal: “Está encerrada a aula!” (SILVA, 1996, p. 30-31)

Nessas circunstâncias, quem já não esperou ansioso pela hora do intervalo no colégio, em que não estaria mais disposto em fileiras sem direito a comunicação e livre da tarefa de copiar do quadro uma sucessão de assuntos desconexos? A permanência da estrutura

tradicional ainda mais limitada pelas condições precárias da escola pública, assim como a ausência de trabalhos em grupo distanciam o aluno de uma aprendizagem significativa, alimentando o olhar dicotomizado corpo/mente cartesiano.

Uma reflexão maior sobre estas questões relativas ao poder no contexto educacional formal pode nos aproximar das não inéditas observações realizadas pelo filósofo francês Michel Foucault. Em sua obra *Vigiar e Punir – O nascimento da prisão*, podemos encontrar um olhar sobre o automatismo dos hábitos e o corpo como objeto e alvo de poder - corpos limitados, submissos, manipuláveis, “dóceis” que podem ser transformados a qualquer momento. Os métodos de coerção de tempo, espaço e movimentos permitem o controle do corpo através da disciplina imposta. É sobre o corpo que se impõem às obrigações e as proibições. De forma geral, na escola pública, o corpo está dissociado do processo de aprendizagem.

Então quando chega a aula de teatro os alunos não si comportam como devem adequadamente por que se sente mais a vontade, o que não tem e o que não podem fazer nas outras aulas estão fazendo na aula. Os outros professores deveriam também fazer as aulas melhores e de forma diferente. (Aluna da 6ª série)

A fala desta aluna de uma escola estadual da cidade de Salvador reforça esse abismo entre o corpo e a aprendizagem que é oferecida na maioria das escolas, colocando os estudantes num papel passivo. Sua fala consciente aponta a ausência de um processo de aprendizagem vivido, que permanece, muitas vezes, distante e abstrato. Essa diferença entre as aulas de artes e as aulas entendidas por muitos alunos como “mais sérias” é discutida no texto *A arte e o domínio afetivo na educação* do professor Sérgio Farias. Ele afirma que, ao mesmo tempo em que o aluno vai avançando nas séries, as atividades que envolvem a expressão artística e corporal e a experiência estética vão tomando os últimos lugares na escala de prioridades dentro dos currículos.

Nas duas turmas em questão a formação da sala em todas as aulas era a convencional com carteiras colocadas uma atrás da outra e a mesa do professor próxima ao quadro negro. Nesse sentido, a organização do espaço permite de certa forma o controle e a ideia de enclausuramento ao não propiciar atividades em grupo ou fora da sala. A disposição em filas individualiza os corpos - a maioria dos alunos não se conhece pelos nomes. Nos mínimos corredores que se formam entre as fileiras quase não há espaço de circulação.



Imagem 13 – O tradicional enfileiramento de carteiras

Foucault descreveu a escola como um local disciplinar, onde a importância dessa disciplina é anterior à distribuição dos indivíduos no espaço. Como referência toma os colégios e os quartéis. Nesses espaços cada um deve permanecer em seu lugar evitando as distribuições por grupos. Assim como no século XVIII, a ordenação por fileiras definia a repartição dos indivíduos por desempenho, comportamento ou colocações obtidas, podemos observar ainda hoje uma certa hierarquia do saber, das capacidades ou das atitudes nessas distribuições.

No entanto, essas observações não podem insinuar ou afirmar, não pela ótica foucaultiana, que existam práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou repressivas, considerando que as relações de poder também são dispersas e fragmentadas. Como exemplo, podemos tomar o próprio costume de dispor as carteiras em círculo - formação comum nas escolas que seguem as práticas pedagógicas progressistas²⁷. Essa disposição afasta a interação de sala de aula do controle direto do professor, como aponta Grumet (1988):

O círculo contrapõe-se à sala de aula tradicional na qual “a posição fixa é o resultado da ciência da *super-visão*, um arranjo de pessoas em unidades coletivas acessíveis a vigilância constante. Através do arranjo dos estudantes em fileiras, todos os olhos voltados para a frente, confrontando diretamente a nuca do colega, encontrando apenas o olhar da professora, a disciplina da sala de aula contemporânea coloca em ação o olhar (a observação) como uma estratégia de dominação (GRUMET, 1988, apud SILVA, 1994, p.16)

²⁷ As Tendências Pedagógicas de cunho Progressista são representadas pelas Teorias Críticas de Educação, que buscam uma escola articulada com os interesses concretos do povo: Libertadora, porque utiliza métodos centrados nas discussões de temas sociais e políticos, e Crítico-Social dos Conteúdos, porque confronta conhecimentos sistematizados com experiências sócio-culturais e a vida concreta.

O círculo abre assim a possibilidade dos alunos manifestarem suas opiniões e serem ouvidos. De pé, sentados no chão ou em cadeiras móveis eles são libertados dos limites restritivos das carteiras.



Imagem 14 – Formação em círculo

Todavia, pelo olhar do filósofo francês, não existe nada de inerentemente libertador nessa alternativa. A formação em círculo pode exigir por outro lado uma maior autodisciplina e um comportamento ainda mais apropriado por parte do aluno. E o controle sugerido inicialmente na formação tradicional em fileiras pode se deslocar da pessoa do professor para o grupo de colegas:

Por outro lado, a privacidade parcial permitida pela colocação tradicional de carteiras, na qual se está sob a vigilância ou supervisão principalmente da professora, pode desaparecer à medida que as estudantes ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão de suas colegas. A estudante que prefere não se manifestar fica menos evidente quando todas as carteiras estão voltadas para frente da sala de aula, assim como a estudante que não pode usar sapatos novos, que fica ruborizada, que está entediada e assim por diante. (SILVA, 1994, p.16)

Tudo depende de como movo o *caleidoscópio*. Assim, dependendo do ponto de vista, as relações de poder estarão sempre presentes nas escolhas do professor. A sala de aula nunca é um caos, mesmo com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, há sempre uma ordem implícita que objetiva uma ação pedagógica, trazendo consigo a marca do exercício do poder.

Na 4ª série cada conversa ou movimento dos alunos recebe de imediato uma advertência da professora da turma. “O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira, poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais [...]” (FOUCAULT, 1988, p.149). Em algumas situações, o aluno é colocado a cheirar parede de costas para os colegas ao lado do quadro negro, em outras é apenas humilhado ouvindo a professora dizer que “desse jeito não vai ser nada na vida”.

Nas propostas instauradas na primeira etapa do processo teatral, os alunos não permanecem envolvidos por muito tempo na mesma atividade. Logo na primeira improvisação planejada em pequenos grupos a evidência de uma suspeita se confirma: os alunos da 4ª série nunca trabalharam em grupo. Enquanto buscava formar os grupos estipulados alguns verbalizavam a aversão dizendo que não queriam fazer. Um grupo reduzido demonstrava interesse diante da perspectiva de escolha dos componentes do grupo: “o pessoal deste lado da sala nem fala com os que sentam do lado de lá, pró”.



Imagem 15 – Trabalhando em grupo

Em função do tempo frequentemente tomado para se retirar todas as carteiras da sala para a realização das atividades, começamos a desenvolver o encaminhamento inicial na sala de aula e em seguida trabalhar na área externa contando assim com mais espaço – o que só era possível quando não chovesse. No espaço externo os alunos correm, sobem no mastro da bandeira, andam sobre a mureta que circunda o pequeno pátio, vão até o banheiro, espiam a direção da escola, alguns voltam pra sala de aula e outros brincam de pegar. O que gera muitas vezes um decréscimo do que foi organizado em sala. Podemos comparar esse movimento ao da criança pequena que recebe uma cartolina para fazer seu desenho e utiliza

apenas a barra do papel. Ela não sabe o que fazer com tanto espaço, ou, não está acostumada a ocupá-lo. Os alunos, então, presos por tanto tempo em suas carteiras, se lançam desordenadamente naquele espaço externo, sem saber o que fazer com toda aquela liberdade.

Na semana seguinte, a proposta é trabalhar na própria sala. Encarando como uma brincadeira, os alunos começam a retirar as carteiras da sala organizando-as no pátio externo. Enquanto isso outro aluno que me observa limpar a **lona**, pede permissão e lança-se sobre ela deslizando com o pano umedecido, dando continuidade ao trabalho. Enquanto outros tentam unir-se a ele e são repreendidos pelas próprias crianças com o alerta de que devem tirar os calçados. Em poucos minutos a sala está vazia e a **lona** é erguida por vários corpos formando uma enorme centopéia que invade a sala. A entrada da **lona** na sala de aula converte-se num momento cênico com o volume da **lona** no ar em movimento, preenchido pelos corpos livres dos alunos no espaço.



Imagem 16 – A chegada da **lona** na sala de aula

Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentido pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruí-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de “recarregar” os espaços. (RYNGAERT, 2009, p.128)

Na verdade, até então, nenhum jogo foi proposto. Mas a maioria deles encara cada etapa como parte de um jogo de desconstrução desse espaço, que possibilita, de certa forma, destruir a estabilidade. Ao nos aproximarmos das características fundamentais do jogo

apontadas por Roger Caillois (1990), identificamos em uma delas, o *ilinx*²⁸, na reação desses alunos. Na movimentação já mencionada anteriormente onde os alunos viram cambalhotas, estrelas, saltam, giram, arrastam os colegas, reproduzem golpes de luta e de capoeira, a perturbação provocada pela vertigem é procurada. O autor sugere que essa vertigem está associada ao gosto, muitas vezes reprimido, pela desordem e pela destruição.

Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão. [...] Cada criança sabe também que, ao rodar rapidamente, atinge um estado centrífugo, estado de fuga e de evasão, em que, a custo, o corpo reencontra o seu equilíbrio e a percepção a sua nitidez. [...] Gritar até a exaustão, rolar por uma ladeira, o *toboggan*, o carrocel, se andar suficientemente depressa, e o baloiço, se for suficientemente alto, provocam sensações análogas. Há vários procedimentos físicos que as provocam: o volteio, a queda ou a projecção no espaço, a rotação rápida, a derrapagem, a velocidade, a aceleração de um movimento rectilíneo ou a sua combinação com um movimento giratório. (CAILLOIS, 1990, p.43-44)

Diante das primeiras propostas orientadas sobre a **lona**, três movimentos se evidenciam no grupo: um primeiro de querer fazer e abraçar a novidade, um segundo de se ver exposto e recuar e um terceiro de agitação geral, não sabendo o que fazer com tanta liberdade. Tudo leva muito tempo para iniciar. As atividades de aquecimento com dança em questão de minutos transformam-se no conhecido empurra-empurra dos blocos de pagode do carnaval de Salvador. Alguns alunos entram e saem da atividade, enquanto outros provocam os colegas.

Proponho que todos deitem com os braços ao longo do corpo para uma atividade de relaxamento sem se debruçarem sobre os colegas – o que é claro, não acontece. A **lona** entra aqui como possibilidade de transformar e redimensionar esse espaço. É evidente que quando os alunos se defrontam com esse novo signo, não reconhecem nele uma área delimitada para a prática teatral, mas sim um lugar em que a relação corpo X espaço é diferenciada do que lhes é oferecido cotidianamente na escola. Um lugar onde, de certa forma, tudo é permitido. Um lugar onde o corpo se descobre, como bem descreve Carmela Soares (2006, p.98): “Corpos inertes na cadeira, tão jovens e tão sem esperança. A alegria das descobertas explode no

²⁸ “(...) proponho o termo *ilinx*, nome grego para o turbilhão das águas e de que deriva precisamente, na mesma língua, o designativo de vertigem (*ilingos*).” (CAILLOIS, 1990, p.45)

prazer de jogar, na curiosidade e no desejo de fazer. Tantas subjetividades em jogo, tantos desejos ocultos, tantos medos, fantasmas e modelos incorporados”.



Imagem 17 – Explorando o novo espaço

Todas essas questões relativas ao corpo, espaço e controle estão inseridas num horizonte maior: o currículo. As relações de poder podem ser observadas através do próprio currículo, que é o operador imaginário que determina as escolhas pedagógicas.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p.150)

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais. Esses resultados são fruto de uma seleção entre um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Essas escolhas estão relacionadas ao tipo de pessoa considerada ideal, pois um currículo busca modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo, como sugere o sociólogo Tomaz Tadeu da Silva: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 1999, p.15)

Em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu²⁹ apresenta uma síntese das discussões geradas sobre as teorias do currículo no decorrer do século XX. Ele define uma teoria pelos conceitos que esta utiliza para conceber a “realidade”, classificando-as em tradicionais, críticas e pós-críticas, centrando-se na análise das teorias pós-críticas. O estudo registra as preocupações dessas teorias com as conexões entre saber, identidade e poder no meio educacional.

Retomo então a questão básica: que corpo é esse que habita a sala de aula? Formulo a partir desta uma segunda questão: que corpo queremos formar, ou qual é o tipo de pessoa que queremos formar na escola pública? Nessa ótica identificamos no currículo questões de identidade ou subjetividade e principalmente questões de poder, pois no próprio ato de selecionar já está imbuída uma operação de poder. E é precisamente a questão de poder que vai distinguir as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais são aparentemente mais neutras e desinteressadas, enquanto as críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra e que está sempre implicada em relações de poder. A pedagogia tradicional que foi aqui identificada nas duas escolas trabalha mais facilmente conhecimentos e saberes com padrões dominantes, se concentrando em questões técnicas e de organização. A escola pratica ainda a subordinação em detrimento das atitudes de comando e autonomia.

No contexto da sociologia crítica da educação há um termo proposto por Basil Bernstein³⁰ que, na mesma perspectiva, traduz esse poder e controle na teoria tradicional de ensino, o *enquadramento*: “Quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior é o enquadramento. Assim, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto o *ensino-centrado-no* aluno é fracamente enquadrado.” (Silva, 1999, p.73) Bernstein distingue ainda poder e controle. Em sua opinião o poder está essencialmente ligado à classificação que determina o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. Enquanto que o controle está associado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão.

²⁹ Tomaz Tadeu da Silva, autor de vários livros na área de Currículo, é doutor em educação pela Universidade de Stanford, Estados Unidos. Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É coordenador, juntamente com a Prof. Sandra Corazza, de um grupo de estudo denominado DIF - Grupo de Currículo de Porto Alegre.

³⁰ Sociolinguista inglês, autor da teoria sobre os impedimentos sociais no aprendizado, Basil Bernstein está entre os grandes sociólogos do século 20, mostrando um interesse muito particular pela educação.

[...] a educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social-, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educado é sua carne, como forma do seu espírito. A condição social se reconhece na carne de um indivíduo... Porque ele foi fisicamente plasmado justamente pela educação física da matéria da qual é feito o mundo. (PASOLINI, 1990, apud SOARES, 2004, p. 110)



Imagem 18 – Ocupando a lona

Usar o pensamento de Foucault e seus discípulos como referência para discutir relações de poder pode parecer reforçar um olhar pessimista sobre a situação em que se encontra o ensino público. Aparentemente Foucault não aponta saídas ou soluções e só identifica e expõe os problemas com uma lente de aumento. Mas se olharmos com mais atenção, as compreensões e perspectivas que seu pensamento oferece podem ajudar a lidar com essas preocupações, apontando a questão da liberdade como uma das suas preocupações centrais. O filósofo não supõe responsabilidade social, mas nos provoca a sair da posição de *sujeito obediente* – treinado para restaurar o desviante ao seu estado normal - e desenvolver como profissionais da educação comprometidos, nossos próprios projetos de liberdade.

Seguramente é muito mais fácil falar sobre o fracasso escolar, sobre o desrespeito dos alunos para com os professores, sobre seu baixo desempenho, sobre sua incapacidade de expressão e interpretação, sobre alunos *de risco*, e nos esquivarmos de nossas responsabilidades enquanto educadores. Entretanto, “se o mecanismo de combate à frustração

for o da apatia (acomodação somada à falta de esperança), então restará ao magistério velar o defunto e enterrá-lo de vez” (SILVA, 1996, p.55).

Foucault sugere que provoquemos novas formas de subjetividade através da recusa do tipo de individualidade que nos tem sido imposta, num auto-distanciamento. É certo que não nos diz como fazê-lo. Mas provavelmente não será ignorando esses processos e essas relações de poder diariamente. A questão não reside apenas no aluno, nas direções de escola ou nas políticas públicas, e sim na forma como temos sido, enquanto professores, constituídos e administrados de modo útil. Inicialmente recusando aquilo que somos e em seguida conhecendo melhor as próprias circunstâncias dessas relações e possibilitando um contínuo projeto ativo de auto-invenção. A filosofia tem em seu olhar uma ação *criadora* que não se reduz a uma mera passividade, pois a própria criação de conceitos³¹ converte-se em uma intervenção no mundo, em uma forma de transformá-lo.

Conforme Pignatelli (1994), Foucault também quer que estejamos conscientes das consequências da nossa escolha de permanecermos silenciosos e desatentos. O que o aproxima bastante de Sartre neste aspecto. O existencialismo de Sartre reflete a preocupação existencial de que o homem deve fazer uma escolha, projetando-se para o futuro e se distanciando do determinismo, sempre que a sociedade, a política, a família, a educação e os hábitos adquiridos, o colocam numa encruzilhada. O homem só confirma sua liberdade de acordo com o imperativo existencialista de *engagement*/compromisso, quando se decide por uma situação, vinculando-se a ela implicado nessa escolha. De certa forma, a escolha é sempre possível, o que não é possível é não escolher.

O desafio colocado à questão da agência docente – o pensamento de Foucault parece sugerir – consiste em perceber o quanto um projeto educacional formulado nos termos convencionais parece girar sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, consiste em compreender que os modelos prescritivos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados para responder, limitando e restringindo, assim, as ações de quem faz essas questões. (Pignatelli in SILVA, 1994, p.140)

³¹ Podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses, como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido. (...) Todo conceito é criado a partir de problemas. Ou problemas novos ou problemas que o filósofo considera que foram mal-colocados; de toda forma, um problema deve ser posto pelo filósofo para que conceitos possam ser criados. (GALLO, 2003, p.45 e 47)

Podemos, portanto, buscar cumplicidade nesse caos instalado no sistema educacional, encontrando um lugar confortável de vitimização ou olharmos essas questões por outro ângulo. Assim um possível projeto de se tornar consciente, de praticar a liberdade envolve um verdadeiro olhar das próprias posições discursivas e profissionais sobre nós ou o lugar de poder, mantidos pela produção de conhecimento sobre si próprio, sobre nossos colegas de trabalho e sobre nossos alunos. Essas construções discursivas obtêm sua força justamente pela possibilidade de estarem desconectadas de determinadas práticas e circunstâncias sociais. Por fim, um maior empenho nos atos cotidianos, atos que adquiram um valor coletivo: “A ação, seja ela qual for, modifica aquilo que é, em nome daquilo que ainda não é. Já que ela não pode realizar-se sem quebrar a ordem antiga, é uma revolução permanente...” (SARTRE, 2002, p.35). Ao escolhermos nossa atuação na escola, estaremos escolhendo para nós mesmos e para todos aqueles com quem iremos trabalhar. Assim, todo ato singular se coletiviza. E se nos perguntarmos em algum momento: - Que corpo é esse que habita a sala de aula (da escola pública)? Poderemos responder com segurança: - O corpo que queremos formar, o de uma pessoa sensível, segura, crítica e socializada...

Tomamos, portanto, o corpo no sistema educacional como unidade orgânica que ocupa lugar no espaço, nesse espaço da sala de aula. A partir dos exercícios e jogos propostos nas aulas de teatro este corpo aquecido torna-se o corpo dilatado do aluno, não apenas no sentido físico ou emotivo, mas sim, no aspecto de envolvimento, desejo, concentração e presença. Infelizmente, a pedagogia que encontramos nas escolas não considera corpo e aprendizagem como elementos indissociáveis: “(...) a visão que temos das práticas educativas é que a aprendizagem não necessita de corpos, falta uma interação entre o que se aprende e o que se vive, independente da proibição de movimentação na sala de aula” (Ribeiro in SANTANA, 2003, p.112).

1.4 A atmosfera em construção na sala de aula

Só interessa, na realidade, a atmosfera afetiva em que cada um se sente mergulhado.

Michel Maffesoli

Através das lembranças de todas as casas em que encontramos abrigo, além de todas as casas que sonhamos habitar, é possível isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificação do valor singular de todas as imagens de intimidade protegida?

Gaston Bachelard

No processo de preparação desta *entrada* chegamos pelo quintal da casa, nos aproximamos dos espaços em que estão inseridas as duas escolas envolvidas na experiência teatral, e nos conectamos com a real situação da escola pública e com as relações de poder exercidas sobre o corpo de nossos alunos. Nesse mesmo território vamos adentrar agora em um espaço de intimidade. Na verdade, o espaço ainda é o mesmo, mas o olhar se amplia, ou melhor, se multiplica como num caleidoscópio.

Podemos comparar aqui a sala de aula à casa. A casa, como elemento vivo, como casulo, é relacionada ao ambiente propício para a experiência teatral. Esse lugar do processo criativo onde se trabalha com o espaço, corpo, texto, objetos, imagens. Assim como o espaço de nossa casa é confortável, quente, aconchegante, familiar, também o ambiente da sala de aula deve ser transformado, criando assim, uma atmosfera convidativa.

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. (ZABALA, 1998, p.100)

O processo criativo em teatro relaciona-se com esse lugar, é gerado nele. É a casa que abriga o devaneio, que permite sonhar. O espaço da escola pública, que oferece muitas vezes uma textura *dura*, “*rude*” e *antiestética*³², precisa, portanto, ser transformado. Nessa casa onde não se vive só, mas em grupo, a construção dessa nova atmosfera é coletiva. Em casa nos sentimos à vontade, é o nosso espaço, nosso canto, nosso abrigo. Sob esse aspecto também o espaço da sala de aula deve acolher o aluno propiciando condições favoráveis ao desenvolvimento do processo criativo.

Diagnósticos de chegada, encaminhamentos, procedimentos e rotina nas experiências em teatro desenvolvidas nas duas escolas, contribuem para um olhar que aproxima inicialmente “atmosfera” do termo “ambiente”, proposto pela norte-americana Viola Spolin³³, relacionado aqui ao clima e condições favoráveis para o desenvolvimento da aula de teatro. Como maior desafio para o ensino de teatro na escola, aponto, portanto, a necessidade de construir uma nova atmosfera, estabelecer um ambiente para o desenvolvimento da experiência teatral e ajudar os alunos a encontrar sentido nas atividades que desenvolvem nessas aulas, possibilitando que sintam que sua contribuição será necessária para esse processo. É importante observar, ainda, como a atmosfera teatral dialoga com a violência encontrada nas escolas: violência contra a pessoa, verbal ou física, ameaças, brigas, coerção, brincadeira-pancadaria, assim como a violência contra o patrimônio das instalações escolares.

As possíveis relações a serem estabelecidas entre o termo atmosfera e o ensino de teatro na escola, certamente não se restringem ao que venho propor nesses dois enfoques. Mas delimito aqui, a discussão deste conceito sob um duplo olhar: um que aproxima atmosfera do *ambiente* nas oficinas de trabalho, como propõe Spolin, e outro, que se refere à relevância estética de uma imagem (objeto ou ato), ao poder atmosférico de um momento, uma atmosfera não-aurática, segundo o que sugere Gernot Bohme em *Ensaio para uma nova estética*.

³² Termos utilizados pela professora Carmela Soares em sua dissertação de mestrado *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública*, ao se dirigir a escola pública.

³³ Viola Spolin (1906 - 1994), atriz, professora e diretora, desenvolveu nos Estados Unidos durante os anos sessenta, um sistema de jogos teatrais com o objetivo de ensinar a linguagem do teatro a crianças, adultos, profissionais e não profissionais. Os alunos são desafiados a trabalhar em torno da *solução de um problema cênico*, aprendendo e experimentando de forma lúdica e orgânica os códigos e convenções teatrais. Fundado na improvisação teatral, seu método obedece a regras precisas, sendo aplicado segundo a observação de alguns procedimentos básicos, tais como: *o foco* ou *ponto de concentração* na solução do problema cênico, *a instrução*, a presença de uma *platéia* constituída internamente pelos membros da turma e a *avaliação coletiva*.

A expressão atmosfera, bastante utilizada no discurso estético, é abordada pelo autor alemão Gernot Bohme³⁴ que alerta para a necessidade de um redimensionamento, uma rearticulação de sua abrangência. Em sua opinião, uma introdução ao conceito de atmosfera enquanto conceito da Estética deve unir os seus diferentes usos no cotidiano aos seus diferentes caracteres.

Bohme propõe a criação de uma nova estética que está relacionada com a qualidade do nosso entorno *e* com a qualidade do pensamento humano. A atmosfera é justamente este *e*, que constitui a *mediação entre o entorno e o pensamento*. Sob seu ponto de vista, esta nova estética pode ser formulada em três modos:

- a) A estética até então predominante é uma estética do juízo, uma estética que não trata da experiência sensitiva. Ela se ocupa mais com o julgamento e com o discurso. E a partir de um determinado momento a teoria estética integra também uma função social, que promove a discussão sobre obras de arte.
- b) A estética pertence ao domínio da semiótica - a apreciação é descrita a partir de esquemas da língua e da comunicação. A estética pode ser apresentada sob o título generalizante de “linguagem da arte”.
- c) E por último, um conceito que determinou seu lugar na teoria estética, criado por Walter Benjamin: o conceito de aura. Através do qual o autor se refere a uma atmosfera da distância e da apreciação, que uma obra original proporciona, distinguindo a obra original de sua reprodução. Ele acreditava num desenvolvimento próprio da arte que eliminasse essa noção de aura, especialmente pelas características técnicas de reprodução dos novos meios de comunicação. Aura descreve, de certo modo, a atmosfera, a ausência de características determinadas do invólucro da obra.

Do ponto de vista da história da estética, o termo “aura” recebeu seu significado filosófico pelas mãos de Walter Benjamin. Semanticamente a palavra origina-se na tradução do grego *aúra* para o latim *aura*, que significa sopro, ar, brisa, vapor. Simbolicamente pode indicar ainda: “[...] um procedimento universal de valorização sagrada ou sobrenatural de um

³⁴ Cf. BÖHME, Gernot. *Essays zur neuen Ästhetik* (Ensaio para uma nova estética). Trad. Luiz Cláudio Cajaiba, Editora Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1995.

personagem: a aura designa a luz em torno da cabeça dos seres dotados de força divina, sendo que a luz é sempre um índice de sacralização”. (PALHARES, 2006, p.13) Essa noção de aura sofre o seu declínio diante do processo de reprodutividade técnica. Todavia, na opinião de Palhares (2006, p.13), Benjamin não descarta de todo “a possibilidade de uma recepção aurática-contemplativa, cuja crise estaria relacionada unicamente com a modificação histórica da própria percepção”.

Considerando que essa aura, de que fala Walter Benjamin, pode se manifestar na natureza das coisas, ou no olhar que imbutimos nelas, como algo perceptível espacialmente, podemos tanto identificá-la manifesta em um *objeto*, como produzi-la intencionalmente.

Em suma, o que é aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou num galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 1993, p.170)

Sob esse olhar, a aura pode ser descrita como algo que pertence também à ordem da natureza e não apenas à evocação de uma imagem poética: “[...] a aura da montanha não é vinculada à sua unicidade física, à sua originalidade material, ela pode ser reproduzida por uma situação específica do sujeito, que em um determinado instante (histórico) a sente como uma experiência misteriosa do distante”. (PALHARES, 2006, p.53)

Assim, da mesma forma que, na linguagem cotidiana, pode-se falar da atmosfera confortável e envolvente de uma sala, o que se sente logo ao entrar nela, e cuja atmosfera relaxante também se pode usufruir; podemos falar do ambiente para as aulas de teatro e da atmosfera que se instala no momento do *fazer teatral*³⁵.

Ao estruturar os procedimentos das oficinas de trabalho com adolescentes, Viola Spolin aborda o termo “ambiente” referindo-se tanto a composição física como a atmosfera existente dentro desta composição. Para a autora, sempre que possível, a aprendizagem teatral

³⁵ Utilizo o termo *fazer teatral* para reforçar o que propõe Luigi Pareyson em *Estética: Teoria da Formatividade*: “O formar como ‘fazer’ inventando o ‘modo de fazer’ (...) no próprio curso da operação *inventar o modus operandi*, e define a regra da obra enquanto a realiza, e concebe executando, e projeta no próprio ato que realiza.” (PAREYSON, 1993, p.59).

destes alunos deveria realizar-se num espaço com as mínimas condições de iluminação e som, alguns praticáveis e um guarda-roupa representativo. Recursos que viabilizam, segundo ela, aos alunos, o desenvolvimento de habilidades como atuar, desenvolver material de cena e criar efeitos técnicos. Os exercícios sugeridos em *Improvisação para o Teatro* possibilitam ainda adaptar objetos, vestimentas, efeitos sonoros e iluminação a serem utilizados durante a solução do problema proposto, compondo a atmosfera de teatralidade. Spolin não ignora que as formas de improvisação, na sua maioria, utilizam poucos objetos ou elementos de cenário, mas considera estes, importantes na função de abrir as portas do *intuitivo*³⁶ para os alunos.

Infelizmente a estrutura oferecida pela maioria das escolas, principalmente as da rede pública, não contempla uma *sala própria*³⁷ para o desenvolvimento das aulas de teatro. O que não considero impedimento para a sua realização. A alternativa para o professor desta disciplina é buscar espaços alternativos na escola e reorganizar rapidamente o espaço da própria sala de aula com a ajuda dos alunos.

É importante que o planejamento das aulas de teatro no ensino fundamental não perca de vista uma estrutura organizacional, que leve em conta, os aspectos epistemológicos que envolvem o processo de aprendizagem. Parafraseando Philippe Perrenoud³⁸(2000), nós, professores, não possuímos apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. E entre elas, organizar, estimular e envolver os alunos em situações de aprendizagem.

Sob esse aspecto, proponho que a aula de teatro seja composta por três momentos principais: encaminhamento, desenvolvimento e devolução (avaliação do processo). A simples delimitação de conteúdo e metodologia a ser utilizada não garante a aprendizagem teatral, nos termos que entendemos como significativa. O estabelecimento de uma rotina de trabalho e um olhar dedicado ao ambiente teatral gera uma atmosfera favorável e mobilizadora para o processo criativo. Infelizmente, na prática, a proposta de uma rotina no

³⁶ Cf. Spolin (1982, p.18): “Para evitar que a palavra ‘intuitivo’ torne-se vazia ou que a usemos para conceitos ultrapassados, utilizo-a para denotar aquela área do conhecimento que está além das restrições de cultura, raça, educação, psicologia e idade, mais profundo do que as roupagens de maneirismo, preconceitos, intelectualismos e adoções de idéias alheias que a maioria de nós usa para viver o cotidiano”.

³⁷ Quando uso o termo *sala própria* me refiro a uma sala simples com área livre e piso que possibilite atividades de solo, sem pensar nos demais recursos.

³⁸ O educador francês Philippe Perrenoud propõe em sua obra *Dez novas competências para ensinar* uma progressiva recomposição do leque de competências de que os professores necessitam para exercer seu ofício de forma *eficaz e equitativa*.

contexto curricular encontra dificuldades.

No projeto de teatro instaurado nas duas escolas anteriormente mencionadas com alunos de 4ª e 6ª série, estes três momentos sofreram impasses para serem mantidos. Considerando os seguintes aspectos: aulas com duração de 45 minutos, alunos que saem da sala a cada troca de professor, tempo dedicado à chamada, avisos da direção, conclusão de trabalhos ou avaliações da aula anterior, preparação da sala de aula, dificuldades de organização em grupo - fica assim, comprometido, o momento de avaliação. E muitas vezes, até o próprio desenvolvimento das atividades em grupo, considerando que a turma é numerosa. Na turma de 4ª série, nos dias em que a professora não vinha dar aula, os alunos eram dispensados antes mesmo que eu chegasse à escola. Esta característica descontínua da aula de teatro na escola pública não é o modelo de uma prática ideal, no entanto, constitui-se enquanto realidade concreta enfrentada pelos professores de teatro que optam por trabalhar no horário curricular destinado as aulas de artes.

As primeiras aulas devem conter atividades de expressão corporal, dança, exercícios e jogos teatrais com o grande grupo, em que todos se envolvam sem a presença de um espectador. O foco inicial é a integração dos alunos, nessa nova forma de se relacionar com o espaço da sala de aula, possibilitando que ganhem segurança nas atividades, sem preocuparem-se com a exposição diante do outro. O objetivo é viabilizar atividades em que todos possam se expressar de forma mais espontânea, desenvolvendo a confiança, o contato e a concentração no grupo.

Para Viola Spolin, prazer e relaxamento devem permear com frequência a atmosfera das aulas. É fundamental que o professor de teatro espere dos alunos absorção não somente dos procedimentos e das convenções apreendidas na experiência de trabalho, mas também do clima que os acompanha. Não é raro encontrar autores que enfatizam a importância dessa *aura de prazer*. Da mesma forma, Peter Brook preocupa-se com atividades que produzam uma atmosfera mais relaxada: “Tudo que se faz em ensaio afeta esse processo: brincar ou jogar cabra-cega em conjunto é um processo que traz certos resultados, como um sentimento maior de confiança, amizade e informalidade” (BROOK, 1970, p.111). O encenador propõe exercícios de grupo que desenvolvam a prontidão, a relação no olhar e o contato físico, uma percepção coletiva que deve ser constantemente renovada para alimentar uma atmosfera de união no grupo.

A relevância de tais considerações, sobre a atmosfera do fazer teatral, pode ser confirmada pelo registro de alguns alunos das turmas de 4ª e 6ª série do Ensino Fundamental com que foram desenvolvidas as atividades de teatro. Os alunos escreveram sobre o que foi mais representativo no período em que tiveram aulas de teatro no horário das aulas de educação artística:

- - Ter aulas de teatro foi muito legal porque todas as aulas a gente fazia alguma brincadeira, algumas cenas e várias outras coisas.
- - Muitas coisas. Foi na hora que ela mandou fazer o movimento do corpo, engrenagem, também conhecido como máquina.
- - Depois que a professora foi fazendo atividades foi abrindo mais a mente dos alunos.
- - Um dia que nós fizemos um exercício com o lenço.
- - A brincadeira de piscar para o outro e todas as aulas.

(Alunos 6ª série)

- - Eu gostei muito do teatro porque além de eu me divertir eu aprendi muitas coisas e brinquei.
- - Eu aprendi a viver na aula de teatro.
- - A aula de teatro foi muito boa porque é um esporte quasi isso né. Foi bom para saltar. É bom para o corpo.
- - É muito bom compartilhar da aula de teatro, muitas brincadeiras apresentações muito massa. Engraçado foi a parte do restaurante que Fernando derrubou Mariana rs rs rs rs dessa parte eu gostei teve imitei um bicho para o outro adivinha. Foi muito bom do início ao fim uma grande aventura.

(Alunos 4ª série)

Percebemos através dos depoimentos dos alunos que o prazer, a ludicidade e a diversão estão presentes na constituição do imaginário das aulas de teatro. As experiências lhes proporcionaram ao mesmo tempo uma nova relação com o próprio corpo, a interação com o outro e o estabelecimento de uma relação diferenciada com o espaço à sua volta. A

atmosfera da aula também é composta pela participação e absorção dos alunos que cresce à medida que, na espontaneidade, esquecem o olhar dos colegas como espectadores que julgam, e se entregam ao fazer teatral.

A própria expectativa da aula de teatro por parte dos alunos instala uma nova atmosfera na sala. Muitas vezes, quando eu chegava diante da porta da sala da 4ª série, os alunos empolgados comemoravam. Com a turma de 6ª série, fui surpreendida logo na terceira semana: ao chegar à sala de aula e encontrar uma das alunas afastando as carteiras e varrendo a sala, por iniciativa própria. Mesmo assim, o clima de “altos e baixos” era uma constante na experiência de teatro desenvolvida com esses alunos. O que poderá ser melhor compreendido através do relato do processo desenvolvido.

Na estrutura curricular, as aulas de teatro podem seguir um intervalo, uma aula de matemática ou de educação física. Conforme a opção, os alunos podem encontrar-se em diferentes estados físicos e de humor. Na sua maioria eles se mostram sedentos por participar das aulas e estão sempre apressados com a preocupação de aproveitarem o máximo possível do tempo. Nas primeiras aulas, esta ansiedade é verbalizada e fisicalizada: os alunos deslizam pela sala, correm e determinam: “ - Vamos logo fazer teatro, professora! O que vamos fazer hoje?” A condição inicial, o desejo de aprender e participar se faz presente, apesar de um pouco desorganizado.

O “barulho” nas aulas de teatro é inevitável. O trabalho corporal provoca a fala que aos poucos é organizada. Através de suas pesquisas, o psicólogo russo L.S. Vigotski³⁹ (1998) observa que é natural e necessário para a criança falar enquanto age. A fala não só acompanha a atividade prática, como também tem um papel específico na sua realização. A partir da familiarização com a *atmosfera teatral* esse “barulho” é substituído por um trabalho mais “limpo” e “objetivo”, no qual os próprios alunos começam a exigir do grupo mais concentração e determinação. A “indisciplina” de alguns vai gerando desconforto nos próprios colegas que cobram uma nova atitude para que o grupo solucione a tempo de socializar com a turma, o problema cênico proposto.

Todos os encaminhamentos da aula, como a formação em círculo, a reestruturação do espaço, a chamada, a exposição dos objetivos, uma atividade de relaxamento ou aquecimento

³⁹ Considerando que a escrita do nome Vygotsky aparece de diferentes formas nas fontes de referência, estarei mantendo a grafia correspondente à obra consultada.

para o tema que será desenvolvido, funcionam como uma chamada de atenção para o momento inicial, de integração em uma nova atmosfera. É como uma transição, uma passagem da disciplina anterior para esta. Já no desenvolvimento da aula, como em geral as turmas são numerosas, é imprescindível objetivar o tempo de preparação dos jogos e situações de improvisação para que todos possam mostrar o trabalho que foi elaborado em grupo. Para os momentos de avaliação final é importante esclarecer antes aos alunos os pontos que devem ser observados durante o fazer teatral.

No processo desenvolvido com os alunos de 4ª e 6ª série, imagens e músicas serviram como ponto de partida para a definição da situação dramática. As atividades que recorrem à música como estímulo, sugerindo sensações, emoções e uma variedade de contextos contribuem para criar uma atmosfera para a cena. Para os alunos, a música é inspiradora, possibilita diferentes associações e auxilia na criação de uma nova atmosfera para a representação. A percepção de um fragmento textual, seja ele, um poema, uma música ou um texto literário adquire diferentes conotações em função de uma série de fatores: “A maneira pela qual é emitido, o destinatário a quem se dirige e a situação em que isso ocorre” (PUPO, 2005, p.05).



Imagem 19 – Imagens de jornal local (Salvador) utilizadas como **pré-texto** para criação de cenas

Com crianças e adolescentes, textos, músicas, imagens e objetos como estímulo⁴⁰, causam muito mais impacto do que um discurso. Um elemento concreto a partir de sua própria materialidade motiva e inspira muito mais os alunos, contribuindo para a entrada em

⁴⁰ Cf. MARTINS, (2002, p.242): “(...) o encenador deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a *atitude de pesquisa* dos participantes”.

uma nova atmosfera, transformando as imagens geradas a partir da discussão, em cena. Através da experimentação gradual e crescente dos exercícios e jogos propostos, os alunos passam a dominar e utilizar com mais frequência a dimensão simbólica no teatro. Planejar e instaurar ações criativas é de responsabilidade do professor de teatro que pesquisa, fundamenta e dialoga com diferentes autores e materiais formando um repertório para a prática teatral no espaço escolar.

Nesse sentido, ao tratar do projeto poético que relaciono aqui ao olhar do professor de teatro, dialogo com o pensamento de Cecília Almeida Salles (1998), que nos remete a um outro aspecto da aura. Ela afirma que em toda prática criadora há fios condutores que atam a obra como um todo: “São princípios envoltos pela aura da singularidade do artista; estamos, portanto, no campo da unicidade de cada indivíduo. São gostos e crenças que regem o seu modo de ação: um projeto pessoal, singular e único” (SALLES, 1998, p.37). Sob esse olhar, a aura está presente nos princípios que regem nossas escolhas, no planejamento das aulas e/ou na organização de um processo de montagem. Esse mesmo olhar pode ser ainda identificado nas palavras de Peter Brook quando este se refere a um movimento oculto ou a uma intuição amorfa que direciona o processo criativo.

O professor que chega como personagem, um novo objeto em sala, a força de uma imagem criada, a música que instaura um espaço poético, a participação da platéia no fazer teatral, a forma como o espaço foi utilizado e transformado, todos esses componentes promovem a manifestação de diferentes atmosferas redimensionando o universo escolar e possibilitando uma leitura das transformações desse ambiente. Como exemplo da inclusão da plateia, cito uma iniciativa dos alunos da 6ª série que ao refazerem uma cena criada em grupo, têm a ideia de introduzirem a participação da plateia fazendo perguntas aos colegas sobre o paradeiro da personagem – um recurso *fácil*, mas inédito para esse grupo de alunos.

No final desta aula, a professora de artes da turma que sempre acompanhava o trabalho comenta com um largo sorriso no rosto que os alunos estavam começando a absorver a sistemática da aula e aprendendo a trabalhar melhor em grupo e na construção das cenas. Observava assim, uma mudança na atmosfera da aula. O comentário da professora diz respeito não só à frequência das aulas que já modificava o comprometimento dos alunos, mas também às questões que pertencem ao currículo oculto, às relações sociais na escola: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens

sociais relevantes” (SILVA, 1999, p.78).

Assim, também alimenta a formação da atmosfera da aula de teatro, a mediação constante do professor nas situações de conflito, os elogios e incentivos durante o processo criativo, cada elemento concreto e novo que traz para a aula demonstrando planejamento e interesse, e o retorno dado para os alunos sobre o que produzem em sala. Todos esses elementos dão um sabor distinto à vida de sala de aula. Um sabor que também é produzido pela crença e paixão do professor em seu trabalho, e que ganha força na expressão do poeta soviético: “se você não estiver ardendo, não poderá inflamar ninguém” (IESSÊNIN, apud KUSNET, 2001, p.48-50)

Finalmente, na segunda relação que venho propor com o termo atmosfera, podemos ler a entrada da lona na sala de aula (carregada pelo alunos) como uma proposta estético-teatral fundada em princípios não auráticos, no modo de recepção daquele que observa. Assim, a instalação e experimentação dos alunos com a lona, é tomada como um **ato artístico** (grifo meu), em que a beleza pode ser enxergada no movimento vertiginoso que desencadeia.

Em *Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem*, Roger Caillois fala de uma atmosfera de prazer gerada a partir do jogo: “(...) a palavra ‘jogo’ evoca por igual as ideias de facilidade, risco ou habilidade (...) contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão”. (CAILLOIS, 1990, p.09) A busca desenfreada da vertigem está associada ao gosto (muitas vezes reprimido) pela desordem e pela destruição, e pelo desejo de tornar as coisas mais próximas, e, em consequência, destruir sua aura, captar o outro no mundo como um fenômeno único.

Nesse ato, uma outra experiência estética está em jogo, uma estética “sensitiva” não calcada no “juízo de valor”, como ressalta Bohme. A chegada da lona, em seu caráter performático, pode ser lida como uma “instalação”, um ato artístico que revigora e reconstrói os laços afetivos⁴¹ dos alunos com a escola, com a sala de aula, com os outros, constituindo-se ao mesmo tempo em acontecimento artístico e pedagógico. Quando num curto espaço de tempo, a **lona** adentra a sala preenchida pelos corpos livres dos alunos que fazem um novo volume no espaço, essa imagem transpira teatralidade. A beleza do ato está na manifestação

⁴¹ Cf. Del Perigga (2000, p.02): “Cativar significa criar ‘laços’. Ligar o exterior e o interior, ligar o ar e o homem: é assim que nasce o movimento [...] Ele se situa no ponto de equilíbrio entre o interior e o exterior do indivíduo, que possui uma energia centrífuga”.

do sensível em sua imediaticidade, na experiência sensitiva. Esta satisfação depende do poder daquele que olha, não podendo, assim, ser experimentada por todos.

A nova atmosfera sugerida por Bohme e que se traduz justamente pela conjunção *e*, que constitui a *mediação entre o entorno e o pensamento*, aproxima-se das reflexões de Maffesoli através da reimageficação que propõe. Neste novo paradigma observa-se uma mudança de compreensão teórica, de perceber a vitalidade, de sairmos de uma representação para uma apresentação. A lógica da atualidade para o pensador está fundada igualmente no “e”: religião *e* ciência, corpo *e* mente, sem reduções ou repartições, o que nos introduz numa espiral sem fim. O que possibilita intensificar o que vivemos com o outro aqui e agora, nessa mudança de temporalidade. A reimageficação proposta nesse contexto seria o retorno do imaginário - a imagem contaminando os nossos dias. O festivo, a estetização da existência, essa teatralidade cotidiana, reconhecida também na entrada da lona em sala como ato performático. Uma paixão coletiva vivida em toda a sua intensidade, um lugar no qual a alteridade faz a diferença. Assim, com o fim da percepção aurática, o significado da *bela aparência* se transforma. A beleza não é mais só aparência, é a manifestação do espírito em sua efemeridade, em sua instantaneidade. O corpo lona, em sua ação atmosférica tinge o espaço⁴² no tempo de duração do seu ato: “À percepção pertence o reconhecimento afetivo, pertence a realidade das formas, pertence a presença corporal”. (BOHME, 1995, p.12)

Alguns desses momentos, que eram também registrados, podiam ser posteriormente revividos pelos alunos. Em um dos encontros com a 4ª série levei para sala um cartaz que preparei com algumas imagens deles em cena. Em segundos, os alunos se lançam sobre o cartaz, na ânsia de se reconhecer nas imagens. Um deles se envaidece afirmando ser o que aparece com mais frequência. Propus que cada um escrevesse em torno das imagens uma palavra que estivesse relacionada, que representasse para eles, a aula de teatro.

O primeiro a escrever traçou uma linha no espaço da cartolina para equilibrar sua palavra – movimento esse, que foi acompanhado pelas próximas crianças. Alguns, a pedido, escrevem para os colegas que ditam a sua palavra, por preferirem, em detrimento da sua, a letra do amigo. Os alunos me surpreendem, nos diferentes olhares que lançam sobre a aula:

⁴² Cf. Bohme (1995, p.07) “Os espaços são ‘tingidos’ com a existência das coisas das pessoas, da constelação de entornos [...]”.



Imagem 20 – Alunos da 4ª série observando as imagens das aulas de teatro

Criando

Instrumentos

Disciplina

Dança

Solidariedade

Brincadeira

União

Paz

Prosperidade

Alegria

Afeto

Aprendizado

Educativo

Cultura

Atenção

Jogos

Artes

Educação

Enriquecedora

Uma forma de demonstrar a realidade

Trabalho

Personagem

Através das palavras escolhidas pelas crianças foi possível observar que a percepção dos alunos da aula de teatro pertence também à dimensão afetiva. Muitas delas estão relacionadas ao currículo oculto: “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um **sabor** (grifo meu) distinto a vida de sala de aula coletivamente forma um currículo oculto” (JACKSON, 1968 apud SILVA, 1999, p.77).

Por possibilitar uma nova relação entre eles, a característica estrutural da aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, imprime, de certa forma, relações de autoridade (disciplina), uma nova organização espacial, e a possibilidade de socialização expressa nas palavras: solidariedade e união. Deste modo, também os laços de afetividade modificam aos poucos a atmosfera da aula. Uma boa relação com o professor faz a aula ter uma nova função, um significado a mais.

Significado, significativo - talvez resida nestas expressões o sentido de se produzir diferentes atmosferas nas aulas de teatro. Produzir uma atmosfera que alimente um novo olhar para a realidade, um olhar menos duro, macio, leve, mágico, mas não menos crítico. Uma atmosfera que os aproxime da estética teatral e que possibilite uma aprendizagem significativa⁴³ em teatro. Uma atmosfera que sustente uma tensão em torno de um problema a ser resolvido, e, sobretudo, uma atmosfera que seja confortável de habitar e onde seja permitido **sonhar**. Assim, as conexões entre atmosfera e o fazer teatral nos conduzem finalmente ao prato principal desta refeição.

⁴³ Cf. Moreira e Silva (1999, p.13), a aprendizagem significativa caracteriza-se por: “uma *interação* (não por uma simples associação) entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária”.

2 PRATO PRINCIPAL: um percurso criador em teatro

2.1 O processo criativo nas duas escolas

Os recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria. [...] os procedimentos artísticos seriam os agentes da metamorfose ou da construção artística.

Cecília Salles

O **prato principal** aqui servido expõe o processo criativo em teatro desenvolvido em duas escolas públicas a partir das marcas, registros e anotações feitas no decorrer do caminho. Para o processo construído em cada uma das escolas, o pressuposto era desenvolver percursos criadores em teatro, bem como produtos parciais que possibilitassem uma aprendizagem teatral, e não, necessariamente, um processo de montagem. Na Escola A (Município) com alunos de 4ª série, o ponto de partida era o eixo temático da Escola: **Identidade** – Nossa identidade cultural e ambiental. Enquanto que, para a turma de 6ª série da Escola B (Estado), o tema gerador era **Cidadania**.

Logo no contato inicial, a direção da Escola A “sugere” a montagem de um trabalho sobre Castro Alves com os alunos. Por não reconhecer o teatro enquanto área de conhecimento específica, muitos diretores de escola acreditam que as aulas de teatro devem se encarregar das apresentações artísticas em datas comemorativas ou ocasiões festivas. Tal compreensão toma como pressuposto que a linguagem teatral não tem seus próprios conteúdos, e em consequência um planejamento independente. É a autoridade (conhecimento) do professor de teatro que demarca em sua ação pedagógica esses limites. Os primeiros referenciais para o processo teatral vivenciado pela 4ª série passam a ser as histórias de seus familiares, a relação com o bairro, e uma nova relação com o corpo e o espaço.

Nas atividades propostas a partir de imagens, músicas e recortes de jornal, os temas que se repetiam entre as cenas criadas pelos alunos da 6ª série eram Violência, Amor, e Questões Sociais. As imagens construídas apontaram como possibilidade de **pré-texto** para o

desenvolvimento de um percurso criador com esses alunos, o texto *Revolução na América do Sul* de Augusto Boal.

Os dois grupos vivenciaram um processo de estranhamento e familiarização com o ensino de teatro no contexto escolar. Esse momento de relação inicial mesclou, por parte dos alunos, curiosidade, deslumbramento e abandono no desconforto gerado por propostas, até então desconhecidas, como o trabalho em grupo, ou lidar com o espaço totalmente livre. Um jogo constante de estabilidade e instabilidade alternava-se. Os encontros semanais algumas vezes não aconteciam, pois ao chegar à escola os alunos haviam sido dispensados por falta de professor. O período letivo que iniciou dia 16 de março foi interrompido dia 4 de maio e retomado apenas no dia 06 de julho. Foram cinquenta e seis dias de paralisação nas escolas, num momento em que as relações começavam a se estabelecer.

Ainda no final do mês de julho, após o término da greve, a direção da Escola A me comunica que eu não poderia mais dar aula durante a semana, mas que seria possível continuar com o trabalho aos sábados. A justificativa seria em função das perdas com a greve de “conteúdos mais importantes”, e que por ordem da Secretaria Municipal de Educação deveriam ser priorizados, suspendendo os projetos de arte do horário curricular; além da proximidade da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sabendo da evasão aos sábados no *Projeto Escola Aberta*, e justificando o objetivo das aulas de teatro acontecerem no horário regular, mantive a posição de prosseguir com o trabalho encaminhando uma solicitação a Secretaria de Educação⁴⁴. No final do mês de agosto as aulas foram retomadas quinzenalmente.

Logo nos primeiros encontros, a *fome* enquanto metáfora foi identificada na relação dos alunos com o espaço e com a materialidade oferecida para desencadear o processo criativo; eles experimentaram uma diversidade de exercícios e jogos onde imagens, músicas, tecidos, instrumentos e registro fílmico estiveram presentes.

[...] por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o ‘concreto’ como limitado, menos imaginativo ou talvez não criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria... (OSTROWER, 1987, p.32)

⁴⁴ Ver em Anexo carta enviada a Secretaria Municipal de Educação e o parecer emitido.

Trabalhar com uma presença ativa, com um elemento concreto, ao invés de um tema ou improvisação livre, mobilizava os alunos ajudando-os a reagir. A improvisação, como instrumento no processo criativo, possibilitava o confronto da subjetividade dos alunos com elementos objetivos. Como afirma Jean-Pierre Ryngaert⁴⁵, o processo improvisacional não supõe que tudo está de antemão no interior do aluno:

Convém examinar os pontos de partida da improvisação, a fim de não restringi-la à expressão de um indivíduo que projeta na página branca ou no espaço neutro os frutos de uma inspiração em estado bruto, independentemente de qualquer instrução ou contribuição anterior. (RYNGAERT, 2009, p.89)

A partir do que eles produziam nas aulas foi ocorrendo no interior do processo criativo uma mobilização latente seletiva que gerava o próprio percurso. Era importante ouvir o desejo dos alunos, provocar e elogiar a sua participação, respeitar o seu ritmo, propor desafios, e eleger as situações exploradas a partir do foco proposto redimensionando as ações previstas. No momento de socializar o que haviam produzido, os alunos enfrentaram desafios, mas o que parecia impossível inicialmente, aconteceu ao longo das aulas. Sem dúvida as dificuldades foram muitas, mas superando a descontinuidade, as duas turmas vivenciaram um processo de aprendizagem teatral chegando à construção de cenas no transcorrer do trabalho.

Assim, como defende o filósofo italiano Luigi Pareyson (1993), o procedimento foi inventando no decorrer da operação, o modo de fazer, o como as imagens se cruzavam, e as escolhas a serem feitas. O planejamento inicial era flexível levando em consideração os conteúdos que os alunos traziam para as aulas, relacionados ao eixo temático. Cada *quadro* ou acontecimento era lido como imagem significativa. O termo imagem remete aqui, a uma combinação de impressões, a sensações que capturamos. Meu olhar ora era engolido por um quase *terremoto*, ora vagava perdido no tempo ao observar uma ação ou o olhar de um aluno. Dentro de nossa rotina surgiam imagens através de suas falas e reações que funcionavam como alimento para o processo e, conseqüentemente, para o crescimento do trabalho.

A própria idéia de criação implica desenvolvimento, crescimento e vida. E mesmo num terreno aparentemente árido era possível reconhecer e ver eclodir uma *flor* em cada

⁴⁵ Encenador e professor do Institut d'Etudes Théâtrales, da Université de Paris III.

gesto. Ou como diria João Cabral de Melo Neto, era possível “cultivar o deserto como um pomar às avessas”⁴⁶.

A imagem da *flor* é tomada nesse contexto não pelo trabalho do ator, como sugere Zeami (1991), mas pela resposta de cada aluno ao processo instaurado. São as conquistas graduais que necessitam do mesmo esforço e nutrientes para que a *semente*⁴⁷ possa “romper o solo e eclodir na terra, tornando-se forte” (SOARES, 2006, p.103). É a distância entre aquilo que o aluno é capaz de fazer sozinho e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros, um estado ainda embrionário – a zona de desenvolvimento proximal⁴⁸ - que também traz à tona a imagem de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. A beleza da *flor*, o insólito estava na descoberta do corpo e do espaço, no efeito emocional provocado, nas primeiras relações com o outro e nos olhares inaugurais que a princípio não eram vistos na sala de aula – a criação de uma atmosfera do *belo*, caracterizando a sensibilidade e a afetividade no grupo.

A diversidade de referenciais que desencadearam os processos de construção cênica na escola, contribuiu para potencializar a *atenção criativa* desses alunos. “Atenção” significando at-tensão - presença de tensão, conforme exposto por Fayga Ostrower (1999) em sua obra *Acasos e Criação Artística*. Para a artista, “no acúmulo energético necessário para levar a efeito qualquer ação humana, já se assinala a presença de uma tensão” (OSTROWER, 1987, p.27). Assim, cada forma criada contém em si um estado de tensão.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. (OSTROWER, 1987, p.09)

É também, em termos de intensidade emocional (afetividade) e intelectual (cognição), que as formas se configuram e nos afetam. Assim ocorre também com os alunos. A

⁴⁶ MELO NETO, J. C. “Psicologia da composição”. In MORICONI, Ítalo (org.) *Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do Século*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

⁴⁷ Aqui se faz necessária a redescoberta da autoridade do professor no sentido de confiança. O professor como autoridade, como fundador, autor, *semeador*. Autoridade que vem do latim *auctoritas* (auctoritatem) é o que faz crescer. (Informação verbal) Palestra conferida pelo sociólogo francês Michel Maffesoli em 13 de outubro de 2008 no auditório da Reitoria da UFBA em Salvador.

⁴⁸ A *zona de desenvolvimento proximal* “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

multiplicidade das experiências instauradas faz emergir significados abertos a diversas formas de leitura de suas construções. Por outro lado, como inimigo do processo criativo, eles se confrontam ainda com a monotonia da rotina escolar, o calor e o cansaço, o desinteresse e a falta de ações que alimentem o seu percurso. Esse processo que se desenvolve como uma *espiral*⁴⁹ está intimamente ligado à frequência de oportunidades de se vivenciar diferentes contextos, através de múltiplos olhares, formas de sentir e de relacionar com o que é oferecido. Na formação de cada um, cada conhecimento novo é acrescido a um esquema de significações já adquiridas, reorganizando-o numa nova configuração, ao passar em diferentes pontos dessa *espiral*. Cada novo aprendizado inventa novas combinações entre elementos complexos em diferentes dimensões. Assim, a ação de cada aluno depende também de um esquema de significações adquiridos anteriormente.

Nos estudos de Fayga Ostrower, a imagem da espiral aparece em suas reflexões sobre a inspiração e os acasos no processo de criação artística: “As pessoas como que se autocriam numa espiral aberta. Na medida em que elas crescem e se desenvolvem, e descobrem as próprias potencialidades, seu horizonte se alarga num mundo espiritual que se enriquece” (OSTROWER, 1999, p.23).

Nessa trajetória do percurso criador, na busca de possíveis respostas para a solução dos problemas propostos, nesse contexto de expectativa, de curiosidade, os alunos foram mobilizados pelo fazer teatral. Pelo olhar do professor que planeja essas ações, esse caminho incerto é descrito em Peter Brook (1995) como uma *intuição amorfa* que dá senso de direção ou um *pressentimento sem forma* que guia o processo criativo; em Luigi Pareyson (1993) como uma aventura - *um puro tentar* que vai inventando o modo de fazer, e em Cecília Salles (1998) como um percurso *do caos ao cosmos*:

Esse processo (...) caminha de uma nebulosa fértil em direção a alguma forma de organização. (...) a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de idéias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. (SALLES, 1998, p.33)

⁴⁹ Cf. Vigotski: “A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.” (Ibid., p.29)

O processo desenvolvido pode ser lido, assim, em quatro momentos: um primeiro de **relação** e diagnóstico deste grupo; um segundo de **experimentação** no qual os alunos desenvolveram *jogos improvisacionais*⁵⁰ e criaram cenas em grupo a partir de diferentes **pré-textos**; um terceiro de **seleção**, no qual os temas e conteúdos do grupo foram reconhecidos, em sua maioria, sugerindo a escolha de um texto como **pré-texto** para uma das turmas; e um quarto momento de **apreciação** em que os alunos saborearam seus jogos e cenas. É importante elucidar a flexibilidade dessas divisões; não havendo, portanto, um momento em que termina o momento de relação e inicia a experimentação. Desta forma, os exercícios e jogos, apesar de não serem relatados na etapa de seleção continuam ocorrendo, mas em menor frequência. Faz-se necessário, portanto, salientar a importância do jogo durante todo o processo através das reflexões do pesquisador francês Jean-Pierre Ryngaert:

A questão central incide sobre a importância do *jogo* na atuação teatral e diz respeito tanto ao ator, como ponto de referência, quanto ao não-ator, adulto e criança. Não porque as práticas deveriam ser as mesmas para todo mundo, mas por tratar-se de delimitar a relação com o jogo como motor, e de tirar proveito disso para os diferentes setores que nos interessam. (...) O interesse do jogo provém dessa situação de entrelugar, nem no sonho, nem na realidade, mas numa zona intermediária que autoriza a multiplicação das tentativas com menores riscos. (RYNGAERT, 2009, p.23-25)

As diferentes etapas do percurso teatral foram identificadas para compreensão do processo e preparadas com três ingredientes fundamentais: a **intervenção**, o **encaminhamento** e a **devolução**, como constitutivos do processo de aprendizagem. O ato de intervir fundamenta, prepara, aquece, provoca e impulsiona a construção do conhecimento; como os questionamentos lançados ao grupo. São as intervenções que vão desembrulhando o *alimento* (conteúdo) que será saboreado; elas são suscitadas pelo foco - o eixo temático do processo. Os encaminhamentos são as propostas de atividades dentro da estrutura da aula, e os procedimentos, as mudanças de rumo que oferecem espaço para o aluno interagir com a materialidade oferecida e transformá-la. E finalmente, a devolução, que media, recupera, esclarece o que foi realizado, faz relações e analisa com o grupo as descobertas, os impasses e

⁵⁰ Cf. Desgranges (2006, p.87): “Os jogos de improvisação teatral, ou jogos improvisacionais, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, como jogadores-espectadores da cena apresentada”.

as soluções encontradas. A organização do processo de trabalho nesses três momentos permite maleabilidade e um olhar mais atento à utilização do tempo. A divisão do tempo é importante para a evolução do trabalho, assim como o tempo específico destinado para exercícios, jogos improvisacionais e a fala dos alunos. Esses três ingredientes podem ser exercitados sob diferentes formas: verbal, plástica, gestual, musical.

O preparo desse *prato* descortina um universo que ultrapassa o fazer artístico. Duas práticas com elementos comuns em que o teatro como lugar de reconhecimento diminui as distâncias entre “eles” e “nós” ou como dizem os alunos: “o pessoal de lá” e “o pessoal de cá”, produzindo visibilidade e significado. Esse *prato*, algumas vezes indigesto, tem seus próprios temperos. Talvez condimentado demais pela fragmentação e descontinuidade, mas sustentado por uma aprendizagem teatral que aponta o corpo e a relação com o outro, e com o mundo, como base do saber e do conhecimento.

2.1.1 FOME⁵¹: diagnóstico e primeiras relações

Cultura, arte e lazer são cada vez mais sentidos, pelo Estado e sociedades, como necessidades, não perfumarias, na condução para melhor qualidade de vida, e cruciais para que os jovens não se engajem no caminho aparentemente excitante do crime.

Carmute Campello

Só aprende quem tem fome.

Rubem Alves

Nessa primeira unidade do processo criativo desenvolvido dirijo-me ao lugar da **relação**⁵², no qual é estabelecido o primeiro contato com os alunos e o próprio contexto: o bairro a que pertencem; assim como o trânsito que passa a ocorrer nesses grupos, do individual para o coletivo. E me reporto aos lugares onde é, também, identificada, a **fome**, que venho sugerir.

Este texto traz sinteticamente imagens que permeiam os registros das primeiras aulas nos dois diferentes espaços, identificando o contexto e o como as relações se deram inicialmente através das aulas e informalmente. Olhar para essas relações permitiu conceber os componentes desta experiência, o que auxiliou na compreensão de cada etapa como parte indispensável do processo.

A turma de 4ª série disponibilizava o espaço de uma hora semanal para as aulas de teatro, que aconteciam as sextas-feiras no segundo horário, sendo liberados logo após o lanche⁵³. Convertendo-se, portanto, na última aula da semana. Já a 6ª série contava com duas aulas semanais (não geminadas) de quarenta e cinco minutos - o segundo e o último horário do período. Os dois grupos tinham inicialmente em torno de quarenta alunos com idade variando entre 10 e 15 anos no Nível Fundamental 1, e 12 e 19 anos no Fundamental 2, retratando, deste modo, o nível de repetência do alunado.

⁵¹ Fome: (lat fame) 1 Sensação causada pela necessidade de comer. 2 Falta, míngua de víveres. 3 Miséria, penúria. 4 Avidez, sofreguidão, desejo insaciável. (MICHAELIS, 1998, p.975)

⁵² Cf. Abbagnano (1998, p.841): “Relação: Modo de ser ou de comportar-se dos objetos entre si”. Cf. Blackburn (1997, p.341): “O domínio de uma relação é o conjunto de coisas que se encontram numa relação com algo. [...] O campo de uma relação é o conjunto de coisas que pertencem ao seu domínio ou ao seu conjunto imagem”.

⁵³ Na Escola A as aulas terminavam mais cedo as sextas-feiras. Os alunos eram dispensados às 10 horas.

Detenho-me aqui, portanto, à primeira fase da intervenção em teatro, a de contato, de relação e conhecimento de como *esse corpo* dialoga com o espaço limitado historicamente pela pedagogia tradicional (somado a inexistência de espaço de circulação na sala de aula, no caso da turma de 4ª série). Um corpo que não é tomado como parte do processo de aprendizagem, como bem aponta o Prof. Roberto Sanches Rabello⁵⁴:

[...] a ênfase dada ao pensamento racional, difundida a partir de Descartes, levou a educação a desprezar a dimensão corporal e os processos de sentir no processo de escolarização. O corpo deixa de ser parte integrante do ato de conhecer, ou seja, a civilização ocidental, industrial, tecnológica termina por sacrificar a dimensão sensível, corporal, artística. (RABELLO, 2008, p.03)

Assim, o corpo que encontro é em geral um corpo passivo: que copia, que reproduz, que deve ser disciplinado. Sua função no processo de aprendizagem fica restrita as aulas de educação física e artes, o que mesmo assim nem sempre ocorre. Considerando esse contexto e o fato de que fazer teatro é também jogar, estar em relação com o outro, com a realidade que o envolve; esse aluno ganha com o espaço vazio e aberto do jogo, um campo novo, um terreno desconhecido. Assim, “se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas” (RYNGAERT, 2009, p.31).

A **fome** reconhecida nesses espaços não se refere à ausência de um único alimento. Nem simplesmente ao “corre corre” no horário da merenda. É fome de imagens, fome de ser bem tratado, fome de infância, fome de aulas planejadas, fome de reconhecimento, de socialização, de visibilidade, de valorização, de recursos tecnológicos. Fome simplesmente de aulas, considerando a frequente falta e ausência de professores nas escolas públicas. E, sobretudo, **fome de cultura, fome de arte, fome de teatro**. A metáfora aqui é tudo que subtraio da palavra fome.

⁵⁴ Roberto Sanches Rabêllo é mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1992) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Bahia.

Essa existência faminta, esse desejo de sentir-se pleno, essa expectativa de vida que ainda é negada por muitas escolas públicas, é muito bem expressa no livro *A Agonia da Fome* (2003) de Maria do Carmo Soares de Freitas:

A necessidade é aprender sobre computadores e inglês, porque, “essa (escola) está fora, não serve pra gente”. E deixaram a escola porque, “...saturei” “... não dá mais, a professora invocou comigo, eu não fazia nada, era quieto, mas ela não entendeu nada”, “... não tinha computador”, “... não tinha inglês, pra gente falar com os turistas, ler os *rock*, se comunicar com as músicas... (FREITAS, 2003, p.115)

Ou ainda saciada, como confessa o escritor, poeta e roteirista Paulo Lins⁵⁵ ao referir-se a um projeto comunitário de música coral que surge na *Cidade de Deus* determinando sua entrada para o trabalho cultural e para a vida escolar, destacando também a importância do acesso à cultura:

Conheci, através da música que a professora Sonia Maria Formiga ensinava, o folclore daqui e de outros países, a poesia cantada, as artes plásticas de outras regiões, a literatura [...] E vieram passeios, apresentações, luzes, aplausos e vontade de mais teatro, mais cinema, mais biblioteca. Fora despertado em mim o amor pela criação artística, o gosto pelo estudo. (CAMPELLO, 2005, p.28)

A origem da palavra fome está associada ao aparecimento da desigualdade social no mundo, o que facilita a analogia. Etimologicamente o vocábulo deriva de *fame*, do latim, e essa de *famulus* – escravos ou servos, que na língua portuguesa vão gerar vocábulos como fâmulos, famulentos, famélicos, ou que têm fome⁵⁶.

Nesse sentido, o ensino de teatro no contexto curricular representa para esses e outros alunos a possibilidade de *provar Teatro*, ter o *gosto*⁵⁷ pelo teatro despertado, um gosto que permanece no corpo, no prazer que foi provocado. Esse gosto é também definido através da forma pela qual nos apropriamos de escolhas e preferências que são produto de restrições, de experiências não vividas.

⁵⁵ Morador da favela Cidade de Deus, na periferia do Rio de Janeiro, dedicou-se ao magistério e à pesquisa antropológica sobre a criminalidade e as classes populares antes de escrever o livro que serviu de base para o filme “Cidade de Deus”, dirigido por Fernando Meirelles.

⁵⁶ CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

⁵⁷ Sobre esse aspecto ver o filme *O Gosto dos Outros*, título original: *Le Gôut des Autres* (França, 2000).

Como nos lembra Peter Brook em *Fios do Tempo* (2000b), o teatro, em sua origem era um ato de cura, de cura da cidade. Mesmo sem escapar ao inevitável processo de fragmentação, quando as pessoas se reuniam para participar do mistério Teatro, os que estavam dispersos eram reagrupados. Uma reconciliação momentânea permitia que cada pessoa, ao lembrar-se de que fazia parte de um corpo maior, encontrasse o seu lugar, reconhecesse sua existência como ser social. Assim, pelo olhar do encenador, a fome e a violência, companhias constantes, podiam ser penetradas pelo teatro.

Encontramos ainda em Peter Schumann a proximidade entre o teatro e o aspecto sacramental do alimento. Ao intitular seu grupo de *Bread and Puppet Theater* (Teatro do Pão e do Boneco), o diretor consagra o teatro tão básico para a vida humana como o próprio pão. O teatro assim como o pão penetra tanto no corpo como na alma.

Nós às vezes lhe damos um pedaço de pão simultaneamente com o espetáculo de bonecos porque o pão e o teatro são da mesma categoria. [...] O pão lhe fará lembrar o sacramento de comer. Desejamos que você compreenda que esse teatro ainda não é uma forma estabelecida, nem o lugar de comércio que você pensa que é, onde você paga e recebe alguma coisa. O teatro é diferente. É mais como o pão, mais como uma necessidade. (SCHUMANN, 1970, apud BANNES, 1999, p.259)

As relações entre comida e cultura são também abordadas nas análises estruturalistas de Lévi-Strauss através do olhar da Prof. Kathryn Woodward⁵⁸. Se em alguma medida “nós somos o que comemos” ou “nós somos o que não comemos”, estamos também sujeitos a limitações culturais, restrições materiais para saborear essa *comida* (cultura) que alimenta a alma e facilita o pensamento crítico. Assim como o consumo de alimentos, o consumo de bens culturais envolve uma oferta, envolve o acesso, tem sua dimensão política. Ao mesmo tempo em que as pessoas só podem comer o que podem comprar ou o que é ofertado em uma sociedade em particular; elas também só têm acesso à arte, só têm poder de escolha, se esta for disponibilizada. Nesse sentido, a escola pode facilitar essa aproximação, provocando o apetite pela fruição artística.

⁵⁸ WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

No processo saboreado pelos alunos as primeiras propostas tinham como objetivo integração, introduzindo-os na atmosfera da aula de teatro, o que exigia uma nova relação com o espaço e com o outro. Como poucos professores realizavam atividades em grupo e a formação mais frequente na sala era o enfileiramento de carteiras, os alunos apresentavam muitas dificuldades nas criações coletivas. Em *Texto e Jogo* as reflexões de Ingrid Koudela (1999, p.122) apontam para a fragmentação do tempo na escola e a falta de atividades práticas e de qualquer relação entre o conteúdo e as necessidades de professores e alunos: “Durante a aula, os corpos devem ser disciplinados. Principalmente as crianças sofrem intensamente com a falta de movimento, que gradativamente elimina as necessidades naturais”.

Esses entraves podem ser também reconhecidos nas reflexões da pesquisadora Luiza Helena da Silva Christov acerca de um projeto que aliou ações de educação continuada junto a professores do Ensino Fundamental I em uma escola da rede municipal de São Paulo e ações de arte-educação coordenadas por alunos do curso de Educação Artística do Instituto de Artes da UNESP com crianças desta mesma escola:

De início revelaram dificuldades para o desenvolvimento de ações que exigiram o rompimento com as posturas tradicionais – sentados, calados em fileiras – para dançarem, cantarem, jogarem em grupos, enfim para “movimentarem-se fazendo barulho”. Resistiam, ora exagerando em gritos e movimentos, ora não querendo participar das propostas de arte-educação. Aos poucos, foram incorporando com mais tranquilidade as novas posturas. (CHRISTOV, 2004, p.193)

O aspecto relevante a ser considerado aqui é a **relação** como sendo a base dessas propostas, assim como do ensino de teatro. O que representa um impasse ainda maior para um grupo acomodado a pedagogia tradicional: “[...] o encontro à mesa determina a comunicação, mas esta se enraíza, quase sempre, no conflito; portanto, o encontro à mesa também é conflito” (MAFFESOLI, 2005, p.94). A *fome* foi assim reconhecida pelo apetite inicial dos alunos diante do objeto *aula de teatro* em diferentes aspectos, mas principalmente nessa nova relação com o espaço e com o grupo.

O elemento **relação** foi também identificado no interior do processo criativo de elaboração das aulas: “O tecido do percurso criador é feito de relações de tensão, como se fosse uma musculatura”. (SALLES, 1998, p.62) A tensão entre o planejamento e o processo

convertia as aulas em ato criador – um projeto em processo. Sob esse aspecto podemos ver o professor de teatro como aquele que inventa e transforma propostas, exercícios e jogos, segundo as necessidades de cada grupo e as oportunidades que surgem, sem perder de vista os procedimentos teatrais em seu caráter artístico e epistemológico.

Turma A - 4ª série

Primeiro dia de aula. Enquanto aguardo meu horário para entrar na sala presencio na direção da escola duas conversas: uma entre professoras de diferentes turmas do Ensino Fundamental I, e outra entre mãe de uma aluna e professora, revelando o contexto de violência⁵⁹ nas escolas. Na seqüência, a diretora chega, os alunos se organizam em filas diante do portão de entrada, fazem uma oração e encaminham-se para as suas salas.

Como vimos no capítulo inicial deste trabalho, as propostas instauradas com os alunos da 4ª série num primeiro momento enfrentaram muitas dificuldades. Entre elas, a não permanência destes envolvidos por muito tempo em uma mesma atividade. Além disso, em algumas ocasiões, minha chegada à escola era surpreendida com a informação de que os alunos haviam sido liberados, pois a professora da turma faltara naquele dia⁶⁰.

As aulas oferecidas aos alunos da 4ª série eram em sua maioria expositivas. O fato de nunca terem trabalhado anteriormente com os colegas transformou a primeira proposta de improvisação em grupos num grande impasse. A presença de uma estrutura tradicional, acrescida das condições precárias⁶¹ da escola pública, dificultava uma relação diferenciada com o espaço e com o grupo.

Inicialmente a professora da turma havia confirmado sua participação nas aulas. Sua presença possibilitaria o contato com o ensino de teatro e, quem sabe, a continuidade de um processo na escola após o fim da experiência. No entanto, tratando-se de uma turma que tinha em sua pessoa a única referência, e, considerando a faixa etária dos alunos, muito

⁵⁹ Entre os tipos de violência observados no ambiente escolar, os mais frequentes são: intimidações físicas como empurrões, golpes, e verbais como xingamentos, humilhações e ameaças.

⁶⁰ A dispensa ocorria independente da solicitação que eu havia feito de ser contatada para que viesse mais cedo adiantar a aula caso a professora da turma faltasse.

⁶¹ Não havia uma área externa coberta e os alunos contavam com uma área mínima de circulação entre as carteiras, numa sala sem janelas.

provavelmente eles se dirigiriam a ela no momento da aula, o que dificultaria o desenvolvimento de uma relação (minha) de autonomia e autoridade com a turma. Passamos a contar com sua presença alternada, mas na maioria das aulas ela não permanecia na sala.

Nos encontros inaugurais, a própria reorganização do espaço, colocando as carteiras em etapas nos cantos da sala, com a ajuda dos alunos, convertia-se numa aventura.



Imagem 21 - Organização da sala

Nas primeiras aulas foram realizadas atividades de deslocamento e ocupação do espaço, jogos, danças e exercícios preparatórios com diferentes materiais como tecidos, imagens e objetos. Em função do tamanho da turma e do tamanho da sala, as caminhadas⁶² que trabalhavam a ocupação do espaço eram feitas em duas etapas. Aos poucos eram acrescentadas outras propostas como não deixar espaços vazios na sala, alternar velocidades, brincar com o peso de uma parte do corpo, congelar, sussurrar, ou ainda, gritar o seu nome. No trabalho com o espaço as caminhadas eram interrompidas com a orientação: *Congela!*⁶³ As crianças disputavam entre si quem conseguia ficar imóvel com mais perfeição neste momento.

⁶² Cf. Boal (2002, p.102): “Mudar nossa maneira de andar nos faz ativar certas estruturas musculares pouco utilizadas e nos torna mais conscientes do nosso próprio corpo e de suas potencialidades”.

⁶³ Boal sugere como orientação para a mesma atividade: *Pára!*

Em um grande círculo, o jogo *A máquina de ritmos*⁶⁴ foi sugerido como aquecimento introduzindo a próxima atividade que seria a elaboração de uma *engrenagem* (movimento e som) em pequenos grupos, utilizando os nomes dos integrantes. Esse segundo momento foi realizado por apenas um grupo, os demais se dissolviam e se encostavam pelas carteiras, negando-se a participar. Era um movimento, ao mesmo tempo, contraditório. Todos demonstravam estar empolgados com a proposta, mas quando iam para os grupos sempre encontravam impedimentos, como os que não queriam fazer ou não aceitavam suas idéias. Circulando pelos grupos, eu tentava mediar os conflitos ouvindo suas queixas e sugerindo possibilidades. Acompanhar o trabalho dos alunos é interferir, questionar, problematizar, incitando a mudança. Em minutos, a distribuição da merenda deslocava a atenção do grupo para a porta da sala.

O desafio do educador, nesse primeiro movimento, é instigar o exercício do conflito na construção das diferenças (para construir a individualidade, a identidade) e, ao mesmo tempo, possibilitar o “desgrude” de seu modelo, até que sua mediação como mito não seja mais necessária. [...] Alguns dos participantes do grupo não conseguem superar essa fase e pode acontecer que prefiram desligar-se do grupo. (FREIRE, 2008, p.110-112)

Este dia, em especial, me impôs a necessidade de repensar como conquistar esses alunos para atividades coletivas, para uma prática nova que determinava uma nova forma de lidar com o espaço e com eles mesmos, entre relações de estranheza e deslumbramento.

Nos encontros seguintes exercitamos diferentes convenções teatrais⁶⁵ e realizamos improvisações a partir das histórias de vida de algumas famílias e da construção da identidade de pertencimento como local de origem. Tais conteúdos como o bairro, seu processo de modificação, a vida cultural, o trabalho, as formas de lazer e relações centro e periferia tiveram como referência as *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-*

⁶⁴ Um aluno vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem. Faz um movimento rítmico com seu corpo acrescentando som. Os alunos prestam atenção e um por vez eles acrescentam outros sons e outros movimentos que sejam complementares e não-idênticos. O professor pode conduzir o ritmo da máquina com orientações. Jogo proposto por Augusto Boal (Ibid., p.129).

⁶⁵ Utilizo *convenções* em detrimento de *código teatral*, por ‘código’ sugerir a idéia de estímulo que pressupõe uma única saída ou leitura. Convenção como conjunto de pressupostos estéticos que permitem ao *espectador* receber o jogo do ator/atuante e a representação. Em Pavis (1999, p.72) encontramos: “As convenções são, antes, regras ‘esquecidas’, interiorizadas pelos praticantes do teatro”.

*brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador*⁶⁶. Nas improvisações, os alunos mostravam seu primeiro entendimento de teatralidade.

O planejamento e a reestruturação das aulas levavam em conta os aspectos epistemológicos que envolviam o processo de aprendizagem daqueles alunos. Em outras palavras, considerar como o aluno aprende, ou como *aquele aluno* aprende. A concepção epistemológica interacionista⁶⁷ sustentava a ação docente. As atividades eram pensadas de acordo com a compreensão de como ocorria, com esse grupo, a aprendizagem teatral, definindo assim as escolhas metodológicas que sustentavam o trabalho. Nesse sentido, entre as competências a serem desenvolvidas pelo professor nas aulas de teatro estava o como organizar, estimular e envolver os alunos em situações de aprendizagem, mesmo a partir da falta de condições mínimas, o desinteresse de alguns alunos, a falta de escuta e de comunicação.

Em função do tempo tomado para se retirar todas as carteiras da sala para a realização das atividades, começamos a desenvolver a intervenção e o encaminhamento inicial na sala de aula e em seguida trabalhar na área externa contando assim com mais espaço – o que só era possível quando não chovia. Essa alternativa esbarrava na dispersão dos alunos ao se confrontarem com o espaço livre. Trabalhar na pequena área externa disponibilizada significava ocupar a área de circulação - entrada da secretaria e direção.

O foco Identidade que norteava o planejamento das aulas e a escolha das propostas para este grupo, encontrava o seu primeiro impasse no próprio tema. A noção e o sentimento de identidade passam necessariamente pelo outro, pela intermediação de uma alteridade a ser construída coletivamente. Assim, somos também formados na relação com outras pessoas, desenvolvendo o fator socialização, que se caracteriza não somente pela diferenciação individual, mas pela própria contradição de interesses e de posições enfrentados pelos alunos, que com avanços, dependem cada vez menos da intervenção do professor.

⁶⁶ No campo educacional, o presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, estabelece a obrigatoriedade da inclusão do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. Em junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁶⁷ Na concepção epistemológica interacionista/construtivista, o conhecimento é entendido como uma relação de interdependência entre o sujeito e seu meio. Tem um sentido de organização, estruturação e explicação a partir do experienciado. É construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, interagindo com ele, sendo as trocas sociais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento. (...) O meio, ou o objeto existem, independentes do sujeito, mas não podem ser conhecidos senão, por aproximações através da atividade física ou simbólica. (SCHLEMMER, 2001)

Nesse sentido, como trabalhar identidade com integrantes de um grupo que não se relacionavam entre si no contexto da sala de aula? Como trabalhar com a hospitalidade⁶⁸ na escola ao invés da hostilidade? Como formular questões de ética, respeito e responsabilidade para com o outro, pensando o outro como diferente, mas não como diferença?

No relato inicial do processo desenvolvido, “Identidade e Identificação” transcendem o eixo temático e são reconhecidas nas relações estabelecidas e muitas vezes cristalizadas, em seus gostos, suas preferências, e nos espaços frequentados. Maffesoli observa na *cultura do sentimento* o deslizamento de uma lógica da identidade para uma lógica da *identificação*. Esta última, muito mais coletiva, e dando a idéia de alguma coisa que está se fazendo, inconclusa, como sugere a *ação* no próprio sufixo. A *cultura do sentimento* seria a conseqüência da atração que faz cada um desejar pertencer a um grupo com gostos em comum: “A identificação liga cada pessoa a um grupo ou a uma série de grupos, o que implica uma multiplicidade de valores em oposição” (MAFFESOLI, 2005, p.23).

Os apontamentos de Stuart Hall (2006) contribuem para esse olhar no que se refere à fragmentação do sujeito e de sua *identidade cultural*, a tensão entre o "global" e o "local" na transformação das identidades. O teórico sugere ainda a produção de novas identidades, identidades que estão sendo descentradas da noção de cultura nacional, de um discurso homogêneo, para um efeito pluralizador, *identidades híbridas*. Entretanto, como o próprio autor afirma, há alguns esforços no sentido de recuperar a unidade, as certezas e a “pureza”⁶⁹ anterior, esforçando-se por manter essas identidades ao redor de uma “tradição”⁷⁰, resistindo a esse processo de globalização.

Já Tomaz Tadeu da Silva problematiza o conceito de Identidade, não a partir da diversidade, mas da Diferença. A Diferença é aquilo que o outro é: “ele é branco”, “ele é homossexual”. As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade; na sua origem estaria a diferença, compreendida como processo de diferenciação, como criação cultural. Sob esse ponto de vista, a identidade

⁶⁸ Hospitalidade no sentido de acolhida, de atenção, de receber o outro. Bom acolhimento dispensado a alguém.

⁶⁹ Para Stuart Hall (2003) não existe uma cultura popular íntegra, pura, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominações culturais.

⁷⁰ As tradições são as práticas baseadas na herança, que amarram a cultura, de experiências vividas por uma pessoa dentro de um grupo, como as narrativas (reais ou fictícias), música, arte e cultura visual, alimentos, vestimenta, etc. Histórias, heranças e tradições não existem só no passado. Esses conceitos estão sendo construídos e reconstruídos no presente [...] (Daniel e Stühr in BARBOSA, 2005, p.270).

brasileira carrega em si o traço da Diferença; sendo brasileira, não sou, por exemplo, italiana; ou ainda, sendo heterossexual não sou homossexual, sendo branca não sou negra.

Nas *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* encontramos Identidade como um dos princípios que subsidiaram a recriação do modo de vida africano pela população negra no Brasil. Sob esse aspecto a Identidade é forjada pela ancestralidade, sem ela não existe “referência de si do outro, enquanto pertencimento, vínculo nas relações sociais a partir de uma singularidade que garante a diversidade cultural dos povos” (SANTOS, 2005, p.20).

Durante os encontros com as crianças, o tema Identidade foi disseminado inicialmente através das histórias contadas por seus familiares e recontadas por eles, através de uma fala musicada do poeta baiano Wally Salomão, de uma roda de samba com músicas do Bloco Afro Okanbi⁷¹ e através de minha própria identidade.

Chego à escola, usando um *terceiro olho*⁷², o que antecipa o início da aula através da curiosidade gerada em toda a turma, ainda no espaço externo da sala. A imagem do adorno causa impacto, como um elemento que encanta, atrai, que é portador de significados. Assim como a figura do *professor-personagem*⁷³ utilizada no *drama*⁷⁴, em que o professor assume papéis com o objetivo de interagir com os alunos; a simples caracterização obteve a atenção da turma mediante o impacto visual causado. A proposta foi pensada em função da dificuldade inicial de manter o interesse e envolvimento dos alunos. Para Vygotsky “a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática” (VIGOTSKI, 1998, p.47). Introduzir o tema em questão a partir de minha identidade, a partir de um elemento concreto, mas simbólico, contemplaria também o aspecto afetivo na relação professor x aluno. Ao compartilhar a minha

⁷¹ O Bloco Afro Okanbi nasceu e tem sua sede no bairro em que se encontra a escola onde foi instaurada a experiência teatral.

⁷² O Terceiro Olho refere-se à intuição e a consciência, consiste em um adorno usado na testa entre os olhos e acima deles pelas dançarinas de Dança do Ventre, relacionado à cultura de países do Oriente Médio. O terceiro olho permite ver claramente com a visão espiritual interior.

⁷³ Segundo Beatriz Cabral (2006) ao assumir um personagem, o professor amplia suas possibilidades de introduzir desafios ou informações necessárias ao processo coletivo.

⁷⁴ O Drama é um método de ensino criado em países anglo-saxões, ainda pouco conhecido nas instituições educacionais e culturais brasileiras, introduzido no Brasil pela pesquisadora Beatriz Cabral: “O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação” (CABRAL, 2006, p.12).

história com eles se estabelecia um novo canal de comunicação que alterava a qualidade dessa relação.

Na porta da sala direção, enquanto aguardava o horário de entrar na sala de aula ouço a professora de outra turma aplicar uma atividade: - *Você vai sentar aí e escrever trinta vezes: Devo obedecer à professora e me comportar bem.* A proposta passiva contrastava com toda aquela mobilização dos alunos diante do elemento provocador. A relação corpo x aprendizagem e a sua negação se faziam presentes em diversas situações.

A aula teve seu início em meio a um bombardeio de perguntas das crianças. Partindo do adorno relacionado às minhas origens, falo de minha relação com o passado. Conto que meu avô paterno veio da Síria e que por muito tempo acreditei que ele guardava em segredo, um baú cheio de roupas de odaliscas, que seria herdado por mim. O impacto dessas ações é evocado por Flávio Desgranges⁷⁵, através da pesquisa do francês Philippe Meirieu (1992) que confirma: “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história” (DESGRANGES, 2006, p.22). Acrescento ainda que, assim como o *terceiro olho*, o corpo como expressão estética, nossos penteados, os estilos musicais, as danças, os costumes mantidos ou ressignificados fazem parte da construção de nossa identidade. Comento com os alunos que a professora da turma descende, igualmente, de sírios libaneses.

Mostro inicialmente uma música com ritmo relacionado à cultura árabe e outra relacionada à cultura africana. Ao ouvirem a segunda música, um dos alunos a reconhece, mencionando o curso de dança afro oferecido pela Fundação Pierre Verger - instituição cultural do bairro. Músicas árabes, músicas africanas e músicas de diferentes etnias faziam transpirar na sala uma multiplicidade de imagens. A música sempre esteve presente no trabalho de encenadores contemporâneos. Para Peter Brook (2000a, p.25), “na maioria das formas de teatro de rua e de teatro popular a música desempenha uma função essencial ao aumentar o nível de energia”.

Os alunos dançavam e se movimentavam, cada um a seu modo, no ritmo da música e *congelavam* quando o silêncio gerado pela mudança de uma música para a outra, suspendia por segundos a ação. A participação do grupo crescia, conquistando os que ainda não haviam

⁷⁵ Flávio Desgranges é diretor teatral, dramaturgo e professor na área de Teatro e Educação da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, investigando experimentos na área da recepção teatral e da formação de espectadores.

se exposto; mas em questão de minutos a coreografia da dança transformava-se no *empurra-empurra acompanhado de socos*⁷⁶ lembrando o Carnaval de Salvador, característico de quem segue os trios elétricos e alguns blocos de axé, samba reggae e pagode. Um dos alunos transitava entre permanecer e sair da atividade, provocando os colegas envolvidos. Nessas situações o professor precisa dosar sua mediação entre retomar a atividade e seu objetivo, sem focar a atenção no aluno que tenta desconstruir a proposta.

Dentro do percurso inicial das aulas, jogos desenvolvidos a partir de cartões com imagens fascinavam os alunos. No centro do círculo eles deveriam usar o objeto que se encontrava no cartão, sem tentar representá-lo de outra forma. Em função do tamanho da turma era permitido que os alunos fossem de três em três até o centro, reproduzir a ação que traduziria a imagem reconhecida – o que dava mais segurança aos mais tímidos. Em *O jogo dramático Infantil*, Peter Slade fala sobre a ocupação do espaço em relação à organização dos alunos: “Às vezes é melhor usar menos espaço no começo. Agrupando a classe numa roda e deixando grupos de atores trabalhando por turnos no centro” (SLADE, 1978, p.96). Enquanto alguns ficavam simplesmente admirando os colegas, muitos pediam para repetir⁷⁷ com o argumento de ainda não terem participado.

Para o encontro seguinte os alunos tiveram como atividade de casa registrar em uma folha que havia sido entregue, histórias⁷⁸ contadas por pessoas de idade avançada de suas famílias. Uma minoria de alunos cumpriu a tarefa na data acertada, mas a proposta foi retomada nas aulas que se seguiram.

Minha vó por parte de pai é descendente de índia, pois a mãe dela minha bisavó era índia (...) Agora minha vó por parte de mãe é baiana descendente de paulista pois seus pais meus bisavós eram paulistas. Meu avô pai de minha mãe é descendente de caboclo com negro pois o pai dele era caboclo e a mãe dele era negra. Essa é a história dos meus antepassados. (Registro - aluno da 4ª série)

⁷⁶ Conforme o relato de um músico baiano com o qual conversei a movimentação agressiva nasceu (supostamente) nas multidões que acompanhavam a banda "Chiclete com Banana" na década de oitenta. A idéia revolucionária de fechar toda a lateral do trio com caixas de som e usar equipamentos de potência transistorizada, passando todos os músicos a tocarem na parte superior do trio, causou grande impacto na época. O evento coincidiu com o fenômeno Maguila, um dos poucos pesos pesados brasileiros e o ressurgimento do boxe, transformado em espetáculo de massa com grande investimento na época – o que estaria relacionado ao surgimento do gestual de *socos* e o *empurra empurra* na coreografia de massa. Enquanto outros afirmam ser apenas um gesto de proteção. (Informação verbal)

⁷⁷ Walter Benjamin explica esse fascínio da criança pela repetição: “Ela quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber, incorporá-lo”. (BENJAMIN, 1984, p.14)

⁷⁸ Cf. SANTOS, G.P. (2005, p.51): “A história escrita dos povos registra feitos e fatos que só chegaram até nós, graças às narrativas orais. Todos os povos vivenciam um intenso contato com a palavra falada, muito comum nas relações de grupo”.

Início a aula ainda digerindo a fala daquela mãe. Explico para os alunos o Pega do Abraço⁷⁹, um jogo de *pega-pega* onde a imunidade consiste em abraçar um colega ao se sentir ameaçado. Os alunos não podem andar em grupos e quem for tocado e estiver sozinho passa a ser o pegador. A minha participação alternada, intensifica a relação com o grupo, possibilitando que eles percebam e também se contagiem com o meu prazer em jogar com eles. O jogo possibilita que eles se abracem sem escolher a quem, pois para se protegerem precisam agarrar de imediato quem estiver por perto, na hora em que forem ameaçados ou estiverem na eminência de serem pegos. Para Maffesoli (2005, p.51): “o jogo, sob todas as suas formas, com as suas modulações rituais, lembra que a existência não se divide, que não há uma graduação de importância, uma hierarquia de valores”. Durante o jogo, quando estavam prestes a serem pegos, não havia tempo para abraçarem apenas os colegas preferidos, dividindo-se assim, em tribos. Os alunos lançavam-se uns contra os outros ao acaso, ou eram abraçados por mim, nunca estavam a sós.

Depois organizamos uma roda no espaço externo para que os alunos conhecessem o samba de roda através de composições do Bloco Afro Okanbi, grupo que nasceu e tem sua sede no bairro onde desenvolve projetos sócio-educativos. Os alunos reconheceram o grupo e um deles comentou já ter frequentado os ensaios. Com a roda formada mostro aos alunos um passo básico para iniciarmos nossa roda de samba. A música entra afinal:

Okanbi entrou na roda do samba duro
Okanbi entrou na roda da capoeira
Okanbi entrou na roda de que (interrogação)
Do samba reggae (depois do hip-hop)
Okanbi entrou na roda pra requebrar
A onda agora (diz aí) é samba duro
No carnaval do bloco afro Okanbi
O chega aí baiana do Okanbi
Bata na palma da mão
Cante comigo essa linda canção
A baiana deu sinal
Lê lê le baiana
Baianinha deu sinal
Lê lê le baiana⁸⁰

⁷⁹ Como variação o professor pode ainda modificar a regra permitindo abraçar duas ou três pessoas.

⁸⁰ “Ókánbi Entrou na Roda” composição de Jorjão Bafafé in *A Capoeira é da Bahia!* - cd do Bloco Afro Ókánbi.

Na primeira rodada, um bom número de alunos participava, mas gradativamente os mesmos demonstravam falta de interesse pela atividade, dispersando-se: um deles subiu no mastro da escola enquanto outros começaram a brincar de luta, de correr e pegar. Lidar com o espaço livre era algo inusitado, algo a que não estavam acostumados e que suscitava muitas possibilidades.

Um dos alunos disse com convicção: -“*Professora! Vamos jogar bola porque daí todo mundo vai querer*”, enquanto outro falava baixinho: -“*Roda é coisa de menina*”. Uma das meninas da turma afirmava com segurança que se eu colocasse pagode todos iriam dançar. Alguns alunos batiam palmas marcando o ritmo do lado de fora da roda, mas não conseguiam contagiar a todos.

A fala do alunado reforçava o que o sociólogo francês Michel Maffesoli sugere em *O mistério da conjunção*, o laço social cada vez mais dominado pelos afetos, constituído por um estranho e vigoroso sentimento de pertença, pela pulsão e pela força que nos empurra para o outro, fundamento da sociabilidade, o mundo como jogo. O pagode e o futebol atuavam para esses alunos como um “vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, tudo o que permite a cada um, movido pelo ideal comunitário, de sentir-se daqui e em casa neste mundo” (MAFFESOLI, 2005, p.8). Por trás do gosto e dos hábitos culturais havia oportunidades, familiarização e uma emoção coletiva estabelecida naquelas relações. Combinei com os alunos que utilizaria em uma das aulas, músicas de pagode como aquecimento, mas traria sempre novas músicas para que eles tivessem a oportunidade de conhecer outros ritmos.

Início o próximo encontro colocando no quadro as seguintes questões: “Quem sou eu... de onde vim... filho de quem... o lugar onde moro...”. Peço silêncio e olhos fechados. Anuncio que o poema de Wally Salomão que estarão ouvindo cantado pelo próprio autor está relacionado às perguntas que serão feitas a eles na seqüência.

"Experimentar o experimental, experimentar o experimental... a fala da favela.
O nódulo decisivo nunca deixou de ser o ânimo de plasmar uma linguagem convite para uma viagem. E agora? Quer dizer, o que é que eu sou?
Meu nome é Wally Salomão, um nome árabe. Wally Dias Salomão. Nasci numa pequena cidade da caatinga baiana, do sertão baiano. Filho de pai árabe e uma sertaneja baiana.
A memória é uma ilha de edição. A memória é uma ilha de edição.

Nasci sob um teto sossegado, meu sonho era um pequenino sonho meu. Na ciência dos cuidados fui treinado. Agora, entre o meu ser e o ser alheio, a linha de fronteira se rompeu... câmara de ecos.

Eu tenho o pé no chão. Porque sou de virgem. Mas a cabeça, gosto que avoe...."

Wally Salomão ("O Rappa - O Silêncio Q Precede O Esporro", 2003)

Quando a audição do texto finaliza pergunto a eles sobre o que ouviram. Suas vozes se sobrepõem falando da origem e identidade de Wally Salomão que é filho de pai árabe, mas nasceu na Bahia. Falo que estaremos fazendo o mesmo a partir das questões colocadas no quadro, mas que eles seriam filmados enquanto falassem, pois estas imagens fariam parte do nosso percurso teatral. Os alunos falavam principalmente a idade, o nome completo dos pais e onde haviam nascido. Interessante observar que a fala do poeta provocava neles um status na oralidade, dando impacto às suas palavras. A filmagem dos depoimentos teve um efeito mágico e inesperado sobre os alunos. Todos se contagiavam com as primeiras falas, mas ao mesmo tempo em que queriam participar, a curiosidade maior estava em ver a imagem de quem estava sendo filmado na tela da filmadora.

Durante as falas, quando um aluno ficou tímido e emudeceu, um deles me surpreendeu. Ele atravessou a sala tomando a iniciativa de entrevistar o colega que estava do outro lado da sala ("do lado de lá"), transformando sua caneta em microfone e elaborando novas perguntas. As crianças seguiam então falando com segurança e cheias de propriedade diante da câmera. O evento, neste dia, passava a ser a filmagem.

Na aula seguinte, a exibição dessas imagens acabou por mobilizar toda a escola. Em poucos minutos vários alunos das outras turmas estavam espremendo-se na porta pra ver os colegas na tela de televisão, enquanto que os alunos da 4ª série saboreavam suas próprias imagens, oscilando entre sentimentos de vergonha e satisfação. Nesse momento de sensibilidade coletiva as crianças filmadas se viam enquanto espetáculo. Elas se entreolhavam, compartilhando a experiência com cumplicidade. Aqui se fazia presente o caráter societal da emoção estética, a emoção servia de *cimento*⁸¹ em sua capacidade de agregação. Aqui, só interessava a atmosfera em que cada um se sentia mergulhado. Ao final, pediram que eu repetisse o vídeo.

⁸¹ Cf. Maffesoli (2005, p.15): "Claro que este só se cimentará a partir de elementos *objetivos*: trabalho, ação militante, festas grupais, uso de uniformes, ações de caridade, etc. Tudo isso não passa de pretexto para legitimar a relação com o outro; uma Matéria-prima, de qualquer maneira, necessária, mas insuficiente".

Em *Magia e Técnica, Arte e Política* (1993), Walter Benjamin nos fala sobre a enorme atração que a idéia de se fazer reproduzir pela câmara exerce: “(...) a idéia de uma difusão em massa da sua própria figura, de sua própria voz, faz empalidecer a glória do artista teatral” (BENJAMIN, 1993, p.182). Essas simples imagens inebriavam dando voz e visibilidade a esses alunos.

Após a exibição do vídeo, com a continuação da aula, todos foram até a área externa para o desenvolvimento de uma atividade prática. O impacto causado pelo registro fílmico, não minimizou o prazer desfrutado por muitos no percurso desenvolvido nas aulas de teatro. No trajeto da sala para o pátio, pela primeira vez, duas alunas me deram as mãos e foram caminhando com um sorriso estampado no rosto. Aquelas mãos traduziam o como as coisas naquele momento se interligavam, revelavam o significado daquela experiência.

No decorrer do processo os alunos construíram em grupos uma seqüência de cenas que revelaram suas histórias, suas escolhas, seus desejos, suas opções de lazer e cuidados com o bairro. Com o tempo, uma metamorfose contínua foi se operando sob nossos olhos: jogos de contato foram realizados na área externa, improvisações em grupo puderam ser elaboradas e apresentadas e as brigas diminuíram. Demonstrações de afeto e leves sorrisos começaram a ser mais frequentes. Em algumas ocasiões, eu era surpreendida no caminho para a escola, com alunas que vinham me cumprimentar, oferecendo ajuda com os materiais que carregava para a aula. Tentavam ainda se aproximar de diferentes formas, pedindo meu endereço na internet, ou perguntando em que dias eu fazia dança na Fundação Cultural do bairro para irem me encontrar. Nas palavras de Madalena Freire (2008, p.66): “não existe educação sem conhecimento, sem amor, sem esses ‘temperos’ que condimentam o sentido da vida, da educação”.

Houve ainda um longo tempo de adaptação, de aprender a jogar com o outro. A absorção dos alunos oscilava. As aulas carregavam uma tensão constante entre acompanhar o desenvolvimento do que era proposto e acalmar, apartar e minimizar os focos de dispersão e violência que surgiam.

Como vimos anteriormente no Capítulo I, esse espaço de coletividade foi possibilitado gradativamente aos alunos nas aulas de teatro. Assim como a criança pequena, que se esparrama pelo papel riscando desordenadamente ou utilizando somente a barra

inferior com tímidos desenhos, também o aluno da escola pública ainda precisa aprender a ocupar esse espaço que foge totalmente do modelo de ensino tradicional encontrado.

A presença da *fome* nessa primeira etapa do processo foi identificada no apetite com que os alunos lidavam com toda a materialidade oferecida nas aulas de teatro, e que produziam certo encantamento; assim como a oportunidade de vivenciarem uma relação mais afetiva, *ensaiando* um processo de efetiva socialização. A socialização como um processo de identificação, de construção de identidade, de pertencimento e de relação.

Nesse grupo foi observado⁸² que as relações familiares, assim como a relação professor e aluno adotavam uma estruturação mais rígida e menos flexível. Assim, quando o aluno se confrontava com uma estrutura menos rígida e disciplina diferenciada nas aulas de teatro, não sabia como mover-se nesse novo contexto.

A relação com o corpo que algumas alunas estabeleciam era desvelada logo na saída da escola. Após o término das aulas, do lado de fora, ainda encostadas no muro, (algumas) deixavam de ser crianças e transformavam-se em ‘mulheres’: de bustiê, barriga a mostra e roupas justas e curtas. Da mesma forma, alguns meninos, evidenciando o peito desnudo. Se considerarmos as reflexões de Ana Lúcia de Castro, essa exposição do corpo oculta, de certa maneira, a fragilidade de estar num mundo de privações, considerando a realidade sócio-econômica do bairro. Para Castro (2007, p.75): “um corpo bem cuidado pode garantir ao indivíduo melhor performance e aceitação social”; ao mesmo tempo em que é uma forma de afirmação da identidade social, e de reforçar os laços de pertencimento a um grupo.

Como mencionado inicialmente, o processo desenvolvido com os alunos enfrentou ainda um longo período de greve no momento em que as relações começavam a se estabelecer. Com o fim da paralisação, a iniciativa de trabalhar em grupos foi retomada, enfrentando as dificuldades iniciais. Mesmo com a explicação de que era importante trabalhar com todos na sala para que tivessem a chance de se conhecer melhor, a formação de grupos proposta continuava sendo recusada. Meninos e meninas diziam com convicção que não trabalhariam com alguns colegas. Outros ofendiam-se. Uma das alunas disse que não tinha a menor chance do *peessoal daqui* sentar com o *peessoal de lá*: - “*Pró, eu não falo, nem me comunico e nem sento com ninguém daquele lado*”. No meio ao caos, um grupo de seis meninas se posiciona e determina: “ - *Pró, eu vou fazer meu grupo aqui!*”

⁸² Através de conversas informais com os alunos e professores e observação das aulas em outros horários.

Para Madalena Freire (2008, p.113): “Em todos esses movimentos, a presença do educador é indispensável. Como mediador que instiga, limita e acompanha (intervindo, encaminhando, devolvendo) os passos desse processo”. Expliquei as alunas que não poderia permitir que se organizassem sozinhas, pois sabia de antemão que alguns ficariam sem grupo, outros grupos se tornariam enormes e outros pequenos demais ou sozinhos. Insisti na importância de nos permitirmos conviver com outras pessoas. Expliquei que, ao fazer teatro teríamos que exercitar o trabalho em grupo, e com todos, aprendendo a cooperar. Devolvi o problema aos alunos, perguntando como pretendiam trabalhar Identidade, sem trabalhar com o outro? Prossegui falando de uma Identidade construída com os outros, com os vários grupos a que pertencemos. Assim, tudo que compartilhavam, as músicas que gostavam, as danças, o jeito de arrumar o cabelo, também faziam parte dessa identidade construída a partir de suas referências, onde cada um fazia suas escolhas.

O término da aula se aproximava. Do lado de fora da sala, finalização em roda improvisada⁸³. Alguns resistiam em dar as mãos para os colegas, mas por fim consegui que todos se aproximassem para uma atividade de integração e sensibilização, trabalhando o olhar e o contato. Quando chega ao final, uma das alunas, considerada por mim, resistente, fala baixinho: “- *Nada a ver...*”. Ryngaert coloca essa reação como comum em atividades propostas de interação: “Às vezes alguns adolescentes a exprimem dizendo “é besta” ou “não serve pra nada” (2009, p.46). Me aproximo erguendo-a do chão e dando um abraço que foi recebido com um sorriso. Neste meio tempo, ela, que inicialmente se negava a participar do trabalho, pede para entrar em um dos grupos. Mostrando-se mais aberta e afetiva, enquanto eu preparava a sala no intervalo, ela entrava para me abraçar e depois saía novamente retomando a brincadeira.

Um à parte

Fui até a escola para conversar com a professora da turma sobre a possibilidade de mudar o dia de meu encontro semanal com a turma e ampliar o horário da aula de teatro. Quando cheguei, ela já havia ido embora, pois haveria uma assembléia de professores. Duas alunas ainda permaneciam na sala, enquanto outras brincavam no pátio. As alunas me questionavam sobre porque não trabalhar apenas com quem realmente queria. Uma delas dizia

⁸³ Cf. Freire (2008, p.172): “Quando tenho os objetivos claramente delimitados, a improvisação que possa vir a ocorrer está sob meu controle. Tenho consciência do porquê estou improvisando: determinada atividade que planejei não deu certo. Os motivos tenho que procurar, depois, na sua avaliação. Assim vivida, a ação improvisada é produtiva, aprendo com ela, aprofundo meu planejamento”.

que adorava teatro e que era difícil fazer aula com quem só fazia bagunça. Me sugeriam colocar os alunos de castigo⁸⁴, para que eles me respeitassem. Uma delas contou que tentou conversar com um de seus colegas bagunceiros, dizendo que se ele não estudasse não ia ser nada na vida. Em sua opinião, muitas crianças são assim, às vezes, não por culpa delas, mas dos pais. Citou como exemplo a sua rotina, que quando chegava em casa tinha que fazer os deveres, e só depois podia brincar. Já outra aluna contou que trabalhava toda tarde, fazendo faxina na casa de uma vizinha. Saindo da escola encontrei um grupo de alunas sentadas em uma calçada, olhando o material de aula, que me cumprimentaram sorridentes. Ao redor, as ruas esburacadas cheias de poças da água e lixo. Todas essas imagens também constituem o que denomino **relação** nessa experiência – conteúdos paralelos a esse percurso teatral, como a *fome*. Apesar da previsão de um semestre para o desenvolvimento do processo, com a greve, observou-se a necessidade de estender as aulas até o final do ano letivo.

Turma B – 6ª série

Primeiro dia de aula, caminhava pelo vão lateral das salas até chegar à turma de 6ª série com a qual estaria trabalhando. Mesmo após o início das aulas a área concentrava um bom número de alunos. Alguns deles me abordavam no caminho, muitos, interessados de outras turmas, primeiro querendo saber quem eu era e depois que ouviam “professora de teatro” os olhos das meninas brilhavam: “- *Ô profe será que você vai dar aula pra nossa turma?*”

As aulas para a 6ª série ocupariam o horário da aula de educação artística (como ainda é denominada na escola), duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos não consecutivas. O fato de terem um professor por disciplina, ao invés de apenas um, como a turma de 4ª série, estabelecia uma relação diferenciada com o professorado. O percurso criador partiria do eixo temático da escola naquele ano: Cidadania - **pré-texto** orientador na escolha das intervenções planejadas para o grupo. Num primeiro momento seriam desenvolvidas atividades de integração, de deslocamento pelo espaço e jogos, já incluindo convenções teatrais – um momento de familiarização com a teatralidade, e sua conseqüente relação inaugural com o espaço. Inicialmente, nenhum texto seria apresentado aos alunos, mas conforme as situações fossem surgindo, nas improvisações propostas a partir de diferentes referenciais, como

⁸⁴ Alguns alunos eram colocados de castigo, pela professora da turma, em pé, ao lado do quadro negro.

músicas, imagens e matérias de jornal; um texto seria escolhido como ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho teatral.

Preparar a sala e concentrar os alunos para o início de cada aula exigia persistência, paciência e objetividade, pois já era hábito a saída da sala após o término de cada aula, no momento da troca de professores. O som de uma sirene sinalizava essa transição, mas muitos alunos aproveitavam esse breve momento de liberdade para passear na área lateral das salas, beber água e conversar com os colegas das outras turmas.



Imagem 23 – Interior da sala de 6ª série

Na porta da sala, o processo de convidar os alunos que permaneciam na área externa a entrarem para o início da aula, levava, muitas vezes, de cinco a dez minutos. Nesse contexto, qual seria a atitude mais adequada? Proibir o aluno que chegava atrasado de entrar? Começar a aula com os que já estavam presentes? Ou permitir que (eles) entrassem na sala mesmo após o início das atividades? Já dentro da sala, alguns alunos gritavam, circulavam pelo espaço, conversavam, chupavam pirulito, e mais alguns minutos eram necessários para conseguir que todos se acomodassem para o início das atividades.

No momento da aula as carteiras eram afastadas e os exercícios de deslocamento eram realizados em dois momentos, alternando a ocupação do espaço com a turma dividida em dois grupos. Nesses primeiros encontros, muitos se envolviam sendo totalmente absorvidos pela proposta, enquanto outros, brincavam.

Diferentemente do que ocorria algumas vezes com a turma de 4ª série era praticamente inviável realizar uma atividade no espaço externo com a 6ª série. A falta de professores, que na sua maioria, não se comunicavam com a direção a escola, era frequente e havia sempre alunos das outras turmas, circulando pelo pátio, sem atividade. Essas ausências faziam parte dos comentários frequentes nos intervalos na sala dos professores, assim como os alunos que eram encaminhados a direção sem providências, além de situações de violência entre os alunos e desses contra os professores.

Entre as atividades desenvolvidas com a 6ª série, o jogo *bola com nome*⁸⁵, que objetivava valorizar o nome de cada aluno, trabalhar a atenção e integrar o grupo, tinha a participação garantida de todos. É importante para o aluno que ele seja chamado pelo nome, e não pelo apelido, e que seja olhado nos olhos – o que pode parecer simples, mas extremamente difícil. O nome próprio é o que marca a nossa individualidade, dizer o nome de uma pessoa é reconhecer a sua identidade. No jogo, todos mostravam-se absorvidos, alguns se atrapalhavam correndo pelo lado oposto, falando o nome do colega ao invés do seu, ou ainda, se deslocando com a bola nas mãos. Ao errarem, ficavam encabulados com os olhares que recebiam, outros riam, ou então, paralisavam. Aos poucos, o jogo ganhava organicidade e desenvolvia a *presença*⁸⁶ nos alunos. Ryngaert fala sobre a presença ao referir-se aos elementos do jogo, presença como energia vibrante, aparente no vigor do seu modo de estar e ocupar um lugar: “(...) creio ser possível aprender a *estar presente*, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la.” (RYNGAERT, 2009, p.55) Assim, a qualidade da presença depende também do nível de concentração e ordem estabelecida nesse processo.

O professor e historiador holandês Johan Huizinga considera que o jogo cria ordem e é ordem. O jogo “introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio” (HUIZINGA, 1996, p.13). O clima entre os alunos era ainda de prazer e descontração. Durante o jogo era possível observar que nem

⁸⁵ Em círculo, o aluno deveria olhar nos olhos de um colega, dizer seu nome e jogar a bola em sua direção. Na seqüência ele correria por fora do círculo, no sentido ante horário, até a posição em que estava o colega que recebera sua bola, ocupando seu lugar. Nesse meio tempo, este já deveria ter feito o mesmo movimento dizendo seu nome, jogando a bola para outro e deslocando-se. Nesse período de deslocamento eram propostas variações como: andar de costas, andar em um pé só, andar com peso em uma determinada parte do corpo, ou como um personagem em específico.

⁸⁶ *Presença* no sentido de estar absorvido pela atividade e/ou de “Atenção” significando at-tensão - presença de tensão.

todos sabiam o nome dos colegas. Alguns mostravam-se mais tímidos, outros repreendiam os colegas que se atrapalhavam na coordenação e agilidade que o jogo exigia. Mesmo essas atitudes eram tranquilamente lidas como uma forma de participação. Principalmente levando em conta que, num contexto ainda virgem, um jogo não seria visto como uma atividade que envolvesse sensibilidade, concentração e presença, mas apenas, diversão. Peter Brook defendia em seu processo de trabalho a inclusão de brincadeiras ou jogos que produzissem uma atmosfera de informalidade e proximidade:

[...] fizemos exercícios de grupo cujo único objetivo era desenvolver reações rápidas, o contato de mãos, ouvidos e olhos, uma percepção coletiva que se perde facilmente e tem que ser constantemente renovada para unir os indivíduos e transformá-los numa equipe sensível e vibrante. (...) o jogo não envolve apenas os corpos, mas também os pensamentos e sentimentos, que precisam manter-se entrosados. (BROOK, 2000a, p.92)

Em outra atividade de deslocamento em que a proposta era caminhar em diferentes direções congelando ao sinal de uma palma, as variações que se acrescentavam iam ampliando o desafio e envolvendo os alunos. Uma virada brusca de cabeça ao som de uma segunda palma, ou projetar seu nome na direção de alguém, criavam uma atmosfera de concentração e seriedade.

Nesse primeiro momento do processo era importante criar confiança, propondo atividades em que todos participassem ao mesmo tempo, evitando assim, a exposição individual diante do grupo. Esse olhar encontra respaldo nas palavras de Peter Brook:

[...] para criar uma atmosfera, uma relação, para deixar todo mundo à vontade, para que cada um possa se sentar ou ficar de pé sem que isso se torne um suplício. Já que o medo é inevitável, o primeiro passo é criar confiança. [...] não se deve começar com palavras nem com idéias, mas com o corpo” (BROOK, 2000a, p.54)

Nas aulas que aconteciam no segundo horário, após a aula de educação física, ocorria um esvaziamento da turma (como a aula era ministrada em outro espaço, muitos aproveitavam para ir embora). Para os que permaneciam no colégio o retorno a sala era lento

entre filas no bebedouro e banheiro, voltando aos poucos a calma. Havia assim, um *encolhimento do tempo*, e o aproveitamento da aula era prejudicado. Muitas atividades que eram planejadas em grupo na primeira aula tinham sua continuidade comprometida, pois os grupos ficavam desfalcados. Assim, quando havia improvisações para serem apresentadas no segundo horário, muitos grupos tinham que ser reorganizados. Segundo a professora de artes da turma, essa situação era rotineira.

Nossos encontros sofriam ainda uma série de quebras com a falta constante de professores, que acarretava uma mudança frequente de horários, aulas adiantadas e os alunos sendo dispensados mais cedo. O que ocorria muitas vezes quando eu voltava para dar a segunda aula do período. Ou ainda, aulas suspensas em função das Assembléias que discutiam o indicativo de greve. Em todos os dias em que fui à escola, mesmo antes de iniciar o projeto, sempre havia professores ausentes que em sua maioria não eram substituídos. O que provavelmente gerava uma descontinuidade no trabalho com os alunos. Em uma ocasião, a professora que ministrava aula no horário anterior ao meu, me pediu que cedesse a aula de teatro, pois alguns alunos ainda terminavam a prova. Como seria feriado na semana seguinte, isso implicaria em ficar duas semanas sem encontrar os alunos. Aguardei, portanto, que concluíssem, o que reduziu mais ainda a aula de quarenta cinco minutos.

Mesmo diante dessas dificuldades, ouvir os alunos dizendo que estavam adorando as aulas, era animador. Ansioso, um dos meninos queria saber logo qual era a peça que iríamos montar para ele ir se preparando. Sua fala me remetia ao personagem Píramo em *Sonhos de uma noite de verão* - o artesão que queria saber logo o enredo da peça da qual iria participar, o nome dos personagens, e é claro, sua parte no espetáculo. Apesar de explicar aos alunos que o trabalho seria construído coletivamente a partir de **pré-textos**, esses questionamentos eram frequentes durante os primeiros meses.

Nas atividades em duplas e nos jogos teatrais propostos alguns se mostravam mais tímidos e preocupados com o olhar do colega sem se concentrarem no jogo, outros eram repreendidos por se atrapalharem em atividades que exigiam mais habilidade. Nos trabalhos em grupo, muitas vezes eram as alunas que tomavam a iniciativa no planejamento e elaboração das cenas, enquanto os meninos mostravam-se mais acomodados e imaturos, sem se posicionar no processo criativo, o que era quebrado pela exceção de alguns. Como aponta a

pesquisadora Carminda Mendes André⁸⁷, o teatro realizado em grupo “exige dos participantes a tolerância e o sentimento de comunhão, de modo a reviver, mesmo que como jogo, a experiência de pertencer a uma pequena comunidade: o grupo de trabalho” (ANDRÉ, 2007, p.259).

A presença da professora de artes na maioria das aulas foi importante e pode ser vista como um ponto positivo do processo desenvolvido com a 6ª série. Na maioria das aulas ela permanecia em sala, colaborava sugerindo como lidar com a turma, e cuidando para que os alunos se dirigissem a mim como professora titular da disciplina. Mostrava-se interessada pelo processo, o que me sugeria que pudesse trabalhar futuramente as atividades desenvolvidas com outras turmas. Por outro lado, uma visão ainda administrativa, focava seu olhar no cumprimento da chamada, nas atividades com registro, nota, e no controle dos alunos.

Em função da dispersão já mencionada para o início das aulas, era importante criar uma rotina de trabalho que incluísse o estabelecimento de regras e limites nos horários de entrada na sala. Madalena Freire defende que “educar a liberdade é educar os próprios limites (e potencialidades) em sintonia com os da realidade, onde a construção da rotina e da disciplina são ferramentas básicas” (FREIRE, 2008, p.35). Em um dos nossos encontros, o sinal bate, e leva algum tempo para que todos entrem. Dois alunos ficam do lado de fora da sala. Início a aula e quando a professora de artes chega, os dois aproveitam para entrar junto. Não permito explicando que o trabalho já havia iniciado e que eles estavam lá fora durante todo o tempo, conscientes do início das atividades. Com a frequência das aulas essas situações deixaram de ocorrer e os alunos passaram a ter mais prontidão no retorno à sala.

Apesar da participação da turma oscilar em alguns momentos do processo, muitas vezes eu era surpreendida, como em um dia em que cheguei à sala e uma aluna por iniciativa própria preparava o espaço para a aula de teatro, varrendo o chão e organizando as carteiras.

Ambiente preparado, as atividades de deslocamento davam início a aula, incluindo além de variações de direção, velocidade e peso, aquecimentos para trabalhar o espaço ficcional. Em uma das propostas, ao ouvirem o sinal de orientação, os alunos deveriam

⁸⁷ Carminda Mendes é atriz, encenadora e performer. Atualmente pesquisa formas pós-dramáticas e arte nos espaços públicos. É Bacharel em Teatro pela Universidade de São Paulo (1989), mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). É docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Unesp.

mostrar⁸⁸ com o corpo, onde estavam. Num segundo momento o local da ação era determinado por uma palavra de orientação, como por exemplo, floresta. Numa terceira etapa era aberta a possibilidade de interagir com os colegas. A atividade aquecia os alunos para a próxima improvisação que sugeria criar em grupos cenas que tivessem como foco mostrar o local da ação. Nessas cenas era possível trabalhar com os alunos a noção de *espaço vazio* – ausência de cenário. O conceito é utilizado por Peter Brook para designar, a característica por ele eleita para definição do espaço cênico: “Posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço vazio enquanto outro o observa” (BROOK, 1970, p.01). E isso é suficiente para criar uma ação cênica, cenário sem referências explícitas; onde são os atores que criam o espaço ficcional.

Para nortear a elaboração das cenas, a orientação inicial introduzia a improvisação a partir dos elementos propostos por Viola Spolin como competências mínimas para o fazer teatral. Improvisar e atuar nos exercícios e jogos exigia deles ter em mente esses elementos durante o planejamento, a construção e execução das cenas:

Onde – local, lugar

Quem – personagem, papel

O quê – ação principal, acontecimento, verbo, atividade em cena

Essa estrutura mínima não sintetiza o método⁸⁹ de “improvisação teatral” descrito por Viola Spolin. Assim, considero importante esclarecer que embora sua metodologia seja composta por diferentes aspectos, os alunos não trabalharam outras técnicas, como por exemplo, a de *instrução* que diferencia a proposta da norte-americana.

Para Ryngaert (2009) esses elementos que norteiam a improvisação se traduzem igualmente em três palavras de ordem: “lugar, situação, personagens”. No que diz respeito a produção os mesmos conteúdos são propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais em

⁸⁸ Viola Spolin (2007) diferencia mostrar de contar. Ao mostrar o aluno se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações do jogo que surgem com o parceiro. Mostrar é tornar real, é criar a realidade cênica.

⁸⁹ O jogo teatral contém ainda um enfoque específico – “foco” ou “ponto de concentração” – que corresponde a um problema de atuação a ser solucionado cenicamente e está relacionado às regras e convenções do jogo que são de conhecimento de todos os participantes. Outro procedimento que acompanha os jogos é a técnica da “instrução”, que é constituída pelas orientações diretas do professor, enquanto o jogo está acontecendo. O objetivo da “instrução” é contribuir para que os jogadores mantenham a atenção no problema a ser solucionado, como, também, oferecer ao professor a possibilidade de inserir, paulatinamente, novos problemas cênicos no jogo.

Arte: “Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.” (PCN-Arte I, 1997, p.86)

O espaço improvisacional facilitava a aprendizagem do teatro, pois o aluno experimentava diferentes dimensões, como a criação de personagens, do texto e do espaço cênico, tornando-se assim, co-autor do processo criativo. A estrutura básica (“onde”, “quem”, “o quê”) foi então explorada pelos alunos através de uma construção física – é o seu corpo que constrói e desconstrói o espaço, o tempo, a personagem e a ação principal.

Assim, o aluno pode passar a ter compreensão de que o espaço cênico, ou o cenário, não é apenas mais um adereço cênico estático, mas sim um integrante da cena entre outros que, devido à efemeridade do “jogo teatral” tem constantemente sua representação transformada. O mesmo processo pode acontecer com o personagem (“quem”) que tem sua construção e representação constantemente transformada na articulação entre o “onde” e os demais signos relativos à linguagem teatral. (SOUZA, 2005, p.76)

Os alunos observavam com curiosidade a explicação dada. Em algumas situações eu falava e fisicalizava ao mesmo tempo, exemplificando. Mostrava ao grupo a vantagem da improvisação como jogo de construção, onde jogávamos “*como se*”. *Como se* estivéssemos em outro lugar, ou *como se* fôssemos outra pessoa.

Como esse era o formato da aula a que estavam habituados, ou seja, aulas expositivas; neste momento mostravam-se atentos e concentrados, diferente do movimento caótico gerado inicialmente pelas atividades práticas. Sob esse aspecto, me aproprio das palavras de Viola Spolin (1992, p.267): “o barulho que ocorre durante a organização de uma cena deve ser considerado como ordem e não desordem”. A atitude dos alunos justificava, de certa forma, a opção de alguns professores que limitam sua prática pedagógica a aulas teóricas enfocando apenas o ensino da história do teatro, e tirando do aluno a possibilidade de aprender teatro fazendo.

Após as apresentações das cenas criadas em grupo nos perguntávamos se estava claro para os que observavam quem eram os personagens em questão, qual era a ação principal e onde esta se desenrolava? E quais os elementos iniciais que deram origem a narrativa criada? Tudo era muito confuso, desde uma passada rápida deles pela cena, como não delimitar a

função dos colegas na improvisação; permanecendo, muitas vezes, dentro da cena, como simples observadores, sem estarem efetivamente jogando.

Durante esse contato inicial com a turma, as relações iam se transformando em vários sentidos. Num primeiro momento, a absorção e interesse pelo processo estavam munidos por um caráter de novidade e quebra de uma estrutura rotineira das aulas. Aos poucos, os alunos mostravam-se mais afetivos e mobilizados, o que podia ser observado em pequenas ações, como lembrar e comentar o dia internacional do teatro, relatar algum evento artístico que vinha acontecendo em sua comunidade, vir ao meu encontro no corredor para saber o que fariam naquele dia, ou elogiar o meu cabelo⁹⁰. Outro elemento significativo era, ainda, poder contar com a participação de alunos que mostravam-se mais ausentes no início do processo.

Essas imagens, possíveis de serem abstraídas da convivência no ambiente escolar, faziam os laços (entre nós) se estreitarem. O que venho aqui apontar na relação professor x aluno não se restringe a uma *viscosidade afetiva*, mas a uma referência, um modelo no que diz respeito à atenção, a um tratamento que impõe limites, mas com respeito.

Sem culpar professor ou aluno sobre a fragilidade desta relação nos dias atuais, venho apenas reafirmá-la com os exemplos de situações vivenciadas na escola em questão: Na sala dos professores, o comentário era o caso da professora de geografia que quase foi atingida por uma latinha, enquanto dava aula. A professora de ciências dizia que os alunos da turma X ficariam sem revisão de conteúdo para a prova, porque um aluno bufou na sala de aula, como provocação. Uma aluna reclamava que mesmo após o sinal que marcava o início da aula ou finalizava o intervalo, os professores ficam conversando e demoravam a ir pra sala.

A paulista Simone Cintra ao pesquisar sobre as influências deixadas pelas experiências sobre a prática pedagógica de professores, constatou através de vários depoimentos que o educador ensina não só um conteúdo específico, mas valores, posturas e atitudes, influenciando futuramente inclusive as escolhas desses alunos: “ela me incentivou tanto, me estimulou tanto, que isso foi para fora da escola. (...) ela fazia concurso de redação

⁹⁰ O exemplo é citado aqui não apenas com a conotação afetiva na relação professor x aluno, mas no que diz respeito à Identidade de um grupo: Em um dia em que fui dar aula com um *dread* (dreadlock - penteado afro) no cabelo, as meninas me acompanharam até a saída: - Você é 5, pró! Perguntei o que significava? Em seguida começaram a cantar uma música de Carnaval: “...do barro preto ao Curuzu, da Liberdade ao Pelourinho, cabelo black é atitude, cabelo transado é o estilo ...” *É o estilo Saravada pró...* Assim, usar um *dread* significava de certa forma, pertencer ao grupo.

na sala, escrevia peça de teatro, a gente ensaiava na casa dela. (...) Ela acreditava nas coisas, acreditava nas pessoas”. (CINTRA, 2008, p.04)

A segurança na relação de aprendizagem é também transmitida aos alunos, quando estes observam que a aula foi planejada, e não improvisada, como sabemos muitas vezes que ocorre. Nos jogos desenvolvidos a partir de cartões com imagens onde os alunos mostravam a ação de usar o objeto, de início ficavam um pouco retraídos, mas aos poucos eram absorvidos pela proposta. Interessante verificar que diferentemente da outra turma os alunos de 6ª série faziam todo um ritual para mostrar a ação de usar o objeto, ilustrando, enfatizando com mímica. Quando a imagem era um guarda-chuva, o aluno passeava segurando o guarda-chuva imaginário, mas fazia também um gesto com as mãos sobre a cabeça simbolizando os pingos de chuva que caíam. Eles também demoravam mais a responderem, levando mais tempo para se lançarem no jogo.

Nos dias em que eram planejadas atividades de solo, uma **lona** era colocada no chão da sala, instaurando assim, um novo lugar, novo esteticamente e na relação desses corpos libertos no espaço. Em um dos trabalhos de relaxamento propostos com música, muitos alunos resistiam em tirar os calçados. A **lona** atuava de certa forma, como o tapete utilizado por Peter Brook como zona de ensaio, relações essas, desenvolvidas no texto que dedico aos espaços no capítulo anterior. Tecidos de diferentes estampas e texturas foram oferecidos, para que, segurando suas extremidades, os alunos se deslocassem pelo espaço, em duplas, explorando o ritmo, o espaço e a relação com o colega. O desejo de se movimentarem e participarem mostrava-se desordenado diante da ansiedade em se relacionar com o novo.

Muitas vezes, por não saber lidar com as reações imprevistas que surgem na organização da sala para as aulas de teatro, como a agitação inicial dos alunos nessa nova relação com o espaço (vista como indisciplina); muitos professores acabam por evitar atividades práticas. É o que elucida a professora Carmela Soares em sua dissertação de mestrado *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública*:

Reconheço os motivos que levam tais educadores a esta prática. O espaço vazio do jogo é um campo novo para o aluno, que está condicionado a sentar-se passivamente atrás da cadeira, e um desafio para o professor que estará sujeito à desordem aparente, ao barulho e à profusão de corpos no espaço. (SOARES, 2003, p.30)

Focada principalmente no espaço, mas concomitantemente nos processos criativos, a pesquisa da professora Carmela Soares com alunos do ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro investigou quais as características da teatralidade produzida em sala de aula e os procedimentos para promover o aprimoramento de sua forma. A partir do exercício de tecer, apreciar e valorizar imagens criadas nas aulas de teatro, a pesquisadora desenvolveu o olhar estético de seus alunos, estimulando a leitura do fazer teatral.

O desenvolvimento de atividades em grupo com os alunos também enfrentava dificuldades, pois nas raras situações em que trabalhavam em equipe nas outras disciplinas, eles sempre tinham a liberdade de escolher os integrantes. De forma geral, o sistema educacional que ainda vigora em sua maioria nos moldes tradicionais, ignora os próprios parâmetros curriculares nacionais que incluem entre os quatro pilares educacionais:

[...] “aprender a viver com os outros” que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca de paz. (PCN – Introd.I, 1998, p.17)

Para a primeira proposta, foram organizados grupos que mesclavam alunos de mais liderança com os que mostravam-se mais passivos, no processo das aulas. Peter Slade assinala a importância de alternar esses papéis: “Sem esmagar a sua liderança, cuide para que as outras tenham vez, sugerindo por vezes que outras crianças assumam tarefas de liderança. Se a liderança for construtiva, deixe-a ficar” (SLADE, 1978, p.96). Quando começo a determinar a formação de cada grupo, a sala de aula transforma-se em uma tempestade, todos protestam. As justificativas se resumiam em: “não falo com esse”, “não me dou com aquele”, “não vai dar certo”, assim como ocorreu com os alunos da 4ª série. Ryngaert (2009) é a favor dessa espera, ele acredita que não se deva incitar relações para as quais os participantes não estejam prontos a se entregar. Reorganizei algumas equipes abrindo um pouco a formação inicial, mas mantendo meninos com meninas, e diluindo as lideranças. Com o passar do tempo, a frequência de trabalhos em grupo minimizaria esses impasses – o que pôde ser constatado no período em que lecionei em uma escola norteada pela teoria construtivista que propunha constantemente a seus alunos atividades coletivas.

Na semana seguinte, chego à escola, e ao passar pelos corredores, ouço os alunos comentarem com os colegas: “- *Ela é a professora de teatro!*” Começo a preparar a sala, muitos estão ainda do lado de fora, em função da troca de professores. Enquanto afasto as carteiras em círculo, alguns alunos que estão chegando ajudam a organizá-la. Como saem de imediato arrastando as carteiras (de qualquer jeito), peço que ergam uma a uma. Estico a **lona** no chão da sala com a ajuda de alguns, enquanto outros observam com curiosidade. Na janela da sala, um grupo de alunos de outra turma, que estava sem professor, espiava a aula. Com espectadores, muitos resistem, ainda mais em se colocarem nessa situação “tão estranha”. Diferente das crianças, os adolescentes dão uma importância especial a como são vistos pelo grupo, ou pela *tribo*. Um autoconceito positivo é característica central do seu desenvolvimento social. Sob um ponto de vista, estar sobre a **lona**, poderia ser visto como uma ação ridícula, uma “pagação de mico”, conforme alguns.

Quando o grupo aderiu finalmente à proposta, não sabiam o que fazer com o espaço disponível, e então, a partir daquele momento, alguns não me ouviam mais. A **lona** possibilitava devorar esse espaço, como sugere Piaget (1973) ao afirmar que a aprendizagem é um processo de assimilação progressiva do espaço ao redor do corpo. Os alunos dominavam toda a área com brincadeiras, lutas, davam golpes no ar, empurravam o colega; o que era inevitável para uma situação tão inédita. Era curioso observar aqueles *adolescentes enormes*, em sua maioria meninos, pulando como crianças pequenas. Passada a novidade, ouviram novamente a orientação e reiniciamos.

A atividade de deslocamento obteve bons resultados com o grupo. Com a orientação de palmas, os alunos deviam caminhar pelo espaço olhando nos olhos dos colegas, e congelar ao ouvir o primeiro sinal. Duas palmas sinalizavam para uma virada brusca de cabeça. Prontamente, um novo contato se estabelecia. Na seqüência, caminhar em direção a pessoa que estivesse no seu campo visual mais imediato naquele momento, formando duplas. A essa proposta foram acrescentadas outras, como a alternância do peso e tônus de diversas partes do corpo e diferentes velocidades ao caminhar. Em Peter Brook (2000a, p.13) encontramos:

Estamos falando do mais simples dos movimentos – caminhar -, e mesmo assim existe uma diferença fundamental entre aquilo que produz intensidade de vida e o que é mero lugar-comum. Qualquer detalhe de um movimento servirá ao nosso propósito; porque podemos colocá-lo sob o microscópio de nossa atenção e observar este processo elementar em sua totalidade.

Em seguida, com as duplas formadas a partir dos exercícios de deslocamento os alunos faziam o *exercício do espelho*⁹¹. Uma dupla de meninos realizou surpreendentemente uma movimentação muito sutil contrastando com algumas duplas que faziam gestos mais rápidos e amplos de luta ou capoeira. Como bem aponta Ingrid Koudela: “o jogo do espelho possibilita construir gestos, um gesto que nasce de uma determinada parte do corpo” (1999, p.27). Boal (2000) defende a capacidade de observação pelo diálogo visual, desenvolvida nesses jogos e exercícios. Assim, quanto maior for a concentração dos participantes, maior será o interesse que os mesmos despertarão e maior a intensidade dos diálogos que se poderão estabelecer. Durante o exercício era importante dar instruções para que os alunos diminuíssem a velocidade, alternassem a amplitude do gesto ou observassem o rosto do colega. A tendência de alguns era dificultar, fazendo gestos rápidos e difíceis de serem reproduzidos.

E por último, em círculo, os alunos foram orientados a construir cenas coletivas. Um dos alunos iniciava um movimento, uma ação. Após observarem, os demais procuravam reconhecer a atividade desenvolvida, para então entrar no círculo interagindo e *complementando a cena*⁹². No desenvolvimento do jogo, observava-se que algumas das ações escolhidas eram inspiradas nas situações suscitadas pelas imagens, trabalhadas por eles nas improvisações.

O jogo improvisacional, como esse lugar do encontro, vai paulatinamente mudando as relações, abrindo frestas de receptividade. Para o professor Jorge Larrosa Bondía (2002), o sujeito da experiência define-se também por sua disponibilidade:

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p.24)

⁹¹ *Exercício de espelho n.1*: O jogador B olha para o jogador A. A é o espelho, e B inicia todos os movimentos. O jogador A reflete todas as atividades e expressões faciais de B. Olhando para o espelho, B realiza uma atividade simples como lavar-se, vestir-se, etc. Depois de um certo tempo trocam-se os papéis. (SPOLIN, 1992, p.55). Augusto Boal traz como exercício similar *O espelho simples* (BOAL, 2002, p.173).

⁹² Augusto Boal traz este jogo como *Atividades complementares* (BOAL, 2002), enquanto em Viola Spolin encontramos *Quem entende entra na ação* (SPOLIN, 1992).

2.1.2 **DEGUSTAÇÃO**: pré-texto e jogos improvisacionais

Jamais provou uma iguaria quem sempre a comeu com moderação. Assim se conhece talvez o prazer da comida, mas nunca a avidez por ela, o desvio do caminho plano do apetite, que leva à mata virgem da comezaina.

Walter Benjamin

O momento de **experimentação**⁹³ envolve uma multiplicidade de intervenções: a leitura de textos para os alunos, exercícios de aquecimento, sensibilização e relaxamento, ouvir e contar histórias, jogos preparatórios, jogos improvisacionais a partir de imagens e músicas, o texto como jogo, danças, registros fílmicos, criação de paródias, elaboração de roteiros, enfim, um diversificado banquete.

O termo experimentar significa submeter à experiência, pôr em prática, executar. Em conferência⁹⁴ proferida pelo Prof. Dr. Jorge Larrosa Bondía, o pedagogo espanhol fala de uma destruição generalizada da *experiencia* e inicia suas reflexões recuperando os significados do vocábulo:

(...) a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (LARROSA, 2001, p.21)

Assim, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, que nos toca, que nos alcança, sobretudo, o que nos transforma. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar. Experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo

⁹³ Nos Parâmetros curriculares nacionais: arte (1998, p.86), encontramos: “Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos — temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons”.

⁹⁴ “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” conferência proferida pelo professor Dr. Jorge Larrosa Bondía no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

que se experimenta, que se prova. De acordo com Viola Spolin “experenciarm é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele” (SPOLIN, 1992, p.03), o que implica num processo *físico*⁹⁵. Nessa direção, Ingrid Koudela nos faz lembrar: “Na escola, não se aprende normalmente através da experiência, mas sim através da didática. A experiência não é incorporada em processos pedagógicos” (KOUDELA, 1999, p.107) E quando ela ocorre, existe um movimento para que esta se converta, o quanto antes, em conceito.

O *saber* ou o *sabor* da experiência é um saber particular, subjetivo, único. O banquete servido aos alunos durante as aulas foi o mesmo, mas cada um o saboreou de forma particular. A prática teatral instaurada foi comum a todos, mas a experiência foi para cada qual singular. A experiência no processo criativo não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar – um trajeto do caos ao cosmos.

Muitos artistas descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de idéias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. As combinações são por sua vez, testadas e assim opções são feitas e um objeto com organização própria vai surgindo. (SALLES, 1998, p.33)

Cecília Salles prefere, assim, tratar a **experimentação** como movimento, que gera internamente sua própria organização. As experiências degustadas nessa etapa fazem parte de um banquete transversal e rizomático⁹⁶. Os diferentes percursos criadores oferecidos aos alunos não seguem uma linearidade em suas propostas. Um modo de operar do tipo rizoma, como sugere Deleuze (1995), efetua um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Tudo que é produzido pode ser conectado à teatralidade e ao eixo temático, mas nem tudo que é instaurado enquanto proposta, objetiva a encenação de um trabalho final. Todavia, há por trás das escolhas dos *pratos servidos* uma totalidade significativa. O professor lê as relações com o eixo em tudo que é proposto, e tudo que é produzido, mediando o olhar do aluno. Assim, “esse caos fundante, possui uma ordem, maior do que o tamanho do espaço por onde flutua a compreensão do sujeito que faz” (RANGEL, 1995, p.142)

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. [...] O rizoma nele

⁹⁵ Corpóreo, material.

⁹⁶ Cf. Deleuze & Guatari (1995, p.16-18): “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. [...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas – não deixa de se reconstruir”.

mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.08-15)

Entre as características aproximativas do rizoma estão os princípios de conexão de heterogeneidade, que delimitam que qualquer ponto de um rizoma pode se conectar a qualquer outro. Como qualquer conexão é possível, o rizoma se rege pela multiplicidade, e não se reduz a uma unidade. O rizoma não é sujeito, nem objeto, mas múltiplo: “O rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (GALLO, 2003, p.93). Numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma *transversalidade* entre as várias áreas do saber, integrando-as, de forma mais abrangente, possibilitando conexões diversas. Essa *transversalidade* aponta para o reconhecimento da pulverização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Isso sugere um olhar aparentemente caótico que constrói sentidos. Assim, podemos ver durante o processo elementos (conteúdos) relacionados a identidade, socialização, história, fazer teatral, estética, cultura, visibilidade, violência, escola pública, entre outros.

Os princípios que compõem essa *degustação teatral* como ingredientes principais são o **pré-texto**, a **multiplicidade** e a **formatividade**. O pré-texto refere-se a um ponto de partida para a investigação cênica, podendo ser uma música, uma imagem, um objeto, um filme, um fragmento de texto literário ou dramaturgico (materialidades). Cecília Salles (1998) nos lembra que tudo (fotos, objetos, qualquer coisa que interesse) que é trazido para o espaço de criação (aqui, a sala de aula), propicia diferentes sensações e conexões. A multiplicidade se refere às possibilidades de abordagens metodológicas na diversidade de procedimentos utilizados no processo. E a formatividade é o que traduz a lei interna, o processo inventivo direcionado intuitivamente pelo professor de teatro.

Para Fayga Ostrower (1999), “não há atalhos para a vida e tampouco os há para a criação”, são através das experiências concretas, e por que não dizer, materiais, físicas, reais com o mundo, que se delineia o potencial criador de cada um. Assim, o presente item retrata algumas dessas experiências onde diferentes **pré-textos** alimentaram o percurso criativo dos alunos.

No caminho de degustação, dois objetivos sustentaram esse processo: familiarização com a teatralidade e detectar possíveis conexões a partir do universo dos alunos com os temas

propostos para desencadear o percurso criador. O quê em **Identidade**? E o quê em **Cidadania**?

Esse segundo momento da refeição principal revela os princípios elegidos na escolha dos exercícios e jogos propostos para os alunos, assim como seu desenvolvimento, e as relações feitas com a contribuição de diversos autores. Aponta ainda, de que forma, vão sendo fornecidos ingredientes para a cena (os processos criativos). Nesta etapa, dialogo com os elementos do percurso identificados na obra *Gesto inacabado: processo de criação artística* de Cecília Salles (1998, p.142): “A experimentação e a percepção seriam campos de testagem que mostram a natureza investigativa do processo criador. O ato criador mostra as experiências do artista com limites e tendências”.

4ª série

No texto anterior dedicado a relação, etapa inicial do processo, o momento de experimentação já pode ser reconhecido nas propostas desenvolvidas com cartões com imagens que incitam os alunos a ação; nos exercícios e jogos, assim como nas atividades com música. O jogo representa um dos caminhos de um amadurecimento nas relações e uma aproximação com a teatralidade: “Concentrando nossas preocupações no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo” (RYNGAERT, 2009, p.34)

Mais um encontro com a turma de 4ª série. Fazia sol e podíamos trabalhar no espaço externo da sala de aula. Um pau de chuva⁹⁷ foi apresentado aos alunos no centro do círculo. Ao mover lentamente o objeto, as crianças paralisavam diante do som que era produzido. Algumas, perguntavam com curiosidade *o que era*, enquanto uma aluna afirmava já conhecer. Explico que neste momento o instrumento não seria utilizado em sua função usual, mas seria transformado por eles. Seria, a princípio, um *objeto vazio*⁹⁸ refletindo a imagem que eles lhe atribuiriam, *seria o que ele não era*.

⁹⁷ O pau de chuva é um instrumento musical de percussão indígena da América do Sul feito tradicionalmente do miolo de um cacto. Os espinhos são retirados e fincados novamente na polpa do cacto. Em seguida, o cacto é deixado no sol para secar com os espinhos dentro dele. Depois, no interior do tronco de cacto colocam-se pequenas pedras e as aberturas são seladas com pedaços de madeira.

⁹⁸ Peter Brook (2000a) utiliza o conceito objeto vazio para elucidar a transformação (efetuada pelo ator) de um objeto banal em um objeto mágico: “O invisível pode aparecer nos objetos mais banais” (2000, p.50) O objeto reflète a imagem que o ator lhe atribuiu.

Nesse momento era possível reconhecer vivo o conceito *atenção criativa* como é sugerido por Fayga Ostrower – transposto para uma presença de tensão na atividade cênica, uma energia gerada pela experiência artística. Na atmosfera instaurada pela proposta do jogo havia uma atitude de disponibilidade, de querer saber e entender, de buscar possíveis respostas, de momentos inspiradores, em que “qualquer incidente, pode tornar-se uma centelha que de repente ilumina todo um novo caminho” (OSTROWER, 1999, p.21).

Um a um, os alunos vinham até o centro da roda, criando o seu objeto, transformando o pau de chuva através da ação em enxada, espelho, arma, luneta, flecha, bengala, vassoura, berimbau, violão, entre outros. Para Ostrower, criar é formar e formar é, basicamente, fazer, é experimentar, é lidar com alguma materialidade e configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre *é preciso fazer*.

Na sequência perguntei quem gostaria de contar a história pesquisada em casa com seus familiares. Uma das alunas se adiantou para falar do que ouviu sobre sua tataravó, que, descendente de índios, preparava medicamentos para curar as pessoas.

Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memória, serem lapidadas. Elas nos habitam individualmente, mas seu nascimento, há muito, aconteceu no coletivo. Quando socializadas, podem assim, serem refletidas e criticadas. (FREIRE, 2008, p.42)

O pau de chuva foi virado sinalizando o início da história. Abri a mochila, coloquei vários tecidos a disposição e lhe entreguei um xale. Ela disse que estava envergonhada, então permaneci ao seu lado dizendo que poderia ajudá-la. Conforme ela contava sua história eu apontava para os alunos que assumiam simultaneamente os papéis narrados: nasce a primeira cena.

A proposta baseia-se na estrutura de improvisação, mediante a qual o narrador⁹⁹ e os jogadores trabalham simultaneamente. Aqui, como acentua o educador Paulo Freire, mais importante que o resultado da composição era a possibilidade de experimentar, vivenciar no coletivo e individualmente a reinvenção da vida, nessas situações em que eles significaram seu espaço, seu tempo, suas relações e suas histórias.

⁹⁹ Aqui, em função da dificuldade que a aluna apresentava em fazer as duas ações simultâneas, optei por assumir a orientação de quem entrava no jogo, deixando apenas a narração por conta da aluna.

Entre as histórias socializadas uma me chamou especialmente a atenção por não se tratar exatamente de um acontecimento descrito, e sim, uma declaração de amor:

Vou falar do meu avô, ele se chama [...], mas todos o chamam de Sr.Didi, ele tem 84 anos, é pai de 11 filhos 4 homens e 7 mulheres, tem 22 netos e 15 bisnetos, é um homem guerreiro, dedicado, que ensina para todos nós o caminho da verdade e da justiça. Não admite erros, não é Deus mas faz tudo por todos nós, é um pai, um avô, um bisavô nota mil, digno de tudo de bom que a vida possa lhe oferecer, por isso me faltam palavras para descrever esse homem maravilhoso que ele é, agradeço ao meu Deus, todos os dias por ter me dado ele como meu avô, essas pessoas assim, não deveriam adoecer, ou não sentir dor alguma, deveriam morrer aos 100 anos, dormindo, pois é impossível querer que sejam eternos, pois eles só não morrem dentro de nós. É graças a ele que estou aqui hoje, pois se não fosse por ele o meu pai não existiria não teria conhecido a minha mãe e eu não estaria aqui. Adoro tudo nele, e fico super feliz quando vejo naquele belo rosto negro um sorriso sem tamanho, odeio quando alguém o aborrece, ele fica apagado, longe, com os olhos cheios de lágrimas.¹⁰⁰

As palavras exteriorizavam o subtexto de uma aluna, que se mostrava sempre muito calada. Era toda uma história de respeito, admiração e afeto contada através da figura de seu avô. Outros, registraram muito pouco, o que era valorizado da mesma forma ao ser apresentado, como esse relato: “Meus avós vieram do interior da Bahia meus bisavós era filho negras. Aqui no engenho velho de brotas tinha engenho de cana i escravidão” (Aluna da 4ªsérie). Ou ainda, histórias de dor como a relatada por esta aluna: “Minha vó nasceu em Cosme de Farias quando ela tinha 16 anos a mãe dela botou ela fora de casa ela ficou pela rua ela tevi que cria os 7 filho dela iai ela ficou morando pela rua a mãe dela não tinha pena da filha”.¹⁰¹

A história está viva no discurso. Essa tomada de consciência gerada pelo relato se efetiva como leitura de sua história, mas também como leitura de mundo. O registro e a oralidade dos fatos que compõem a sua história, os tornam autores e sujeitos dessa história. Ouvir e contar histórias ajuda a conceber e organizar um discurso narrativo. Nessa perspectiva, Desgranges assinala: “A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro” (DESGRANGES, 2006, p.22).

¹⁰⁰ Registro de parte da história entregue por uma aluna da 4ªsérie na aula de teatro e transcrita sem correções.

¹⁰¹ História registrada por uma aluna da 4ªsérie, transcrita sem correções.

Não só a oralidade tem perdido seu espaço na escola, mas também o corpo. Como vimos no capítulo inicial deste trabalho, o corpo está dissociado do processo de aprendizagem. A formatação da sala e turmas superlotadas, não facilita atividades com outra disposição, que não seja o enfileiramento de carteiras. Nesse sentido, a **lona**, já mencionada anteriormente, no texto que dedico aos espaços, atua como um novo elemento a ser experimentado nas aulas de teatro, instaurando o espaço da aula prática e possibilitando uma nova interação do corpo com esse espaço.

Aqui recupero esse objeto, a lona, em seu momento de degustação pelos alunos. Ao ser **saboreada**, em toda a sua dimensão, a euforia era geral – elas, um pouco mais tímidas, eles, viravam estrelas, faziam passos e golpes de capoeira, pulavam, viravam piruetas, corriam e se jogavam ao chão. Propus que todos se sentassem ao redor da **lona**. Alguns não se uniam ao grupo por se negarem a tirar os calçados, e algumas meninas – as mais velhas, também ficavam de fora, por não se sentirem à vontade na informalidade do espaço. Enquanto alguns corriam pela sala dando calça pés e rasteiras nos colegas.

Decido, então, que a atividade planejada de aquecimento com os tecidos terá que esperar. Os exercícios devem vir de encontro às necessidades (do grupo) percebidas durante a aula. Inverto¹⁰², assim, a ordem, entrando na roda formada sobre a **lona** com o pau de chuva e os tecidos, e os posiciono no centro esperando que todos se acomodem no círculo para iniciar. Ryngaert fala da importância da delimitação do espaço: “A utilização de um espaço real bem enquadrado induz os corpos a se situarem e se expandirem dentro dele” (RYNGAERT, 2009, p.127). A maneira como são introduzidos esses elementos no centro do círculo transforma o olhar dos jogadores, centraliza a atenção, mantendo o foco dos jogadores.

Curiosos, por um breve momento, eles silenciam. Relembro o dia em que transformaram o pau de chuva em diferentes objetos. Digo que poderão repetir o exercício, acrescentando agora o tecido que estará complementando a cena. Surgem do jogo: um homem que caminha com a ajuda de um cajado, um super-herói, um lutador ninja, e uma menina japonesa. Como os alunos estão um pouco intimidados proponho que quem preferir pode convidar um colega para acompanhá-lo e fazer parte da cena. E é o que faz uma das alunas

¹⁰² Fez-se necessário alterar o planejamento inicial. Como os alunos estavam muito dispersos e agitados opto por uma atividade que concentre o grupo em torno de um foco: “Quem haveria de definir o certo e o errado?, pergunta-se Fayga Ostrower (1978). Nem mesmo o artista pode explicar sempre, para si, o porquê de suas ações e decisões ou, talvez, defini-las em conceitos. Aliás não é esse o interesse do artista. No entanto, o ato de tomar decisões é, muitas vezes, associado a um dos momentos de dificuldade que o processo apresenta” (SALLES, 1998, p.154).

para introduzir sua personagem japonesa; já a companheira fica um pouco perdida, deslocada, sem saber ao certo o que fazer. Um dos meninos conclui sua performance virando o tecido como uma capa que lhe cobre o rosto, e congelando. Durante as caracterizações, ansiosos, os alunos arriscam adivinhar o papel construído pelos colegas, mesmo antes de concluído. Explico que o objetivo não é adivinhar o personagem, mas observar e jogar complementando a ação.

Tomando o pau de chuva e os tecidos como exemplos dessa materialidade¹⁰³ que desencadeia o processo criativo, é importante assinalar que a existência da matéria é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades latentes, como sugere Fayga Ostrower. Em suas reflexões encontramos: “o imaginar – esse experimentar imaginativamente com formas e meios – corresponde a um traduzir na mente certas disposições que estabeleçam uma *ordem maior*, da matéria, e ordem interior nossa”. (OSTROWER, 1987, p.34). Assim, a materialidade desses elementos passa a existir num plano simbólico, considerando que nas possíveis relações e ordenações, se inserem modos de comunicação e de expressão.



Imagem 24 – Alunos da 4ª série criando personagens com tecidos

¹⁰³ Cf. Vigotski (1998, p.127): “A função de um objeto (tomado aqui por materialidade) no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pode ser reconhecida nos estudos de Lev S. Vygotsky. Os objetos têm uma **força motivadora inerente**, determinando as ações da criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva; no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Em seguida peço a um aluno para me acompanhar e mostro o que vamos fazer com o tecido (aquecimento), primeiro tocando, sentindo sua temperatura, depois explorando diferentes movimentos, em diferentes níveis. Num segundo momento, em duplas, eles se revezavam no centro do círculo, dando vazão as possibilidades lúdicas do material explorado:

A criação pertence ao mundo do prazer e ao universo lúdico: um mundo que se mostra um jogo sem regras. (...) Jogar é sempre estar na aventura com palavras, formas, cores, movimentos. O artista vê-se diante das possibilidades lúdicas de sua matéria. (SALLES, 1998, p.85).

Aqui, a atividade de aquecimento foi usada durante o processo, e não no início da aula. Os primeiros a tomar a iniciativa foram os meninos. Muitos pediam para participar. No início tudo corria bem, mas em alguns minutos podiam-se observar focos de briga¹⁰⁴ entre eles. A liberdade, as brincadeiras, o movimento gerado pelo caráter lúdico da atividade abria espaço para o contato físico e a exploração do espaço que nesse contexto gerava atrito.

O tecido se fazia presente na maioria dos processos criativos, fosse no aquecimento, ou fosse nos exercícios ou jogos improvisacionais. Matéria essa, passível de transformações. Como observa Sônia Rangel (1995, p.67): “Tocar na matéria sempre será poesia, porque a distância entre o conhecido e o absoluto é preenchida pela função imaginante”.

O Grupo Teatral Lume¹⁰⁵, ao trabalhar a pré-expressividade utiliza tecidos e bastões na preparação do ator. Atores ou alunos de teatro podem desenvolver igualmente a presença através dessa materialidade. Para Fayga Ostrower, “toda matéria tem potencialidade, tudo depende do uso que será feito dela” (OSTROWER, 1987, p.73).

¹⁰⁴ Cf. Abramovay (2003, p.51): “As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não conseqüências mais graves. Entretanto, verifica-se que há brincadeiras cuja própria natureza envolve a violência que *começam na brincadeira e acabam na pancadaria*”.

¹⁰⁵ O Lume Teatro foi criado em 1985 na Universidade de Campinas (Unicamp). O centro de pesquisa teatral tem por fundador Luís Otávio Burnier (1956 - 1995) com anos de treinamento como discípulo de Etienne Decroux, e em pesquisas com diversos mestres como Eugenio Barba, Philippe Gaulier, Jacques Lecoq, Ives Lebreton, Jerzy Grotowski e estudos do teatro oriental (Noh, Kabuki e Kathakali).

Renato Ferracini explica que o tecido¹⁰⁶ “trabalha com uma dinâmica de vôo, fazendo com que o ator expanda o domínio de seu espaço físico, numa espécie de dilatação das possibilidades musculares” (FERRACINI, 2003, p.198).



Imagem 25 – Alunos da 4ª serie explorando tecidos

É chegado o momento mais difícil, finalizar a aula - a proposta de um relaxamento diante de tanta energia. Peço para que deitem sozinhos com o corpo estendido sem se debruçarem pelos colegas – o que, é óbvio, não acontece. As crianças se empurram, implicam um com o outro, fazem pilha de corpos, correm pela sala, chutam-se, mesmo deitadas, etc. Enquanto um incêndio é apagado, outro inicia. Eles ouvem as indicações, mas em poucos minutos recomeçam. Interrompo, então, esclarecendo que mesmo não sendo uma atitude geral, só seria possível continuar se todos cooperassem: “cooperar não deve ser entendido aqui no seu sentido habitual de ‘ajudar’. Deve ser entendido como ‘co-operar’, portanto, como ‘operar junto’” (LA TAILLE, 2001, p.69). Muitos reclamavam, não aceitando a finalização da atividade. Um dos alunos me procura dizendo que não adiantava, que eles eram assim mesmo, até com os outros professores, e que ninguém conseguia fazer nada com a turma. Um grupo me ajudava a arrumar a sala. Respondi que certamente seria possível trabalhar com eles, e com outras palavras lhe disse que algumas *atividades novas* ainda não faziam parte do vocabulário deles. Alguns dias depois, quando revi as anotações desta aula, observei que podia ter redimensionado toda aquela energia, dando continuidade àquelas pilhas de corpos

¹⁰⁶ A palavra tecido (vb. tecer) pressupõe ainda o entrelaçamento de fios, relacionado aqui ao entrelaçamento de corpos e ao processo de socialização. Ver (CUNHA, 1982, p.759).

como num jogo, aproveitando o ponto de partida que eles me davam, ao invés de propor a criação de uma nova atmosfera.

Em um novo encontro, inicio a aula lembrando a cena que criamos a partir da história que uma das alunas trouxe sobre sua tataravó. Lembro que em um dos relatos que foram entregues, uma colega relacionava tudo que havia no bairro, dando várias idéias para a criação de cenas. Falo dos estabelecimentos comerciais registrados por ela e pergunto quais eles mais frequentam. Começa então, a se fazer presentes, uma série de espaços da comunidade: salão de beleza, açougue, escolas, igreja, loja de roupas, de sapatos, panificadora, mercado, lavanderia, quitanda, Lan House, etc...

Proponho que cada um leve sua mesa e cadeira sem arrastar para a rua, o que já começa a ser observado pela maioria. Organizamos a sala, liberando o espaço e fazendo um círculo com todos. Proponho que contem na cabeça de um até dez, e silenciem durante este instante, observando a respiração de cada um. Aproveito a atmosfera de concentração e inicio o exercício do Caracol. Com todos de mãos dadas, conduzo o grupo num movimento em espiral, que vai fechando todos os corpos em direção ao centro da sala. No trajeto, os alunos são orientados a olharem nos olhos de quem passa por eles. Chegando ao final, com todos bem próximos, formamos um único corpo. O último da fila começa a desenrolar o caracol fazendo o movimento contrário, até chegar novamente na formação original em roda.

Explico a atividade de improvisação que será feita em grupo. A relação com os integrantes de cada equipe é colocada no quadro. Começa a resistência de alguns em relação à formação proposta. Falo da importância e oportunidade de trabalhar com todos. Chamo um por um, para que se organizem, mas inicialmente ninguém sai do lugar para se unir aos colegas. Uma das meninas mente ao dizer seu nome, pois não quer trabalhar no grupo do qual faz parte. Alguns se esquivam e me pedem para mudar de grupo. Enquanto outros grupos, mesmo incompletos, começam a criar suas cenas a partir dos espaços sugeridos. Surgem então, quatro cenas: O Zelador, A Escola, A Lavanderia e O Gari. Informo que na próxima aula antes de iniciarmos haverá a socialização do que combinaram em grupo, quando poderão contar para os colegas como se organizaram, dividiram as funções, e depois apresentar suas cenas.

Na semana seguinte chego à escola na expectativa de dar continuidade recuperando as cenas criadas por eles na aula anterior. Sentada na área externa das salas, uma aluna sorri para

mim: “ - Oi Pró, só veio eu e mais um menino. É que eu faltei na aula e a pró tinha dito que não teria aula hoje”. Mais tarde, fico sabendo pela vice-diretora, que a professora da turma com a qual trabalho, apesar de lecionar numa escola municipal, é funcionária do Estado e estaria aderindo à greve deflagrada.

Converso com os dois alunos presentes na esperança de mais alguma criança aparecer. Uma aluna me conta empolgada detalhes do filme que assistiu com os pais em casa: *Ó pai ó!* Diz que o final é muito triste porque duas crianças morrem; elas mentem que vão para a Igreja, escondem a Bíblia e saem pelo bairro roubando. Ela me conta vários episódios e diz que o filme ensina muita coisa, que é muito educativo. Fala entusiasmada que tudo acontece ali mesmo, no Pelourinho, que aparece o grupo Araketu, e o ator Lázaro Ramos que desde pequeno fazia suas andanças no bairro do Tororó.

(...) assim como nas conversas sobre um filme ou uma peça de teatro, pratica-se a comunhão de emoções ou de sensações que, sem isso, perderiam a graça. Essa partilha de emoções ou de sensações – difundida nas ações mais comuns ou cristalizadas nos grandes eventos pontuais ou comemorativos – é, *stricto sensu*, o que funda a vida social ou o que lembra a sua fundação. O lúdico não é, portanto, um divertimento de uso privado, mas fundamentalmente o efeito e a consequência de toda socialidade em ato. (MAFFESOLI, 2005, p.54-55)

Depois começamos a conversar sobre as aulas e lembro que as improvisações que estamos criando são como as pequenas situações mostradas no filme. A idéia de fazer uma cena sobre a lavanderia histórica do bairro ou uma cena de rua acaba por mostrar o cotidiano do bairro que está no imaginário de cada um deles. Durante o período de greve continuei frequentando a escola todas as sextas-feiras na esperança de que as aulas fossem retomadas. A **paralisação durou cinquenta e seis dias.**

A retomada

Na primeira semana de retorno chego à escola antes do meu horário e a professora diante do quadro branco interrompe o que está fazendo e me diz: “ - Eu vou aproveitar que

você veio e sair pra descansar a minha garganta”. Os alunos não comemoraram, mas me olharam com interesse. Organizamos a sala afastando as carteiras em uma meia lua, mas com eles ainda sentados – era como começar do zero.

Perguntei quem lembrava da atividade proposta em nossa última aula de teatro antes da greve. Um dos alunos falou sobre a atividade com os tecidos, que tinha sido, na verdade, a penúltima aula. Falamos das cenas que eles iriam criar nesse dia e que tinham como referencial diferentes espaços do bairro. Como faltaram muitos alunos, iniciei uma nova intervenção.

Mostrei aos alunos um novo instrumento musical que poderia ser utilizado nas aulas de teatro. Apenas um deles já conhecia a calimba¹⁰⁷, que provocou muito interesse. Em seguida apresentei uma boneca feita de jornal de manipulação direta. Os alunos ficaram encantados. Entreguei a calimba a uma das crianças e pedi que dedilhasse bem lentamente. Coloquei a boneca de jornal no chão e a partir de cada som produzido pela calimba ela fazia um movimento marcado, como mover a cabeça, ou uma das mãos. Ao final, os alunos aplaudiram a *performance*, entusiasmados. Deixei que a calimba circulasse entre eles e que outros pudessem tocá-la para a boneca se movimentar. Expliquei que essa era uma outra forma de teatro, o teatro de formas animadas¹⁰⁸. Um deles mencionou *marionete*. Perguntei, então, se alguém sabia a diferença. Um dos alunos fez um movimento com as mãos, e gesticulou tentando explicar, o que foi depois complementado. Fizemos ainda outras atividades de manipulação. Coloquei nas mãos de um aluno dois bastões e manipulei seu corpo conforme os sons que eram extraídos da calimba. Os alunos adoraram ver os colegas transformados em bonecos, e em seguida foram se revezando. Por final, deixei que as crianças também me manipulassem.

¹⁰⁷ A *calimba* é um dos mais antigos instrumentos musicais do mundo, um *idlofone* beliscado, muito conhecido em Bali, e também na região nordeste do Brasil. Na língua portuguesa, o instrumento é mais conhecido pelo nome que tem em Angola, *quissange*. Em algumas partes da África, ou até noutras línguas pode ser conhecido como *kalimba*, *karimba*, *likembe*, piano de polegar (*thumb piano*) ou *sanza*. Conforme as regiões, a construção pode variar um pouco, mas basicamente trata-se de um conjunto de lamelas de metal, cada uma com um tamanho diferente para produzir notas diferentes, presas num cavalete metálico. O conjunto pode ser tocado ou não dentro de um recipiente oco que serve como caixa de ressonância, ou então essa caixa de ressonância pode já fazer parte do instrumento. O instrumento é tocado com as duas mãos, sendo as lamelas beliscadas com os polegares.

¹⁰⁸ “Atualmente várias nomenclaturas são adotadas para referir-se à linguagem do teatro de animação: teatro de bonecos, teatro de fantoches, teatro de marionetes, teatro de objetos, teatro de formas animadas, teatro de figuras. Cada uma destas denominações poderá apresentar especificidades técnicas e estéticas quando comparadas entre si [...]” (BELTRAME, 2002, p.102)

Na sequência, propus um exercício que trabalhava o mesmo princípio de manipulação que foi desenvolvido. Os alunos foram organizados em duplas e fizeram a *Marionete com fios*¹⁰⁹. O colega marionetista aproximando o dedo da parte do corpo da *marionete* que gostaria que se movesse, manipularia o parceiro a distância, como que suspendendo uma linha invisível. Diferente das outras vezes, muitos tomaram a iniciativa, convidando os colegas para participarem, inclusive meninos com meninas. A concentração dos alunos não durou o tempo esperado, mas foi possível reconhecer um progresso no movimento do grupo; as aulas finalmente aconteciam. Eles experimentaram ainda outras formas de fazer bonecos com o corpo, mas em nenhum momento era criada a expectativa de que todos os elementos experimentados fossem utilizados no percurso criador. A idéia era possibilitar o contato com a familiarização de diferentes formas de teatralidade.

No segundo dia pós-greve, quando apareço junto à porta da sala, os alunos comemoram. Um deles se levanta e a professora chama a sua atenção. Orientei para que quem fosse terminando de copiar a matéria do quadro levasse sua carteira para a rua, pois trabalharíamos com a **lona**. Depois de conversar com a turma solicitei apenas quatro voluntários para ajudar a preparar a **lona**. Como muitos se ofereceram, combinei que os que não fossem dessa vez, seriam os encarregados na próxima aula.



Imagem 26 – Alunos da 4ª série preparando a **lona**

¹⁰⁹ Marionetista e marionete à distância; ele faz o gesto de suspender uma linha, barbante ou corda, e a marionete responde com o movimento correspondente. Supõe-se que a linha parta diretamente da mão do marionetista para uma parte do corpo da marionete, que o marionetista designa com o olhar: braço, mão, joelho, pé, cabeça, pescoço, etc. (BOAL, 2000, p.185)

Com a **lona** limpa e esticada os alunos eram chamados em etapas para tirarem os calçados e ocuparem o espaço. Tudo transcorreu com tranquilidade, mas é evidente que nem todos chegavam à **lona** e se sentavam. A atração de virar estrela e se lançar ao chão era grande, mas a maneira como se relacionavam com aquele objeto (lona) já não era carregada apenas de euforia e êxtase. A **lona** já não era mais o inusitado. Um dos alunos que não pôde limpar a **lona**, por falta de material, ficou de início afastado, negando-se a participar, mas logo em seguida, acabou se aproximando. Mostrava-se contrariado com frequência, e, durante a aula, sempre *emburrava* por algum motivo. Nessas circunstâncias, que ocorriam também com outros alunos, era nítido observar que quanto mais se insistisse, mais resistentes eles se mantinham. Mas, se ao contrário, fossem ignorados, acabavam voltando atrás na atitude inicial, ao observar os colegas trabalhando. Nesse dia, todos ocuparam a lona com exceção das duas alunas mais velhas do grupo. Era importante que a participação nas atividades fosse uma escolha individual, e não uma imposição. O que não significa deixar de estimular o aluno, motivando sua entrada.

Antes da primeira orientação, parabeneizei a todos pela organização da sala. Inicialmente pedi que tentassem ocupar o maior espaço possível com o corpo e depois o menor espaço possível, mostrando e fazendo junto com eles: “Na nossa experiência como professoras, descobrimos que é muito necessária a participação plena do professor em aula. Ele deve tocar nas crianças, dançar e cantar com elas: ele, inclusive, é uma referência espacial para elas.” (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992, p.108). O exercício era feito primeiro com os alunos de pé e depois deitados. Antecipei que pudessem esbarrar um no outro, o que acabaria gerando brigas, mas a maioria dos alunos realizou a atividade com absorção e comprometimento. O exercício é proposto por Patrick Pezin¹¹⁰ no intuito de ajudar o ator a perceber o espaço cênico, agir nele e assimilar o espaço circunvizinho.

Na seqüência, rolei por toda a extensão da **lona** e pedi que eles rolassem um por vez com os braços estendidos ao longo do corpo esperando o colega chegar até o final do trajeto. Os alunos me olhavam como se não pudessem acreditar que tal atividade fizesse parte de uma aula. Por fim, sentaram-se ao redor da **lona**. Coloquei vários tecidos ao centro e expliquei que entregaria na mão de cada um, em etapas, para que dançassem ao som das músicas do Cirque du Soleil. Enquanto selecionava as músicas eles amarravam os tecidos no corpo, na cabeça, se

¹¹⁰ PEZIN, Patrick. “L’acteur et l’espace” [O ator e o espaço], in *Le livre des exercices; à l’usage des comédiens* [O livro dos exercícios; para uso dos atores], p.127-143. Saussan: L’Entretemps, 1999. – Tradução de José Ronaldo Faleiro.

escondiam embaixo dele ou, ainda, enfeitavam os colegas. Com o início da música eles brincavam, dançavam¹¹¹, faziam gestos, vibravam.

Rengel e Mommensohn (1992) em *O Corpo e o conhecimento: dança educativa* falam sobre a função criativa e socializante da dança:

A dança, enquanto processo de autoconhecimento (do corpo, de seus limites e de suas possibilidades) e instrumento de efetivação das relações sociais, leva o indivíduo a experimentar novas possibilidades no plano do exercício de criação e de integração de um grupo. Ela atua como elemento transformador, pois, sem dúvida, promove em quem dela participa a aceitação de si mesmo e uma maior receptividade nos relacionamentos com os outros, mediante o envolvimento que se estabelece num trabalho prático. (RENGEL e MOMMENSohn, 1992, p.102)

Seus gestos concretizavam o conteúdo cultural de cada um. A dança traduzia a música em imagens, em movimento, tornando o som visível, palpável. Suas falas acompanhavam cada movimento. Seus corpos devoravam todo o espaço. A comunicação que surgia no momento de criação interagindo com o outro, gerava atrito. De repente, um dos alunos conclui: “- *Agora já virou bagunça professora!*” No pátio, o lanche já desfilava na mão das outras crianças e alguns começavam a ficar inquietos. Suspendi a música, congelei e pedi que ficassem paralisados até que ela recomeçasse. Com o movimento externo alguns haviam desistido da atividade, mas considerei que seria importante continuar até concluir. Retomamos a dança com os tecidos e por fim, orientei para que os colocassem de volta ao centro da **lona**, em câmera lenta, um por vez.

Proseguí perguntando quem lembrava de um exercício que havíamos feito onde o pau de chuva tinha sido transformado em várias coisas, como luneta, bengala, violão. Expliquei então que hoje fariam a mesma atividade, mas com os tecidos, e que seria, portanto, mais difícil - um desafio.

Segundo Ferracini, “a dinâmica com objetos propõe uma nova forma de mergulho: a partir de estímulo externo” (FERRACINI, 2003, p.197). A presença de tecidos em exercícios e no processo improvisacional, possibilita que este seja experimentado, trazendo a tona suas possibilidades como elemento cenográfico ou figurino.

¹¹¹ Cf. Sartre (2008, p.72): “Dançar, cantar de alegria, representam condutas simbolicamente aproximativas, encantamentos. Através delas, o objeto – que não se poderia ter realmente senão por condutas prudentes e apesar de tudo difíceis – é possuído de uma só vez e simbolicamente”.

Nos procedimentos do *Vôo – Experimento de Encenação da Peça Didática*, coordenado por Ingrid Koudela, o tecido contribuiu significativamente na construção da forma estética do espetáculo:

(...) o pano branco – foi introduzido no espaço, sendo que o grupo explorou características do material, como textura, elasticidade e transparência, incorporando-as aos seus movimentos e transmitindo-lhes qualidades dinâmicas. Criavam-se assim relações espaciais diversas, através da plasticidade do pano branco, tornando-se ele o símbolo das transformações e dos processos de integração durante toda a peça. (KOUDELA, 1992, p.84-85)

Iniciei o exercício dobrando um dos tecidos e transformando-o em livro. Como num jogo de adivinhação, as crianças logo arriscaram o que era. Orientei que eles deveriam entrar e complementar a cena, interagindo com a ação iniciada a partir do objeto criado pelo colega. Era possível observar que quando alguém demorava muito para iniciar ou complementar a ação, a energia do jogo enfraquecia. Um deles amarrou um tecido nas costas e saiu pela sala dizendo que era um super-herói. Depois finalizou a cena, repetindo o gesto que um colega havia feito em outra aula, virando a capa e escondendo-se sob ela. Outro, transformou o tecido em violão. Sem perder tempo, um colega se aproximou tirando o tecido de suas mãos e transformando em microfone. O terceiro a entrar na cena criou uma bateria a partir do tecido, tocando com desenvoltura como se tivesse baquetas na mão.

Para finalizar pedi que refizessem o círculo, agora de mãos dadas, continuando com o tecido que tinham em mãos, compondo agora, um personagem. Para a despedida, esse personagem deveria atravessar o círculo e cumprimentar um dos colegas de maneira carinhosa, este faria o mesmo com outro, e assim sucessivamente. Antes de iniciarem surgiram imagens lindas de como amarravam os tecidos em seus corpos. Uma das meninas transformou-se em uma mulçumana deixando só os olhos a vista. Em Maffesoli encontramos: “Um gesto, dissemos, basta-se a si mesmo, realiza-se em si mesmo, esgota-se na sua atualização. É efêmero e insignificante como uma brincadeira, mas contém igualmente toda uma gravidade” (MAFFESOLI, 2005, p.53).



Imagem 27 – Alunos da 4ª série experimentando os tecidos

Antes de irem para o intervalo os alunos me ajudavam a recolher a **lona** e colocar as carteiras no lugar. Muitas vezes era preciso recuperar a responsabilidade que tinham em relação ao espaço e sua reorganização. Enquanto seguravam a **lona** pelas extremidades, surgiam, ao acaso, movimentos que a transformavam num grande mar em alvoroço. Ondas iam se formando, e eu já não podia simplesmente interromper aquela brincadeira, tão espontânea e carregada de teatralidade. Os alunos eram literalmente conduzidos pelo objeto, numa relação menos ativa, como sugere Ferracini (2003, p.199):

Na verdade, é uma questão difícil de explicar, pois parece impossível um objeto inanimado conduzir uma pessoa, e realmente é, do ponto de vista, ao menos, da ciência clássica. Mas estamos recorrendo a imagens que possam esclarecer a questão. Na verdade, é como se o objeto fosse animado e passasse a ser uma extensão do corpo do ator, que o conduz pelo espaço.

Em questão de minutos, alguns já estavam sob as ondas, eufóricos, ao encontrar um olhar de cumplicidade e um sorriso que autorizava a comemoração. Aos poucos a brincadeira era encerrada, mas o grupo respeitava igualmente esse momento. Duas alunas perguntavam por que eu não continuava a aula depois do lanche com quem quisesse ficar. Uma delas dizia

que tinha *banca*¹¹² naquele horário, mas que podia faltar, e que preferia ir para o teatro - que ela amava. Outra aluna comentava que o dia de sexta para as aulas de teatro era ruim, por ser o último dia da semana, e eles já irem pra escola pensando em ir embora.

Em outro encontro, chovia. Contávamos com a turma bastante desfalcada. As carteiras foram reorganizadas formando os grupos em sala. Naquele dia eles retomariam a construção das cenas inspiradas em lugares do bairro. Citei como ponto de partida o texto de uma das alunas:

O bairro que eu moro é o Engenho Velho de Brotas. Ele fica localizado entre Brotas e Vasco da Gama e tem outros bairros vizinhos: Ogunjá, Bonocô, Matatu, Cosme de Farias, Boa Vista e Pitangueiras. É um bairro grande com muitos moradores, estabelecimentos comerciais, Igreja, escolas estaduais e municipais. Alguns moradores trabalham e são donos do seu próprio negócio. Suas ruas são estreitas, enladeiradas e suas principais vias públicas são Lourindo Régis Almirante Alves Câmara. Praça dos Artistas e Praça da Capelinha onde acontece apresentações musicais. O ponto turístico mais famoso do bairro é o Parque Solar Boa Vista.¹¹³

Foram então recuperados alguns elementos importantes para a organização das cenas, como a definição de quem cada um representaria, qual seria o acontecimento principal e o local da ação; planejando o começo, o meio e o fim da situação escolhida. As dúvidas seriam tiradas na prática, a partir das idéias geradas e cenas construídas. O caos na formação dos grupos permaneceu. Foram necessárias muitas negociações. Mesmo com alguns grupos refeitos, os conflitos continuaram. Eu circulava pelos grupos fazendo questionamentos para ajudar os que ainda não tinham tido nenhuma idéia para a cena. Perguntava aos integrantes sobre os lugares do bairro e por onde costumavam passar durante o dia. Um dos grupos se distanciava da proposta inicial e sugeria uma situação de assalto, que de certa forma, também fazia parte daquele universo. Ao final da aula, a maioria dos grupos já tinha uma idéia consolidada. Avaliei o processo bem menos caótico se comparado à primeira experiência de atividade em grupo. Ao rever as filmagens desta aula, distanciada, podia ver os grupos trabalhando e a imagem serena de um aluno que mostrava ao colega como tocar a calimba.

¹¹² Chamada em outras regiões do Brasil de “reforço escolar” ou “aula particular”, a Banca representa na Bahia um auxiliar no processo educativo, um espaço educativo complementar a escola. É possível observar placas em frente a residências em que se lê: “dá-se banca” ou simplesmente “banca”.

¹¹³ Registro de uma aluna da 4ª série, transcrita sem correções.

Na aula seguinte, chego à escola mais cedo. A professora da turma havia faltado e eles estavam com a professora de inglês, que os liberou assim que me viu. Em função da chuva, apenas pouco mais da metade da turma estava presente. Ainda na porta da sala, um dos alunos que havia ido ao banheiro vem correndo na minha direção sorrindo e me abraça. Proponho inicialmente alguns jogos de aquecimento com imagens para depois retomarmos as cenas criadas na aula anterior, reformulando com os que estavam presentes.

Recuperei com os alunos o exercício feito nas primeiras aulas em que a partir da observação de uma imagem eles faziam a ação de usar o objeto representado. Disse então que o exercício de hoje exigiria mais deles: ao invés de fazer a ação de usar o objeto contido no cartão, eles iriam *fisicalizar*¹¹⁴, e transformar o corpo nessa imagem, se transformar nele, *ser o objeto*. Assim, se a imagem fosse uma bola, eles não iriam jogar bola, mas sim *transformar o corpo em, corporificar*, dar a visão, se transformar numa bola: “Corporificar um objeto ou mesmo uma situação é tornar física a realidade teatral (...) que não *conte* e sim *mostre*” (DESGRANGES, 2006, p.115). Era preciso dizer tudo em uma única imagem fixa. O jogo possibilitava aos alunos uma experiência pessoal concreta na qual a realidade teatral era criada.

Com objetivos distintos, experimentos similares foram propostos a crianças menores em pesquisas sobre o desenvolvimento da percepção de figuras:

Nesse experimento pedíamos às crianças que procurassem comunicar o conteúdo de uma figura sem usar a fala. Sugeríamos que a descrição fosse feita por *mímica*. A criança com dois anos de idade, que, de acordo com o esquema de Stern, ainda está na fase do desenvolvimento da percepção de “objetos” isolados, percebe os aspectos dinâmicos da figura e os reproduz com facilidade por *mímica*. (VIGOTSKI, 1998, p.42)

A partir do que propõe Roger Caillois (1990), esses jogos seriam classificados como *Mimicry* (simulacro), denominação que inclui qualquer jogo que suponha uma aceitação temporária ou de uma ilusão, ou de um universo, fechado, convencional, imaginário. O jogo pode consistir na encarnação de um personagem e seu respectivo comportamento: “O sujeito jogar a crer, a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa”

¹¹⁴ O termo *fisicalização* usado por Viola Spolin (1982) descreve a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal. No jogo proposto os jogadores tornavam visíveis para os observadores as ações relacionadas, assim como os objetos determinados pelos cartões.

(CAILLOIS, 1990, p.39). Nesse caso, um objeto ou um animal e suas respectivas características, mas sem produzir sons.



Imagem 28 – Transformando o corpo em tesoura



Imagem 29 – Transformando o corpo em disco

Várias imagens foram sorteadas. Entre elas: um disco, uma panela de pressão, uma tesoura, uma onça, um jacaré, uma tartaruga, um avião, uma águia, um elefante, uma bomba e uma girafa. Como quatro alunas não quiseram participar, permiti que alguns repetissem. Mesmo os que não entraram no jogo por opção, estavam atentos e envolvidos observando os colegas. Ao falar das relações entre jogo, teatro e comunicação Jean-Pierre Ryngaert observa que no fazer teatral nem todo mundo está em atividade simultaneamente: “Joga-se para si diante dos outros, e as remessas incessantes de olhares caracterizam as atividades” (RYNGAERT, 2009, p.30).



Imagem 30 – Cartões com imagens

Ao receberem uma ou outra imagem, as crianças se referiam a algumas, como difíceis de serem representadas, e pediam para trocar. Nessas situações eu propunha alternativas através de perguntas sobre o que possuía em especial esse objeto ou animal. O que o diferenciava, o que chamava atenção nele, o que podia caracterizá-lo? Como eles poderiam construir determinada parte com o corpo? O menino que recebeu a figura de uma bomba fazia de mansinho com as mãos um movimento que começava no plano baixo e ia crescendo até a explosão. Conversamos sobre o tema bomba atômica. Depois falamos sobre as escolhas para a representação da imagem e outras possibilidades. Perguntei quem acompanhava as notícias sobre as guerras que estavam acontecendo em outros países. Um deles se posicionou: “*Como tem no Irã, não é pró?*” Relacionar os conteúdos que permeiam a prática teatral com questões atuais sobre o que acontece no mundo é também função do professor de teatro.

Na hora de transformar o corpo em um elefante, um dos meninos puxa e estica suas orelhas para fazer orelha de abano. No momento em que um dos alunos representava um bule com dificuldade, sugeri que tentasse reproduzir o bico do bule com um dos braços. A tesoura foi criada por uma menina que deitada no chão, movia as pernas, que representavam as lâminas. Um menino abria os braços e se deslocava pelo espaço transformando o corpo num avião. Durante todo o exercício a professora da turma ficou no fundo da sala assistindo a tudo com um tímido sorriso nos lábios, que há tempos não se via em seu rosto.

Num segundo momento propus que eles juntassem os que estavam inicialmente no grupo das cenas concebidas e convidassem um novo colega para executar a idéia já esboçada. Enquanto recombavam, surgiam algumas “brincadeiras” agressivas, como empurrar ou chutar os colegas; eu interferia apartando, apaziguando, olhando fixo nos olhos deles e tentando acalmá-los.

Os alunos reorganizaram o grupo, e comunicaram que apresentariam a cena de um restaurante, e não mais de uma escola, como haviam planejado na última aula. Eles prepararam uma mesa com cadeiras ao redor. Um dos integrantes fazia a observação de que todos deveriam sair da sala, para só então, entrar e iniciar a cena. Os cadernos, livros e canetas se transformaram em cardápio, blocos de pedido, pratos e talheres.



Imagem 31: I Cena construída: O restaurante



Imagem 32: Cortando a carne

Os alunos escolhiam os pedidos através dos cadernos/cardápios entregues pelos garçons: milk shake de chocolate e lagosta, eram os pratos principais. O proprietário do restaurante anotava tudo atenciosamente. Um aluno cochichava no ouvido do outro (dando instruções) dizendo o que achava que o colega deveria dizer. Com muita presença, o aluno mais novo, concentrado, fazia com esforço o movimento de cortar a carne com a caneta, como se fosse uma faca. Em *A linguagem teatral na escola*, Ricardo Japiassu fala sobre o processo de representação simbólica:

Quando um livro é “utilizado” como bandeja em um jogo teatral, verifica-se que o significado cultural original do objeto (livro) foi alienado, roubado, substituído deliberadamente pelo jogador, que passou a lhe emprestar nova significação: “bandeja”. (VYGOTSKY, 1996a apud JAPIASSU, 2007, p.116)

Assim, ao utilizarem os cadernos como cardápios e pratos, estes funcionavam como suporte material para a ação de comer. Em cena, os alunos falavam em tom muito baixo, mas concentrados; como se ao falar alto, algo pudesse dar errado, ou a magia se quebrasse. Havia toda uma formalidade nas maneiras a mesa. Aqui, a presença consistia em acreditar no jogo. Um dos alunos dizia baixinho pro outro “*eu to sem faca*”, pois tinha apenas uma caneta nas mãos. De fora da cena, eu avisava que eles podiam falar em voz alta e pedir para o garçon, deixando que fizesse parte da cena.

Chega a vez do segundo grupo mostrar seu trabalho, e reproduzindo o movimento dos colegas, eles também saíram da sala para entrar em cena. Duas alunas que haviam dito que não iriam participar, quando seus colegas estavam prestes a entrar em cena, pediram para entrar no grupo. É importante não forçar a participação. Estando presentes no processo,

mesmo que indiretamente, os alunos acabam entrando no jogo, no momento em que achar apropriado. De qualquer forma, deve haver encorajamento. Como a cena já estava pronta, conversei com os integrantes da equipe e perguntei se elas não poderiam participar como alunas ou funcionárias da escola que vinham dar algum recado da direção. Um dos alunos sugeriu que elas podiam vir avisar sobre o passeio que iria acontecer, organizado pela escola.



Imagem 33 - II Cena construída – A escola

Na cena, os alunos aguardavam a chegada do professor. Uns bagunçando, outros pedindo silêncio e outros defendendo os bagunceiros: “ - *Que nada, deixa ele!*” Quem representava o professor chegava depois e se sentava de costas para a *platéia* (jogadores). Com a chegada do professor, eles o cumprimentavam e fingiam se comportar. O professor perguntava sobre a tarefa dada, alguns diziam que haviam feito, enquanto outros se justificavam por não terem trazido. As duas alunas representando funcionárias da escola entravam na sala para falar sobre o passeio que aconteceria no dia seguinte. O professor colocava um dos alunos que estava desatento de castigo, virado para a parede. Outro aluno, o dedurava. Quando este, saía do castigo, exigia do professor que orientasse o dever que já havia sido explicado para os outros alunos. Outro ainda, reclamava: “ - *Professor, não posso mais escrever não, porque minha folha acabou!*” Depois aparecia outra menina representando a funcionária que vinha contar quantos alunos estavam presentes, para assim calcular a merenda. Os alunos discutiam: “ - *Foi ele que começou, esse gaiato!*” O professor mandava abrir o livro didático na página da atividade em que tinham parado. Depois levava um dos alunos que estava perturbando a aula para a direção. Chega a hora da merenda. Outro aluno

que estava na *platéia* comenta: “ - *Nossa sala não é assim como eles estão fazendo não, pró... é muito pior!*”

Todas as cenas foram improvisadas pelos alunos que combinavam apenas quem assumiria os diferentes papéis. As crianças não sabiam, por exemplo, em que momento as meninas entrariam para avisar sobre o passeio, ou que seriam colocadas de castigo. Os jogos de improvisação oferecem aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, e através da própria experiência eles aprendem a fazer, a ver e a gostar de teatro.

Na próxima cena, as meninas que haviam dito que não iriam fazer, depois de assistir a primeira apresentação, mudaram de idéia. Sentindo-se estimuladas, pediram para ir até a cozinha da escola para “pegar umas coisas” para o teatro. Em minutos, apareceram com vassouras e baldes. Espalharam papel picado pelo chão. Depois, solicitaram ajuda da turma para lembrar de alguma música sobre limpar ou varrer. Alguns meninos que estavam na *platéia* assim que elas entraram começaram a cantar batendo nas carteiras e fazendo a percussão: “Diga onde você vai que eu vou varrendo, diga onde você vai que eu vou varrendo, vou varrendo, vou varrendo...”.



Imagem 34 - III Cena construída – Lavanderia e Garis

Os meninos começaram a contagem regressiva: - Três, dois, um, ação! As meninas faziam as ações de lavar roupa, esfregar, torcer e estender, enquanto outras varriam, sem falar uma única palavra em cena. Outra juntava o lixo que a amiga varria, fazendo pose. Os meninos da *platéia* questionavam: - Fala alguma coisa aí! No final, em meio ao silêncio, um aluno que assistia, observando o que juntaram do chão, falou: “ - *Deu 10 centavos de latão!*”

No final da cena, elogio a participação e o envolvimento de todos, e passamos a discutir as escolhas de cada grupo.

Na semana seguinte, as aulas foram suspensas novamente, agora por iniciativa da escola, logo após o retorno da greve - como é relatado na parte inicial do capítulo, dedicada ao processo criativo. Durante esse período, a professora da turma comentou que um dos alunos, que já havia sido pego roubando e passando drogas, ao saber que os encontros de teatro estavam suspensos, disse que não viria mais para a aula nas sextas-feiras. Sua atitude reforça a função das aulas de teatro para esses alunos.

Quando finalmente retomamos as aulas, lembro as crianças de todo o material que já haviam me entregue sobre as entrevistas com os familiares e os que ainda não tinham realizado a atividade proposta. Recupero a história da avó de uma das alunas que contava sobre o impacto da chegada do trem, no bairro em que morava. Falo de como naquele tempo tudo era mais difícil, inclusive locomoção, pois não havia ônibus. E que no bairro que atualmente eles moram, na época não tinha luz, nem água encanada. As pessoas iam buscar água no Tororó, um bairro próximo. Conversamos sobre a possibilidade de construir uma cena, que recontasse a história, de forma criativa. As crianças ficavam em silêncio prestando atenção encantadas com as idéias. Lembro que as outras cenas criadas por eles contemplaram lugares da comunidade mais atuais, como a escola, a lavanderia, o restaurante, e o salão de beleza, como o que existe no bairro. As cenas seriam depois organizadas em conjunto numa sequência.

Um dos alunos ansioso insiste: “ - *Agora vamos começar professora!*” Enquanto outro que observa uma bola, entre os objetos que carrego para a aula, sugere: “ - *A gente podia jogar bola!*” Explico que trouxe a bola para a realização de um exercício. Iniciamos em círculo, sentados, com a bola deslizando pelo chão. Ao jogar a bola eles dizem uma única palavra, quem recebe pronuncia outra que considera estar relacionada àquela que ouviu do colega. Os alunos respeitam o tempo da atividade que exige concentração. A palavra torna-se um gesto que se modula dentro de sons organizados e da simples ação de empurrar a bola. Em sua sonoridade, ela contém materialidade, ação e imaginário, através das relações suscitadas.

Azul, vermelho, branco, amarelo, dourado, preto...
Arroz, feijão, lasanha, carne moída, carne de sol...
Cabelo, shampoo, creme, gel, condicionador, pente...

Depois, no centro do círculo, os alunos criavam cenas a partir das palavras que surgiam no jogo de associação: criança comendo lasanha, abanando a boca como se a comida estivesse quente; uma menina passava creme nos cabelos; um grupo de meninas montava um salão de beleza: enquanto uma fazia as unhas, a outra fazia o cabelo da mesma cliente. E um dos meninos representava estar surfando.

Por último, proponho um exercício com as músicas que eles ouviram no início da aula e outras, como pagode, que havia sido solicitada por eles. Explico que no momento em que a música fosse suspensa, eles deveriam *virar estátua*. De início, apenas um aluno não congelou no momento sinalizado; como um desafio, a participação ganhava a cada música mais empenho. Depois de um tempo começaram as brincadeiras, como se jogar no chão ou se desequilibrar de propósito. Essas manifestações de cabotinismo¹¹⁵ são mencionadas por Ryngaert (2009) como um dos obstáculos ao jogo. O cabotinismo se manifesta na criança por um desejo de “bancar o louco” e por uma grande agitação, trata-se de brilhar a qualquer preço. Para concluir, os que conseguiam sustentar o congelamento iam sentando, até que ficássemos com apenas três. Quando a música tocada era pagode, eles entravam numa euforia geral, e quando o ritmo era outro, eles reclamavam. Assim, todas as relações experienciadas, assim como com a música, eram provadas com sabores e dissabores.

6ª série

No momento de **experimentação**, os alunos da 6ª série criaram em grupo várias cenas a partir de imagens e músicas que lhes foram apresentadas. Os jogos e improvisações tinham por objetivo uma familiarização com a teatralidade através de **pré-textos** que contribuíssem para desencadear a imaginação criativa¹¹⁶. Para Ryngaert (2009), a improvisação lhe interessa como o lugar do encontro, do confronto de um *objeto exterior*¹¹⁷ ao jogador, com o imaginário

¹¹⁵ Cabotino é um comediante ambulante, um mau comediante, um indivíduo presumido, de maneiras afetadas, que procura chamar a atenção, ostentando qualidades reais ou fictícias.

¹¹⁶ Através de outras experiências pedagógicas pude observar que os alunos de ensino fundamental apresentam dificuldades no percurso criador. Esta questão é traduzida pela queixa de um aluno da 5ª série que diz: “*tenho dificuldade em inventar alguma coisa decente*”. O aluno se refere aqui, ao processo de criação desenvolvido nas aulas de teatro. As palavras revelam seu descontentamento com o que cria individualmente, bem como suas contribuições com o grupo (concepção de idéias e produção) - as possibilidades criativas expressas no coletivo.

¹¹⁷ O objeto exterior pode ser uma situação, um espaço, um texto ou uma música.

deste. É esse objeto exterior, o referencial proposto, que convoca a imaginação no momento do fazer teatral.

Esse potencial criativo, esse convocar a imaginação, essa inspiração que muitas vezes falta ao aluno, dialoga constantemente com as ressonâncias que as formas e referenciais (pré-textos) provocam em cada um, em termos de emoções, lembranças, intuições, pensamentos e o processo seletivo que sofrem. As experiências de criação, esse “encontro com o acaso”¹¹⁸, esse *insight* que em alguns momentos ocorre e em outros não, decorre da percepção sensível, envolvendo o sujeito criador na sua totalidade. Peter Brook (2000a) sustenta a existência do “acaso”, que segundo ele, pode ser estimulado e fomentado criando um campo de energia que em determinado momento atrai para si a solução.

Nem todos os referenciais escolhidos convergiam para o tema Cidadania, entretanto, a leitura que os alunos faziam destes, apontava em direção ao texto que seria utilizado a partir de um dado momento do processo. Nas primeiras atividades levava algum tempo para que todos se encaixassem no grupo proposto e apresentassem a construção de uma cena coletiva. Muitos, durante o processo, migravam de um grupo para o outro.

No percurso criador surgiram personagens interessantes e novas formas de se relacionar com a *platéia*. De certa maneira, aos poucos, foi ocorrendo uma mudança em termos de participação e comprometimento dos alunos. Assim, com a frequência das aulas e o reconhecimento do processo era possível observar sutis mudanças nos seus olhares, na participação, e na própria presença em sala. Era importante também valorizar a atuação de cada um, elogiando em momentos alternados o seu desempenho. Pontuar detalhes precisos, das cenas elaboradas por eles em grupo, solidificava o trabalho, tirando o caráter de simples dever cumprido. Assim, os alunos podiam identificar conceitos e conteúdos de teatro nas observações feitas.

Em um de nossos encontros, os grupos receberam uma imagem¹¹⁹ como ponto de partida para a construção de uma cena que deveria envolver todos os integrantes, delimitando o local da ação, personagens e uma ação principal com começo, meio e fim. Para Ryngaert (2009), as imagens, quando manejadas regularmente, oferecem inúmeras pistas, obrigando a fazer escolhas. Entre os referenciais, um ônibus lotado, um menino empinando pipa, um

¹¹⁸ Expressão utilizada por Fayga Ostrower em *Acasos e Criação Artística*.

¹¹⁹ As imagens são selecionadas a partir do eixo temático *cidadania*.

andarilho, duas meninas no Afeganistão, crianças pulando de um viaduto no rio. Apesar de muitas vezes a imagem contemplar apenas um ou dois personagens, os demais deveriam ser criados para compor a narrativa elaborada. Para Fayga Ostrower, “para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade” (OSTROWER, 1987, p.39). Esse processo de identificação e de relação inclui uma espécie de empatia com o universo da imagem.

A imagem registra eventos que escapam inevitavelmente aos demais meios de informação e expressão. [...] o signo plástico é diferente do signo verbal e exige apreciação específica. A relação entre o real e o imaginário e entre o significante e o significado é muito diferente conforme estejamos no sistema verbal ou no figurativo. [...] A imagem, por outro lado, conota crenças, poderes, saberes e utopias [...] O signo plástico é portanto mais móvel e mais efêmero (Silveira in VALVERDE, 2003, p. 140).

A escolha das imagens a serem utilizadas como **pré-texto** não era desprovida de qualquer intenção, ela era influenciada pelo sub-tema Cidadania. A leitura dessas imagens trazia à tona o olhar dos alunos em relação à realidade, bem como diferentes maneiras de compreender os acontecimentos cotidianos. Como bem aponta Tomaz Tadeu e Antônio Moreira em *Currículo, Cultura e Sociedade*:

Constituindo a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiência. [...] age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social. (MOREIRA e SILVA, 1999, p.98)

Na criação de cenas em grupos, os alunos eram orientados para que ouvissem inicialmente a idéia de todos, o que nem sempre acontecia. Era importante que esse processo resultasse do confronto de diferentes autorias. Interessava-me, igualmente, observar que tipo de relação eles estabeleciam entre as imagens – através do trabalho que fazíamos - e a vida que (eles) levavam fora da sala de aula. As cenas começavam a surgir. Nas situações em que o processo estagnava e os alunos reclamavam da falta de idéias, eu levantava possibilidades fazendo questionamentos, provocações, problematizando o **pré-texto**. Em um dos grupos apenas alguns integrantes propunham soluções, enquanto os demais acatavam sem discordar. Já em outro, apenas um aluno contribuía na construção de uma narrativa, enquanto os demais não aceitavam suas idéias, sem, no entanto, sugerir alternativas.

As diversas possibilidades de construção de uma cena permitem que o grupo ouça, experimente e negocie as sugestões dos participantes, e assim, crie coletivamente. Organizar idéias em conjunto implica em perdas e ganhos. É importante que o professor possa atuar como provocador no debate dessas idéias, muitas vezes, contraditórias, sobre o mesmo tema, escolhas, procedimentos ou divisão de papéis e tarefas.

Flávio Desgranges recupera a expressão “músculo da imaginação”¹²⁰, utilizada por Peter Brook, assinalando que, nas práticas teatrais, os alunos trabalham a expansão deste músculo, “exercitando maneiras de inventar algo particular, quanto a possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma idéia seja apresentada enquanto ação dramática” (DESGRANGES, 2006, p.89). Assim, ao mesmo tempo em que a imaginação se abre para novas formas de compreender e retratar o mundo, a ação (cênica) possibilita transformar o presente, executando o que a imaginação formulou e aproximando os alunos de uma reflexão sobre os fatos representados.

Nas atividades em grupo é importante que os alunos tenham autonomia, mas que possam contar da mesma forma, com a mediação do professor, que deve circular atento à organização e andamento das atividades. Em um dos grupos, formados em sua maioria por meninos, uma menina, envergonhada, se negava a representar a mãe da criança que soltava pipas e sugeria alterações na idéia inicial. Nessa faixa etária, como já foi mencionado, os alunos preocupam-se muito com *o como são vistos* pelos colegas. A impressão que causam aos amigos, muitas vezes tem uma dimensão até maior do que a importância mensurada para sua imagem diante da família.

¹²⁰ Cf Brook (2000a, p.23): O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogos.

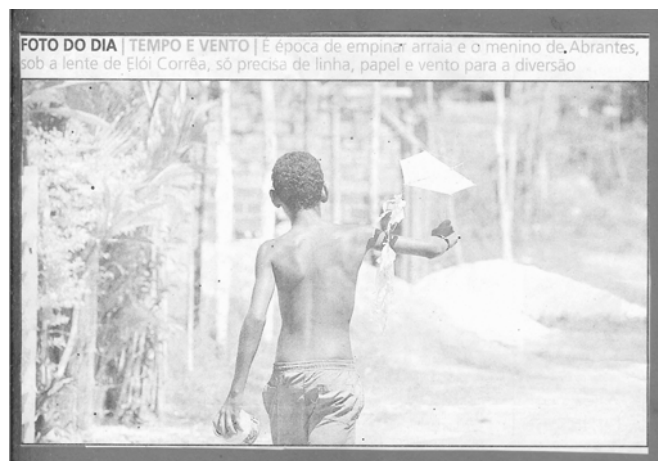


Imagem 35 – Imagem utilizada como **pré-texto** para criação de cena

A relação de imediato que fazem com o menino, que na figura, empina sua pipa, é com o tráfico de drogas. No contexto da favela, as pipas são soltas para avisar que a polícia está chegando. De acordo com Salles (1998), uma “imagem sensível contém uma excitação”. As imagens, uma vez percebidas, se fixam na memória. Os alunos são afetados por imagens geradoras que tem potencial criativo, e que funcionam “como sensações alimentadoras da trajetória, pois são responsáveis pela manutenção do andamento do processo e, conseqüentemente, pelo crescimento da obra” (SALLES, 1998, p.57).

Essas imagens apesar de fixas, permitem uma percepção móvel. Ver, fruir, registrar uma imagem, é diferente para cada observador. Assim, cada um vê *o que conhece*. Fayga Ostrower fala sobre essa estreita relação entre realidade e imaginação: “a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas” (OSTROWER, 1987, p.39).

No segundo encontro do dia, após a aula de educação física faltavam alguns integrantes dos grupos já formados, e estes precisavam ser reorganizados para que as cenas fossem apresentadas. Nesse movimento, alguns alunos substituíram as imagens que haviam recebido por outras que estavam sobre a mesa, justificando que a imagem que estava de posse do grupo era, em suas palavras, “muito difícil de fazer”. Em muitos grupos observava-se que a cena já estava pronta, mas não conseguiam convencer todos os colegas a representarem os personagens criados.

Na concepção de uma das cenas, em que ocorre um falso assalto no ônibus, realizado *na brincadeira* por um menino, um dos passageiros, assustado, desmaia. Na hora da apresentação, envergonhado, um dos alunos desiste, mas um colega que havia faltado na aula anterior, se oferece para substituí-lo. Essa timidez, considerada um *bloqueio*¹²¹ que impede o aluno a entrar em cena, é esclarecida por Ryngaert (2009, p.45): “A paralisia é uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. (...) uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos”. Como uma das alunas que participaria da mesma cena precisou sair mais cedo, com o consentimento do grupo, que amontoava tecidos por baixo de minha blusa, entro grávida e faço a cena do desmaio, substituindo-a. Surpresos, os alunos se divertiram visivelmente com a *presença da professora em cena*.

A violência era banalizada, sendo incluída com frequência nas cenas. Como exemplo, a apropriação feita pelos alunos da imagem de um ônibus, que retratava o abandono da infância e a falta de fiscalização nas ruas de Salvador.



Imagem 36 – Imagem utilizada como pré-texto para criação de cena

¹²¹ Cf. Sartre (2008, p.87): [...] toda apreensão emocional de um objeto amedrontador, irritante, entristecedor, etc. só pode ocorrer sobre o fundo de uma alteração total do mundo”. Assim, para que um objeto apareça como temível, é preciso que ele se realize diante da consciência, é preciso percebê-lo sobre o fundo de um mundo que se revela como já sendo horrível. A qualidade de horrível só aparece num mundo em que os recursos possíveis contra o que o amedronta sejam mágicos.

Eles optaram por criar a partir dela, um assalto, no qual um rapaz era morto por alguém que lhe roubava o tênis. Muitas cenas acabavam em briga. Mesmo nas situações românticas havia traição ou algum tipo de violência - “barraco” - em suas palavras. Sob esse aspecto, as reflexões de Ryngaert em *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação* confirmam a incidência dessa realidade imediata sobre a representação teatral: “O sentido se infiltra em todo o processo e pesa em todos os acontecimentos, mesmo os insignificantes, que dizem respeito à situação real” (RYNGAERT, 2009, p.202). O fazer teatral está impregnado dos momentos vividos no presente pelos participantes. Essa interferência é inevitável.

Esse trânsito entre o imaginário e a realidade podia ser também reconhecido nas improvisações realizadas a partir de músicas. Em outra aula desenvolvida com a turma de 6ª série, os alunos receberam como proposta para a criação de narrativas, a letra de uma música. Eles deveriam não apenas criar uma imagem, mas desenvolver sinteticamente a idéia para uma cena a partir da música *Paciência*, interpretada por Lenine.

Paciência (Lenine) Composição: Lenine e Dudu Falcão

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não pára

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára (a vida não para não)

Será que é tempo que me falta pra perceber

Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára (a vida não pára não...a vida não pára)

Após ouvirem a música de olhos fechados, os alunos reuniram-se em duplas para discutir e registrar a sugestão de um ponto de partida para a improvisação. Um deles questionou a atividade dizendo que não queria escrever, e sim fazer teatro. Expliquei que atividades de registro faziam parte de qualquer disciplina, inclusive das aulas de teatro e auxiliavam na visualização e formalização da idéia a ser desenvolvida em cena. Surgiram então, as seguintes situações:

Uma história de perda e de desespero como se perdesse alguma pessoa que significasse muito com morte.

Eu amava uma mulher e essa mulher sumiu da minha vida e nunca mais a vi. Certo dia eu estava no lugar aonde todos os dias eu ia com ela a espera de encontrá-la de novo. Eu sempre vou esperar essa mulher com quem sempre sonhei e nunca vou deixar de amá-la porque a vida não pára e um dia eu vou encontrá-la.

A música fala que o corpo precisa de calma, de alma, e que a vida não pára, que espera pela cura do mal. Precisa de paciência e que o mundo corre cada vez mais veloz e o mundo nunca vai parar.

A letra: que o tempo passa rápido, que tem muitas pessoas esperando o tempo passar. Texto: Que ele gosta de uma mulher que ele está tentando falar com uma mulher que ele ama, mas não consegue falar com ela porque tem várias pessoas indo pra lá e pra cá e ele não consegue.

Uma cena que os alunos têm que respeitar os professores em todos os momentos. Onde eles possam se sentar e conversarem como amigos e não como inimigos.

Esta música nos traz lembranças de coisas boas que se passaram, nos deixam calmos e pensativos nas nossas vidas.

Eu entendi que esta música conta que com o passar do tempo as coisas venham mudar e a letra pede que tudo na vida tenha paciência e também que a vida não pára, e que tudo pede mais um pouco de calma e que a gente não tem esse tempo pra perder.

Um fã se declara a um cantor. Num show chega uma fã e ela começa a gritar e uma hora ela chega a se declarar para seu ídolo, cantando uma linda música e ele desce do palco e canta junto com ela e quando a música acaba as outras pessoas começam a

aplaudir e ela começa a chorar e a se emocionar e quando o show acaba ele chama ela e conversa. Ela conta tudo pra ele e ele gosta e ela vai pra casa feliz.

Nós entendemos que na vida temos que ter paciência pra tudo, que o tempo passa rápido, e às vezes a gente desperdiça um bom tempo com besteira. Por isso, temos que aproveitar cada minuto, segundo e dias da nossa vida. Nós devemos ter paciência para tudo, pois o mundo passa e as horas passam muito rápido. O mundo não tem nada para nos oferecer de bom, temos que ter paciência para aproveitar o tempo, a vida não pára, todos nos pedem um pouco de paz, mas a vida não pára o mundo vai girando cada vez mais veloz.

A partir dessas situações criadas pelos alunos e socializadas entre eles, foi solicitado que escolhessem em acordo apenas uma delas. A turma elegeu a cena que retratava a distância entre duas pessoas que tentavam se encontrar. Foi proposto então, que cada grupo buscasse diferentes soluções para a elaboração da mesma cena. Muitos alunos resistiram em entrar nos grupos estabelecidos através de sorteio. As cenas deveriam iniciar a partir de uma imagem congelada.

Na apresentação do primeiro grupo, uma situação de multidão incluía entre as personagens: uma grávida, duas estudantes, uma “mulher da vida”, e um homem e uma mulher tentando se encontrar.



Imagem 37 – Cena 1: A procura (6ª série)

A cena ficou confusa: eles andavam de um lado para o outro na mesma direção, entrando de vários lugares, passando rapidamente pela cena e falando todos ao mesmo tempo. Envergonhada, uma das alunas colocava a mão sobre o rosto. Desgranges aponta como natural esse rápido trânsito entre estar dentro e fora da cena no período inicial das aulas de teatro:

Nas primeiras sessões, é comum observar jogadores que entram e saem ligeiramente de cena, passando apressados pela área de atuação, como se estivessem diante de um desafio a cumprir, a se livrar o mais rapidamente possível. Assim, os jogos apresentados tornam-se breves, secos, frágeis enquanto discurso organizado. (DESGRANGES, 2006, p.100)

No final da cena, com o fácil reencontro das duas pessoas que se procuravam, um beijo. Coloco algumas questões para o grupo, o que possibilitou observar através de suas furtivas respostas, que não estava claro o papel ou a função de cada um em cena. Desgranges afirma que: “O coordenador pode atuar diante de tais situações, sem receio de ser diretivo, lançando questões para o grupo que o auxiliem a conceber uma melhor maneira de compor a cena, de apresentar a história” (DESGRANGES, 2006, p.100). A capacidade para atuar nas improvisações é algo que se aprende no decorrer do processo e que solicita a mediação do professor, assim como dos integrantes do grupo.

Foi perguntado aos que assistiam o que poderia melhorar a composição do trabalho. O grupo, então, rerepresentou a cena, aderindo às sugestões feitas pelos colegas, como mudanças de posição, falas intercaladas e entradas e saídas mais organizadas. Mediar a reconstrução das cenas ou delegar ao grupo que observa mais responsabilidade torna o fazer teatral mais significativo.

As cenas começaram a ficar mais “limpas” e menos caóticas. Um dos grupos teve a idéia de fazer perguntas para a platéia sobre o paradeiro da personagem no decorrer da ação dramática. Pela primeira vez, praticamente todos os alunos se encaixaram em um grupo, passando pela construção de uma cena coletiva. Contextualizando a rua, surgiram personagens interessantes, como vendedores ambulantes, garis, entre outros.

A professora da turma vinha observando como os alunos estavam começando a absorver a sistemática da aula e aprendendo a trabalhar melhor em grupo. Infelizmente, quando o trabalho começava a ficar mais consistente, o processo tem um período de interrupção com a greve deflagrada em maio de 2007 que se estende por 56 dias.

A retomada

Passado o período de greve, as atividades reiniciaram. Nesse primeiro encontro, com as carteiras em círculo, pedi que os alunos ficassem de olhos fechados. Conforme a orientação dada eles deveriam se concentrar na música que estariam ouvindo e nas imagens que surgissem a partir dela. A maioria deles permaneceu de olhos abertos, mas mostrando-se absorvidos pela proposta. Sentada no chão, ouvindo a música junto com o grupo, optei por não fazer nenhuma advertência quanto ao barulho, o que acabou delegando ao próprio grupo, esta tarefa. Em meio à música, quando alguém falava ou brincava, era repreendido pelos colegas. Depois solicitei que relatassem as imagens que relacionaram a música, enquanto uma das alunas registrava suas falas. A música permite essa multiplicidade de conexões.

A música nunca deixou de fazer passar suas linhas de fuga, como outras tantas “multiplicidades de transformação”, mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam e a arborificam; por isto a forma musical, até em suas rupturas e proliferações, é comparável à erva daninha, um rizoma. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.21)

A presença da música nos processos criativos contamina a imaginação. As atividades realizadas de olhos fechados estimulam a imaginação com mais facilidade permitindo um *mergulho* que constrói instantaneamente uma série de imagens. Esse movimento rizomático que se instaura, está diretamente relacionado à subjetividade de cada aluno. Entre as imagens citadas por eles: uma cena de romance, o final de um filme, uma cena de namoro, uma cena de tragédia, a abertura de uma novela, uma praia deserta, uma cachoeira, uma cena de suspense, entre outras. Apenas uma delas foi escolhida por eles como tema gerador para a criação de cenas em grupos: “um restaurante elegante”. A imagem deste lugar traz consigo a aura de um momento raro, especial. A escolha do adjetivo elegante ao intitular a cena, suscita um ambiente de requinte. Maffesoli (2005), ao refletir sobre a mesa como lugar de comunicação, coloca a *aparência* do banquete, do jantar, como um modelo insuperável do

fato social. Em seu olhar, o ritual da refeição pode ser lido como uma necessidade de recuperar uma socialidade de base. O teatro permite que circulemos por outros espaços¹²².

Antes de iniciar a improvisação, os alunos fizeram um aquecimento com tecidos, em duplas, explorando o ritmo, a relação com o colega e a ocupação do espaço. Enquanto recebiam os tecidos, vestiam-se e amarravam em torno da cabeça, criando, de certa forma, personagens. Inicialmente, caminhavam concentrados, mas em questão de minutos a atividade virava brincadeira: eles riam, falavam alto, jogavam os tecidos com displicência, enquanto alguns ainda prosseguiam envolvidos com a proposta. Ryngaert comenta sobre esse engajamento parcial como uma forma de negação do jogo: “O abandono total a um ‘estado de jogo’ não é vivido facilmente por um adolescente ou um adulto que não tem tal hábito de concentração” (RYNGAERT, 2009, p.49). Reformulo a proposta. De repente observo que eles estabelecem entre si uma ordem - a que melhor conhecem – colocando-se em filas paralelas com os tecidos, quase ensaiando uma coreografia. Foram simplesmente de um extremo ao outro.

Mais tarde, com os grupos formados, proponho que encontrem uma maneira original de executar a imagem “um restaurante elegante” através da criação de uma cena. Acrescento que o grupo poderá pensar em um momento que contemple a música utilizada no exercício, se assim desejarem. Faço algumas observações sobre as cenas já apresentadas, lembrando a importância de delimitar o espaço de atuação, a entrada e saída para a cena e os papéis de cada um. Entre as soluções encontradas por eles:

A – Um homem marca um encontro num restaurante com uma mulher para terminar o namoro. A música pode entrar ao final como se ela estivesse pensando nele.

B – Um almoço ou jantar foi marcado por um casal já separado para discutir a educação e os problemas com o filho.

C – Um rapaz após teclar meses com um menina pela internet marca um encontro e a cena mostra sua expectativa com a chegada de cada cliente no restaurante.

¹²² Cf. Brook (2000b, p.17): “O cinema e o teatro pareciam ser feitos para ajudar as pessoas a irem a ‘um outro lugar’”.

Nas cenas criadas, os alunos retratavam situações de extrema formalidade, de bebedeira, diferenças sociais, traição, separação, brigas, encontros amorosos... Muitos se negavam a improvisar, levando “cola” das falas da cena para serem consultadas. Ansiosos, olhavam na direção da porta quando algum colega demorava a entrar em cena, revelando assim, a próxima ação. Os jogadores da platéia davam instruções como: “ - *Fique séria!*” ou ainda comentavam o desempenho dos colegas, fazendo brincadeiras.



Imagem 38 – Fragmento Cena A



Imagem 39 – Fragmento Cena C

No encontro seguinte, coloquei alguns pontos no quadro para fazer a devolução das cenas apresentadas na última aula. Entre eles, questões como: falta de concentração, presença, ação no silêncio, ritmo, intensidade em pequenas ações, reação, delimitação de espaço, etc. Para que o grupo possa atuar, realizando atos intencionais, ele precisa não apenas agir, mas imaginar, entender e administrar o que encena, envolvendo-se e distanciando-se, ao mesmo tempo do seu fazer. E para que possa identificar no fazer teatral, conceitos, é indispensável recuperar no decorrer das aulas, conteúdos e procedimentos, para que, o que produzem, não seja compreendido somente como um fazer. Assim, o olhar do aluno vai sendo direcionado para o foco da aula.

O reconhecimento de elementos de teatralidade, através de exemplos de situações pontuais, nas cenas construídas por eles, sustentou o interesse do grupo. Na devolução dos trabalhos apresentados na última aula, foi realizada em conjunto uma leitura das cenas. As vantagens e desvantagens de um roteiro escrito eram retomadas, assim como a função de falas lidas ou decoradas que podiam tornar a atuação mecânica. A opção de um dos grupos por narrar de dentro da cena (com texto em mãos) alguns momentos, inclusive os subtextos das

personagens, foi colocada em discussão. O texto/roteiro em cena resolvia o problema de onde colocar as mãos nos momentos de insegurança, por outro lado prejudicava a desenvoltura deles e dificultava a presença cênica, não permitindo que agissem ou reagissem com espontaneidade. Por outro lado, a narração¹²³, se bem trabalhada, é muito bem vinda nos procedimentos em teatro, principalmente quando cumpre sua função de instaurar e conduzir o mundo imaginário.

Ryngaert (2009) se opõe à representação de um texto memorizado, preparado e ensaiado em defesa da improvisação na qual os jogadores podem inventar seus textos e suas reações. Viola Spolin afirma que “quando os alunos aprendem a atuar com o corpo todo (fisicalizar), o problema de onde colocar as mãos desaparece” (SPOLIN, 2007, p.270). Identificamos também os *buracos* em cenas com muitas entradas e saídas, e a falta de reação, paralisia ou riso diante de algumas ações dos colegas. Envergonhados, durante a cena, muitos falavam com a platéia (jogadores) pedindo cumplicidade. Essa atitude de fuga é muito bem retratada através das palavras de Jean-Pierre Ryngaert:

Essa perda repentina da concentração se manifesta por diferentes atitudes: a “piscadinha” ou o sorriso dirigido aos espectadores, alusões verbais à realidade imediata, ao *aqui e agora* do jogo, exprimem um mal-estar ou buscam um encorajamento, restabelecem o contato com aqueles que estão fora do jogo, na esperança de que eles manifestem seu assentimento, ou pelo menos sua presença. (RYNGAERT, 2009, p.49)

Em meio ao silêncio, os alunos pareciam surpresos ao constatar que haviam sido feitas anotações sobre as cenas. Falar com o grupo sobre “presença teatral” - conceito utilizado por Eugênio Barba - sobre *como se tornar vivo em cena* apontando momentos específicos em seu fazer teatral, possibilitou aos alunos um novo entendimento da experiência vivenciada. Como possibilitar que os espectadores (jogadores) reconheçam a personagem que querem passar ou mesmo suas ações? No contexto do ensino de teatro na escola, essa discussão objetiva a construção da presença, dando credibilidade às improvisações dos alunos. Nesse sentido, o silêncio dos que estão em cena, assim como a imobilidade, contém também ação. Para Eugênio Barba, essa energia¹²⁴ gerada pela presença pode ser modelada, tornando-se visível:

¹²³ Ver mais sobre modalidades de narração em “Do Texto ao Jogo: da Análise da Narrativa ao Discurso Teatral” in PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva: CAPES-SP: Fapesp-SP, 2005, p.63-94.

¹²⁴ Energia no sentido físico da palavra, energia como força, atividade, capacidade para realizar trabalho. Energia como o que anima o corpo internamente – o pensamento.

O teatro é a arte de tornar manifesto, de pôr em visão esse fluxo contínuo de mudanças que é o nosso pensamento, que são todos os nossos processos interiores e que, muitas vezes simultaneamente, vão para direções divergentes. (BARBA, 2001, p.09)

Assim, à medida que os alunos observavam as cenas criadas pelos colegas, percebendo alguns de seus elementos, suas relações, escolhas, estética, podiam também ampliar o conhecimento iniciado, o que os tornava mais conscientes do seu fazer.

No que diz respeito à presença, Viola Spolin trabalha o conceito através do Foco, no desenvolvimento dos jogos teatrais. O Foco é identificado como concentração. Atuar requer presença no exato momento em que se está jogando/atuando: “Da mesma forma que os esportistas estão presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar” (SPOLIN, 1999, p.17). A presença não equivale a introjeção mental ou fixação em um ponto, mas sim a fazer aparecer algo, fisicalizar, tornar visível, real.

Mostro ao grupo a reprodução do quadro *Primavera* do pintor italiano Sandro Botticelli e pergunto o que eles vêem. Os alunos arriscam: “ - Uma *cena*, uma *pintura*, uma *dança!*” Comento que, assim como acontece no teatro, a cena seria lida por cada um de uma forma diferente. Recupero a fala do aluno que descreveu a imagem como uma cena, complementando que poderíamos imaginar o que aconteceria naquele exato momento, se a imagem ganhasse vida. Proponho que congelem a cena criada por eles em três tempos. Cada grupo se reuniu, então, para elaborar três imagens congeladas a partir do trabalho já construído, selecionando os quadros considerados por eles, mais importantes, para contar a sua história.

As aulas seguiram com exercícios iniciais de deslocamento e jogos improvisacionais. Na elaboração das cenas, os alunos mostravam seu entendimento informal de teatro. Alguns criavam roteiros com falas pré-estabelecidas, outros roteiros narrados onde toda a cena era lida enquanto os demais integrantes faziam as ações correspondentes, ou ainda falas *explicativas* reafirmando as relações que se estabeleciam em cena. Em substituição à leitura em cena eram apontadas outras alternativas que trariam mais espontaneidade ao trabalho, tornando a cena mais dinâmica. Quando a improvisação não era realizada no mesmo dia, em função do curto espaço de tempo, esse adiamento prejudicava o andamento do processo. A retomada na semana seguinte encontrava grupos desfalcados, exigindo assim substituições e a reorganização das cenas.

Recorrer ao quadro identificando e sistematizando conteúdos da aula valorizava o processo e possibilitava que o teatro fosse apreendido igualmente como disciplina. Entre os conteúdos, presença cênica e a estrutura mínima sobre a qual se desenvolve a improvisação teatral eram pontuados. O *Onde*, o *Quem* e o *O que*, propostos por Viola Spolin como norteadores na construção da cena faziam presentes a delimitação clara do lugar/espço ficcional, das personagens e da ação principal, como o acontecimento mais importante da cena.

Em um novo encontro, manchetes de jornal foram utilizadas como **pré-texto**. Cada grupo recebeu um jornal escolhendo uma única notícia como inspiração na criação de uma cena. No momento da apresentação, os alunos poderiam utilizar todo o material disponível: vinhetas de jornal, instrumentos como o pau de chuva, a calimba ou o atabaque¹²⁵, e até mesmo os tecidos. O uso da música, voz, sons, como elemento de teatralidade era incentivado. Para Barba, “introduzir um acessório quer dizer trabalhar com uma presença ativa que nos ajuda a reagir. É necessário saber descobrir as ‘vidas’ escondidas do objeto, as suas múltiplas possibilidades de uso, as suas ‘encarnações mais surpreendentes” (BARBA, 1994, p.235)

Na formação dos grupos, os integrantes da turma já se mesclavam com mais facilidade - meninos e meninas se misturaram espontaneamente. Um dos grupos escolheu uma matéria sobre a situação crítica de atendimento em um hospital público. Em outro, um dos meninos que costumava não participar se mostrou interessado em uma notícia sobre a morte de um morador de rua com o frio intenso, no estado do Paraná. Entre os outros grupos, as opções foram: uma coluna móvel de guindaste que cai nas obras do Metrô; a falta de ambulâncias que agrava a situação dos doentes; as mortes por causa das chuvas no Sudeste; o último lote de defesa de Renan Calheiros e o novo prefeito de Vitória da Conquista. Os grupos trabalharam com comprometimento na construção das cenas.

¹²⁵ O atabaque chegou no Brasil através dos escravos africanos, é usado em quase todo ritual afro-brasileiro, típico do Candomblé e da Umbanda e das outras religiões afro-brasileiras e influenciados pela tradição africana.



Imagem 40 – Situação crítica de atendimento em hospital público

A escolha de algumas das matérias surpreendeu. Para Peter Brook: “A arte do teatro tem que ter uma faceta cotidiana – histórias, situações e temas que devem ser reconhecíveis, pois o ser humano se interessa, acima de tudo, pela vida que ele conhece” (BROOK, 2000a, p.79). Um dos alunos leu a notícia selecionada por seu grupo, em voz alta, mostrando como havia reconhecido no texto todos os elementos da improvisação: “ - Olha pró, *onde* é as ruas de Curitiba, no frio, *quem* é o zelador, o guarda e o indigente, e o *o que* é a morte do morador de rua. No processo criativo das cenas, já era possível observar a diferença na organização e elaboração, que resultava em trabalhos mais pausados.

A partir dos estudos de Vygotsky (1998) podemos considerar que o desenvolvimento e o amadurecimento desses processos criativos na aprendizagem dos procedimentos teatrais acontecem como uma espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova mudança, enquanto avança em seus níveis de compreensão. Assim como a criança, à medida que se torna mais experiente, compreende um número maior de modelos que incitarão diferentes ações (no futuro), também o aluno, num processo de internalização¹²⁶, vai incorporando e se apropriando dos elementos de teatralidade.

No processo criativo, a imaginação se alimenta de materiais tomados da experiência vivida pelo educando. Assim, quanto mais rica for a experiência, tanto maior será o material

¹²⁶ Vygotsky chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa, que só adquire o caráter de processo interno como resultado de um desenvolvimento prolongado.

colocado à disposição da imaginação. Vygotsky investiga em seus estudos os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da *natureza* de cada pessoa. Assim, se criar pressupõe fazer algo novo, esse novo não nascerá do acaso, mas da interação que agrega os princípios da percepção sensorial, do sentimento e da imaginação, acumulados culturalmente.

Na devolução das cenas apresentadas, além das observações específicas sobre a construção das cenas, era importante elogiar a participação de alunos *mais quietos* que começavam a se expor, observação que era endossada pela professora da turma e pelos próprios colegas. Da mesma forma era importante pontuar o bom desempenho de grupos que foram desfalcados, mas conseguiram redimensionar o seu trabalho. Falar com os alunos sobre liderança e apatia no trabalho em grupo possibilitava que identificassem esse movimento dentro da equipe, e que reconhecessem a importância de delegarem papéis que não concentrassem a responsabilidade do trabalho nas mãos apenas de alguns.

As cenas filmadas eram transformadas em imagens e se convertiam num *protocolo vivo* do processo. Em *Texto e Jogo* (1999), Ingrid Koudela fala do protocolo como um instrumento de avaliação democrático. No registro do processo de trabalho, ele possibilita a investigação coletiva sintetizando a aprendizagem. Os cartazes com imagens do processo aqueciam o grupo, unindo os alunos em torno de seu fazer teatral. O material (socializado) também pode ser lido como uma devolução plástica para os alunos.



Imagem 41 – Cartazes com imagens das cenas – protocolos vivos

Cartazes com fotos das apresentações de teatro da turma foram colocadas sobre a mesa da sala de aula. Depois que as primeiras imagens foram vistas, todos lançaram-se sobre os cartazes, curiosos. Algumas meninas censuraram as fotos em que apareciam, julgando-se

feias. Um dos alunos, orgulhoso, tomou a iniciativa dizendo que iria colocar o cartaz na parede da sala. A ausência de incentivo e reconhecimento ganha um novo olhar com a valorização da experiência do grupo e da participação de cada um. Carmela Soares fala da importância de se produzir mesmo a partir da falta, mesmo com os poucos recursos materiais que dispomos na escola pública: “da falta de auto-estima, da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país massacrados por uma realidade social, familiar e escolar que os distancia de si mesmos e de seu poder e direito de expressão” (SOARES, 2003, p.19).

Nos encontros oferecidos uma vez por mês aos sábados¹²⁷ para reposição dos conteúdos perdidos durante a greve, os alunos assistiam ao registro de cenas ou filmes relacionados a teatro. Para discutir elementos de teatralidade, que perpassavam as cenas, eles observavam atentos as improvisações de alunos do Curso de Licenciatura em Teatro. Ao final, teciam comentários sobre as cenas criadas, fazendo relação com suas improvisações. Um deles disse que o que mais havia chamado a sua atenção, é que os alunos da UFBA eram *educados*. Outro, disse que o teatro era *organizado*, e outro ainda, descreveu em suas palavras como *natural*, verdadeiro. “Mas, no fundo, o que significa ‘natural’? Algo é natural quando, no momento em que acontece, não há análise nem comentário, simplesmente parece verdade” (BROOK, 2000a, p.60). Discutimos os elementos apontados. Considero importante ressaltar que o comentário sobre uma improvisação não equivale a uma experiência de jogo, mas aproxima os alunos de outras referências estéticas.

Outra observação feita por um aluno dizia respeito à construção da cena, à criação dessa realidade a partir do nada. Ele comentou que o que chamou a sua atenção é que *mesmo sem cenário*, apenas sentados num baú, eles conseguiam passar a situação que acontecia num ponto de ônibus. Na improvisação, onde pouco ou quase nenhum material de cena é usado, o aluno aprende que a realidade da cena “deve ter espaço, textura, profundidade e substância – isto é, realidade física” (SPOLIN, 1992, p.15). Para Peter Brook (2000a, p.22): “A ausência de cenário é um pré-requisito para a atividade da imaginação”. Outro aluno comentou a partir de uma das cenas que a escolha da técnica foi feita para *enganar* as pessoas. Nesta cena, a aluna acenava da janela para a rua, enquanto os demais integrantes do grupo ovacionavam, escondidos no corredor que dava acesso a sala, o que dava a impressão de que ela estava diante de uma multidão. Observei que em uma das cenas que eles assistiram, que se passava

¹²⁷ Depois da greve em alguns sábados havia aulas de recuperação/reposição. Como uma minoria comparecia não era possível dar continuidade a criação de cenas. As atividades planejadas envolviam assistir filmes relacionados a teatro ou trabalhos construídos por outros alunos (Licenciatura em Teatro) para discussão.

numa praça, havia uma situação semelhante a que eles haviam construído em uma das improvisações – uma cena de rua com o movimento de transeuntes, varredores. A diferença é que estes alternavam suas falas, manifestando-se um de cada vez. Sugeri que as observações feitas fossem consideradas nas cenas que eles iriam apresentar, contribuindo na sua melhoria.

Na semana seguinte, retomamos a apresentação das cenas que ainda não haviam sido apresentadas a partir das matérias de jornal. A cena sobre a falta de ambulâncias que agravava a situação dos doentes ficou um pouco confusa em função da opção do grupo por três cenas paralelas (em espaços distintos). Um delas acontecia na Televisão (reportagem), outra no leito de um hospital público, e outra na ante-sala com um familiar do paciente. Um dos alunos ficava boa parte do tempo de costas, e suas falas se apagavam em meio ao barulho da platéia (jogadores). Outro, representava na brincadeira, dizendo que o paciente já estava morto. Nessas situações, os alunos “saíam do personagem/jogo” perdendo a visão dos relacionamentos internos da cena e também do foco. Sério, o aluno que *fazia* o repórter, tentava sustentar o ritmo da cena, narrando a reportagem em voz alta.

Em outras apresentações, os problemas estavam relacionados às falas de personagens que iniciavam já na porta, distante dos jogadores, ou a ocupação do fundo da sala para a realização da cena. Em algumas situações, os alunos pediam para recomeçar a cena, fazendo substituições - trocando os personagens entre eles. Jogar, representar é um trabalho de equipe, de entrosamento, no qual é preciso estar alerta. O grupo sentia que faltava algo e insistia em *fazer o gol*. Essas atitudes fazem parte de um tempo de adaptação para saber como jogar em grupo, como ocupar o espaço e como sustentar a presença.

E assim como a partida de futebol, havia times que funcionavam, outros entravam em atrito, outros estudavam estratégias, e outros ainda, ficavam na inércia. Tínhamos bons jogos com muitos gols, mas também dias difíceis.

A leitura das imagens realizadas pelos alunos e a escolha de matérias de caráter social me desafiaram a utilizar um texto dramático como **pré-texto**. Sem desconsiderar as improvisações criadas durante o percurso, e como parte constituinte do processo de conhecimento, seria importante para os alunos terem um texto norteador.

2.1.3 ARRUMAR A MESA: reconhecimento e delimitação de temas e conteúdos

Quando deparamos com uma obra em processo, enfrentamos necessariamente os momentos de opções ou escolhas que vão sendo feitas pelo artista. As seleções desta ou daquela forma são acompanhadas por avaliações e julgamentos.

Cecília Salles

O momento de seleção ocorre quando as atividades de grupo já são possíveis e tudo que foi experimentado passa por um processo de escolhas e organização para ser socializado intencionalmente. Essa concretização é uma ação poética, intuitiva, mas acima de tudo, uma ação do conhecimento e da vontade arquitetada pelos alunos e pelo professor.

“Arrumar a mesa” exige do professor de teatro competências pedagógicas para mediar a “degustação teatral”, onde será saboreada a refeição principal¹²⁸. Entendendo aqui, por competência (PERRENOUD, 2000), a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma série de situações, como acalmar a classe e estabelecer uma certa ordem, que traduzo por: criar atmosfera de trabalho. Também estão entre as competências: ler e avaliar registros, orientar, ajudar um aluno em dificuldade, mediar a formação dos grupos e o desenvolvimento dos trabalhos e/ou explicar novamente de outra forma uma noção mal compreendida. Assim como, planejar uma unidade de trabalho, redimensionar o seu fazer, mobilizar os alunos em torno de um projeto, de uma situação-problema ou de um jogo. Nesse sentido, nas experiências de teatro na escola a que temos acesso, ainda pouco se fala sobre as maneiras de fazer, sobre as habilidades construídas no decorrer da experiência, ou os saberes procedimentais.

Nasce nessa fase do processo, com pequenas improvisações, as primeiras cenas mais estruturadas, uma dramaturgia permeada por uma pitada de identidade, alteridade e diversidade; situações que incluem conteúdos do bairro, de seu cotidiano, das novas experiências instauradas, assim como um olhar mais crítico sobre o que produzem, sobre o fazer teatral.

¹²⁸ A refeição principal pode ser lida aqui não apenas como um produto final, mas produtos parciais (acabados).

Na estética italiana, encontro através do pensamento do filósofo Luigi Pareyson e sua teoria da formatividade, o fazer, a produção, a realização, como sendo o aspecto fundamental da arte. Assim, as soluções artísticas, as escolhas, não ocorrem fora da prática, fora do “agir estético”. Alguns procedimentos são muitas vezes encontrados apenas durante o percurso. Por obra, tomo aqui, não apenas o produto artístico construído com os alunos, mas a própria elaboração das aulas e de todo o processo: “[...] um crescimento de dentro para fora; a espontaneidade do processo, em que não há distinção entre projeto, operação e resultado, pois a própria forma se vai fazendo a si mesma no seu crescer e amadurecer” (PAREYSON, 1993, p.77).

No processo, a refeição principal não objetivava um produto final, mas a organização de produtos parciais. Entretanto, apesar de não ser o objetivo principal do trabalho, não posso negar que desejava, junto com os alunos, a construção de uma forma final: “o procedimento da arte é puro tentar: um tentar que não se apóia senão em si mesmo e no resultado que espera obter” (PAREYSON, 1993, p.69). O que se tornava muito difícil em função da instabilidade na frequência dos alunos e dos próprios encontros. O processo das aulas, assim como a formação da obra de arte tem algo de aventura, de desconhecido. Nesse sentido, essa “competência pedagógica” não implica no domínio, no controle de tudo ou na certeza de que foram feitas as melhores escolhas:

[...] a operação artística é um procedimento em que se faz e atua sem saber de antemão de modo preciso o que se deve fazer e como fazer, mas se vai descobrindo e inventando aos poucos no decorrer mesmo da operação, e só depois que esta terminou é que se vê claramente que aquilo que se fez era precisamente o que se tinha a fazer e que o modo empregado em fazê-lo era o único em que se poderia fazê-lo. (PAREYSON, 1993, p.69)

Entretanto, o tentar artístico não é destituído de um olhar que guia, de uma intuição. Esse olhar pode ser aproximado das noções de *intuição amorfa* propostas por Peter Brook (1995) na figura do encenador, que dá senso de direção, ou ainda das considerações de Fayga Ostrower (1999) acerca dos *acazos da criação* - elementos que sustentam o olhar e as escolhas do professor de teatro no seu planejamento.

Tudo que acontecia no decorrer do processo me chegava como imagens. Cada novo acontecimento dialogava com o como eu via inicialmente os alunos, e o como era possível observar sutis transformações.

Através da atitude lúdica do olhar, podemos vislumbrar em meio a imperfeição do mundo contemporâneo, uma ordem, uma geometria, um desenho cênico e nessa mesma medida nos descobrimos, alunos e professores, seres humanos em permanente processo de transformação e aprimoramento. (SOARES, 2003, p.90)

Era como se um filme fosse construído paralelamente ao processo. Eu tentava resguardar aquele frágil instante para que fossem reconhecidos avanços, transformações, mesmo nos momentos difíceis. Em *O teatro é necessário?*, Denis Guénoun pontua que o encenador “é aquele que acredita que o teatro é feito de imagens” (GUÉNOUN, 2004, p.118), feito, portanto, de imagens condensadas em seu imaginário, e de imagens realizadas. Nesse sentido, não só o olhar do aluno precisava ser educado, mas principalmente o olhar do professor; para que pudesse reconhecer apesar das dificuldades enfrentadas, poesia nas imagens criadas pelos alunos e na teatralidade que elas suscitavam, o que de fato acontecia.

Entre as experiências instauradas e as respostas desenvolvidas pelos dois grupos, todas as etapas se constituíram por meio de improvisações. Entretanto, as cenas que iam sendo criadas não tinham a chance de serem trabalhadas, em função dos hiatos que se criavam entre um encontro e outro - as aulas aconteciam muito espaçadas nos últimos meses. Mas mesmo com encontros quinzenais ocorria um momento de retomada e organização do que já havia sido produzido. E quando os grupos estavam desfalcados em sua formação original da cena, eram substituídos pelos colegas.

Esta característica descontínua da aula de teatro na escola pública não é o modelo de uma prática ideal, no entanto, constitui-se enquanto realidade concreta sobre a qual devemos trabalhar e que acaba por definir a maneira como a teatralidade surge na sala de aula. (SOARES, 2003, p.15)

A proposta consistia em trabalhar durante algumas semanas jogos improvisacionais para se chegar a uma sequência de quadros em que todos pudessem participar, uma experiência que não conduzisse a teatralização passando por uma narrativa prévia obrigatória. Para Maura Penna (2001, p.100): “Sem dúvida, é através do jogo improvisacional que o aluno aprende, vivencia e experiencia os componentes básicos da atividade teatral, ordenando progressivamente sua linguagem dramática”.

Após a apresentação da idéia de um texto como **pré-texto**, alguns alunos da 6ª série reivindicavam a definição das personagens, para que pudessem levar suas falas para casa e decorar. Era explicado ao grupo, que ao decorarem, deixariam de fazer as ações que surgiam nas improvisações, pois estariam preocupados em lembrar das falas “corretas”, e que o mais importante, eram os acontecimentos de cada cena - as relações entre as personagens. Viola Spolin nos faz lembrar os riscos que corremos ao trabalhar com a memorização prematura de textos na escola:

O trabalho com o texto exige certos cuidados: “A memorização prematura leva os atores a sussurrar as palavras do outro. Isto ocorre quando se permite que atores jovens levem o texto para casa, onde eles memorizam tudo o que está escrito” (SPOLIN, 2007, p.271).

Nesse processo de buscas, hipóteses, soluções, interrupções, aquisições e retrocessos, longe de linearidades; surgem dois *pratos*, considerados por mim um banquete, diante das dificuldades enfrentadas no percurso vivenciado:

Roteiro - 4ª série

A Chegada no Bairro (tempo)

O Trem ou A Fofoca (resistência)

Lavanderia Santa Luzia (trabalho)

Limpeza do Bairro (cuidado)

Nossa Escola (realidade)

Salão de Beleza (vaidade)

Jantar (desejo)

Lan House (laço virtual)

Roteiro - 6ª série

No trabalho com o amigo (fome)

Em casa com a esposa e filhos (pressão)

Na feira (realidade)

No ônibus (solução)

Na Câmara de deputados (decepção)

No Hospital do SUS (sem saída)

4ª série

Estamos no mês de agosto. As aulas prosseguem. Recuperamos algumas das cenas criadas. Entre elas, a situação do *Salão de beleza* que havia surgido do jogo de associação de palavras, que gerou, em seguida, a construção de novas cenas. Por meio da improvisação nasceram de diversos lugares da comunidade, cenas como *a escola*, *a lavanderia* e *o restaurante*, espaços suscitados através das discussões em torno das histórias pesquisadas, e que funcionaram como **pré-texto** para o processo. As meninas disputavam a participação com os meninos¹²⁹ na cena da *chegada do trem no bairro*, onde representavam mulheres que ficavam na janela, em diferentes posições, *fofocando* sobre o novo fato. As idéias para a composição da situação surgiram com o episódio narrado sobre a chegada do trem em um bairro de periferia onde morava a avó de uma das alunas.

Relacionamos as situações que eles já haviam transformado em cena através da improvisação, e as que poderiam ainda construir, a partir do que trouxeram para as aulas: bairros da vizinhança, estabelecimentos comerciais, como supermercados, a limpeza: o cuidado com o bairro, etc. Surgiram as cenas: *A Chegada no Bairro, *O Trem, *A Lavanderia, *A Escola, *O Salão de beleza, *O Restaurante, e *A Lan House.



Imagem 42 – Na janela: “ - Já tem carro de boi, pra que trem?”

¹²⁹ Ao organizarem as carteiras para o início da aula, os meninos imitavam as meninas fazendo a cena da fofoca.

Na cena *O Trem*, as janelas das *fofoqueiras* foram experimentadas pelas crianças de diferentes formas, com a ajuda das carteiras ou molduras de cartolina, sustentadas pelos meninos. O portão por onde passava o trem ganhava forma com pedaços de tãctel preto suspensos pelos alunos. Ainda fechado, o portão de tecido escondia o trem que chegava, representado pelos próprios alunos.

No segundo semestre houve muitos feriados e faltas da professora. No mês de setembro aconteceram apenas dois encontros. Retomei com eles as cenas que já haviam sido improvisadas, como a chegada das pessoas no bairro, na época em que ainda não havia luz, nem água. Alguns alunos que participavam dessa cena haviam faltado, mas outros se prontificaram a substituir. Na imagem abaixo os alunos representam a chegada dessas famílias no bairro carregando trouxas de roupas que foram preenchidas com o corpo dos colegas.



Imagem 43 – A chegada no bairro

Pergunto a eles se sabem onde se ia buscar água antigamente quando não havia água encanada no bairro. Desde a época do Brasil colonial a população de Salvador tinha por hábito buscar água no Dique do Tororó (região que pertence ao bairro). Uma tradicional quadrinha popular canta:

"Eu fui ao Tororó

Beber água e não achei

Encontrei linda morena

Que no Tororó deixei..."

Através de questionamentos, mostrando com as mãos como eram os objetos, os alunos chegaram às cumbucas de barro, pois os baldes ainda não existiam na época. Como tarefa, ficaram encarregados de perguntar em casa para os familiares mais idosos sobre o transporte da água e a situação do bairro naquele período.

Na construção da cena do *Salão de Beleza*, as crianças que mais apresentavam problemas de comportamento, foram as que mais participaram. Entre elas, duas alunas que se mostravam difíceis em termos de relação e participação, e que por fim, representaram a cabeleireira e a manicure. As cabeleireiras se empenhavam nas ações molhando e alisando¹³⁰ os cabelos dos clientes. Os meninos insistiam para entrar em cena e interagir com as meninas, também cortando ou penteando o cabelo. Para as meninas, poder alisar os cabelos é deixar de ser percebida como menina, para ser quase uma mulher.

Para Ana Lúcia de Castro (2007) o culto ao corpo, a preocupação em estar bonito e em forma, perpassa todas as classes sociais, mas a maneira como essa prática é desenvolvida em cada grupo é diversificada e expressa uma dimensão do estilo de vida desse grupo. Para um bom número de alunos, frequentar o salão de beleza¹³¹ era colocado quase como um evento de final de semana no bairro. As imagens do corpo divulgadas pela mídia enfatizam a importância da aparência. Como afirma Featherstone (1991 apud CASTRO, 2007, p.75): “A percepção do corpo na cultura de consumo é dominada por um vasto arsenal de imagens visuais. De fato, a lógica interna da cultura de consumo depende do cultivo de um apetite insaciável para o consumo de imagens”.

O filósofo e antropólogo Néstor Canclini define consumo como o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. E que é influenciado por uma série de fatores, como crenças, percepções, desejos, valores e atitudes.

¹³⁰ “Fazer chapinha era um ritual da cultura das mulheres negras, um ritual de intimidade. Era um momento exclusivo no qual as mulheres (mesmo as que não se conheciam bem) podiam se encontrar em casa ou no salão para conversar umas com as outras, ou simplesmente para escutar a conversa. Era um mundo tão importante quanto a barbearia dos homens, cheia de mistério e segredo”. (HOOKS, 2005)

¹³¹ “O salão de beleza era um espaço de aumento da consciência, um espaço em que as mulheres negras compartilhavam contos, lamúrias, atribulações, fofocas – um lugar onde se poderia ser acolhida e renovar o espírito”. (Ibidem)

Assim, podemos observar que mesmo famílias de pouco poder aquisitivo priorizam arrumar e tratar os cabelos, fazer as unhas e comprar roupas novas. Em sua opinião, as mudanças enfrentadas nas maneiras de consumir alteraram ainda a forma de exercício da cidadania. Atualmente, as identidades se definem também pelo potencial de consumo e capacidade de posse. Canclini diz que: “Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ – como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distante umas das outras no espaço e no tempo”. Para Canclini, o discurso do consumismo global reduz as diferenças, a uma espécie de “língua franca”.

Sugeri aos alunos que seria interessante ter um outro acontecimento no salão além do atendimento rotineiro. A primeira ideia dada por um dos alunos foi a de um assalto: “- *Então vamos fazer um assalto professora, já teve aqui no bairro, aí a polícia chega e leva eles*”. Outro aluno sugeriu que duas pessoas poderiam entrar brigando no salão e caírem por cima das clientes, sendo depois expulsas. As meninas faziam de conta que fofocavam falando de um fato polêmico ocorrido recentemente na praça.

No momento em que foram improvisar a cena da Lan House todos queriam usar o teclado que um dos alunos tinha conseguido. Lembrei que no teatro não precisávamos ter os objetos reais - um simples gesto ou uma ação podia mostrar o que tínhamos em mãos sem necessariamente ser o próprio objeto. Um dos alunos dispensa o teclado, mas substitui o objeto. Ele inverte a posição da carteira transformando o braço num teclado.

A escolha da Lan House, como um dos espaços a serem representados, entre outras razões, deve-se ao fato das crianças acharem o ambiente divertido, excitante, imaginativo, e porque lá acabam passando também por experiências de aprendizado informais¹³². Por outro lado, há um público adolescente viciado em jogos oferecidos nesses espaços. Alguns grupos saem pouco de seus bairros. Para muitos é a televisão que transmite a informação e o entretenimento em casa, para outros, o computador. Em algumas situações, a internet se constitui em refúgio, um espaço que permite sonhar, fantasiar e se sentir incluído, em meio às pessoas e aos acontecimentos.

¹³² Cf. Lévy (2000, p.158): [...] devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

As razões pelas quais as crianças usam a mídia, e o que cada criança, em sua singularidade, ganha com os programas, os livros, os jogos eletrônicos, os *chats* na internet etc. dependem de suas necessidades, intenções, experiência própria, filiação grupal, idade, gênero, etnicidade, estilo de vida, origem sociocultural, contexto de vida e da situação específica de recepção. (FEILITZEN e BUCHT, 2002, p.80).

Nesse contexto, eles constroem o sentido e o significado expressos através da Lan House, da mesma maneira como fazem com todas as outras atividades e contatos estabelecidos, ao tentarem se situar e encontrar um lugar para si no espaço social.

Duas semanas após a retomada das aulas, a direção da escola alterou a aula de teatro para o último horário¹³³. Conversei com as crianças que estavam no recreio e elas me contaram empolgadas que trouxeram alguns objetos para as cenas. Mesmo sem aula na semana anterior elas lembraram do que haviam combinado em grupo, mostrando assim, o significado da atividade proposta para cada uma delas. Como sempre iam embora às 10 horas, depois do intervalo poucos alunos permaneceram.

Nesse dia, o grupo ficou reduzido, organizamos a sala com a ajuda de alguns alunos em uma semi-arena. Acertamos que tentaríamos recuperar o que havia sido feito na cena do *Salão de Beleza*; as meninas estavam ansiosas. O desejo em participar das cenas alternava-se conforme o espírito dos alunos, o contexto ou a atmosfera da aula. Para iniciar a improvisação as crianças faziam contagem regressiva: “ – Três, dois, um, **ação!**” Mesmo quando alguns resistiam em participar no processo criativo, assistiam, envolvendo-se com as cenas.

¹³³ Antes da greve, todas as sexta-feiras, os alunos iam embora após o intervalo da manhã (10horas), quando terminava a aula de teatro. Esse intervalo representava o final da semana letiva. Com a inclusão de uma aula de reposição a aula de teatro passa para o último horário, que até então, não existia. A professora observa que muitas alunas vão embora nesse horário, pois fazem faxina, e quanto mais cedo iniciam, mais cedo concluem o trabalho. Assim como os meninos que trabalham lavando carros.



Imagem 44 – Cena do Salão de Beleza

Alguns meninos faziam os clientes. Um deles, ao chegar ao salão e reconhecer uma antiga amiga, totalmente transformada, se admira com sua beleza, elogiando e dizendo que ela está outra, irreconhecível. As meninas com os cabelos presos e alisados se intimidavam¹³⁴ em sentar no salão. Em uma das improvisações, um aluno insistiu para que a cabeleireira usasse produtos de primeira nele, reclamando: “ - *Nada dessas porcarias!*” As crianças discutiam ainda o preço dos serviços e pechinchavam, negociando os valores.

Assistindo a cena, entre um comentário e outro, dois meninos *tiravam um sonzinho bom* de um batuque nas carteiras. Após a improvisação, comentei que poderíamos usar essas batidas em outro momento, como na *cena da capoeira* que eles gostariam de incluir no trabalho. Todos se animaram com a ideia. Depois do salão de beleza fizemos a cena da capoeira com alguns alunos, sendo que dois deles se revezavam na percussão que aos poucos contagiava a turma, fazendo com que outras mãos se somassem. Enquanto os meninos lutavam, os que ficavam de fora mantinham o ritmo.

A cena do restaurante foi relembrada com novos alunos, pois o grupo que havia criado, não estava presente na sua maioria. A cena contava com duas meninas e dois rapazes como clientes, mais um garçom e uma garçonete. Eles não sabiam quem representariam na situação, e disputavam com os colegas os papéis. Os livros didáticos eram transformados em cardápio pelo grupo. O pedido: - *Pizza com guaraná!*

¹³⁴ Em uma das improvisações uma aluna escovou o cabelo da colega de verdade.

No contexto geral do processo, ver a participação de uma aluna, que se mostrava sempre resistente, confirmava a possibilidade de transformações. Nas aulas, muitas vezes, ela era foco de conflitos, e no momento, se mostrava completamente dedicada ao jogo.

Lembrei de algumas cenas que ainda não haviam sido improvisadas, mas que foram sugeridas por eles, e outras que poderiam intercalar a mudança de um quadro para o outro, como a cena sobre a sujeira no bairro, garis trabalhando, alguém repreendendo alguém que joga lixo no chão, ou ainda, um comentário deles entrelaçando as cenas. Nesse dia, a aula se estendeu mais que o normal, e os alunos ficaram envolvidos até concluir o trabalho.

Um novo encontro, e o atabaque entra em cena, fazendo sucesso entre os meninos. Eles experimentavam, disputavam a posse do instrumento, mas também tocavam a quatro mãos – saiu até uma batida de carnaval. Enquanto isso, o restante da turma preparava o espaço da sala em um meio círculo. No aquecimento, os meninos se revezavam na percussão e os demais eram convidados a entrarem na área delimitada pra dançar. Comento com a turma que podemos usar essas partes da dança e o ritmo criado para introduzir os quadros ou mediar a *costura* de uma cena com outra.

Enquanto as meninas montavam o cenário para o *Salão de beleza*, os meninos faziam uma batida suave no atabaque criando atmosfera para a próxima cena. E quando finalmente estavam prontas, com tudo no seu devido lugar, eles marcavam uma única batida mais forte como sinal para que o grupo congelasse, contando mentalmente até cinco para iniciar a cena. Para Peter Brook (2000a, p.25-26): “a simples presença de uma pulsação ou ‘batida’ já implica maior densidade da ação e aguçamento do interesse”.

A introdução de instrumentos musicais no fazer teatral pode ser identificado como elemento de teatralidade no processo de trabalho de diversos encenadores. Em *Além das Ilhas Flutuantes*, Eugênio Barba fala sobre teatralizar a música:

Tocar – usar um instrumento musical – não se reduz para o ator a emitir somente música. O instrumento musical se transforma num acessório, numa parte de seu corpo, de sua *persona*, numa prótese ou num novo membro do corpo, um elemento teatral extremamente importante na composição visual, ou seja, na composição das ações e das reações cênicas (BARBA, 1991, p.79).

O uso do atabaque, a maneira de tocar, revela ainda um imaginário musical, identidades e relações com uma cultura. Durante a improvisação da cena, como não eram os mesmos que estavam envolvidos inicialmente, eles perdiam algumas soluções interessantes, surgidas em outros momentos. Conversamos a respeito e, lembrando, retomamos algumas dessas situações. Os alunos se divertiam fazendo a cena. Uma das alunas transformava uma tampa de papelão em gaveta da caixa registradora. Outra cliente entrava em cena grávida (com tecidos fazendo volume sob a camiseta), e um dos meninos que estava cortando o cabelo e sendo atendido pela cabeleireira, interagia com a gestante, querendo saber o sexo do bebê que estava pra nascer. A cena terminava com as dores do parto se aproximando e os clientes tentando ajudá-la.

Na segunda improvisação dois meninos empenhados e ansiosos montavam em uma mesa, a cena para um jantar. As crianças sugeriam que para as próximas cenas, a percussão voltasse. Combinamos então, que no momento em que a aluna que representava a cabeleireira ligasse para o hospital, pedindo ajuda para a cliente grávida, a batida do atabaque voltaria em ritmo de capoeira. Enquanto isso, os que estavam em cena, transformavam as mesas do salão de beleza na mesa do restaurante, e os meninos lutavam capoeira.

Após um feriado e duas semanas sem aula, ao chegar à escola descubro que muitos alunos haviam ido embora, pois a professora da turma tinha faltado. Como estava marcada uma atividade especial na escola, naquela semana, tínhamos combinado de organizar a apresentação de uma cena. Encontro alguns poucos alunos espalhados pelo pátio, brincando. Durante o recreio, preparo o vídeo da improvisação que foi filmada na última aula para ser assistido pelos presentes. Ao se verem em cena, os alunos se realizaram. Eles propuseram organizar a apresentação apenas com os que estavam na escola. Falamos sobre a possibilidade de mostrar o trabalho, também à noite para os pais – o que gerou uma discussão sobre a atual violência no bairro; disseram que não podiam sair à noite, que havia toque de recolher, e que a polícia havia proibido criança na rua depois das 20 horas. Contaram ainda, que tinha acontecido um tiroteio na mesma semana, próximo a escola.

No encontro seguinte, a expectativa do grupo era grande. Mostrei aos alunos um mural com fotos de algumas atividades desenvolvidas em sala. Empolgados e curiosos, todos se aproximaram. Alguns ficaram chateados porque não se reconheciam nas imagens, pois provavelmente haviam faltado a aula, no dia em que foi feito o registro. Uma das alunas pediu pra levar o cartaz para o pátio e mostrar para algumas pessoas.

Conversamos sobre a organização das cenas que eles apresentariam. Surgiram ideias como cadeiras empilhadas para representar um muro e um pano azul para formar o riacho onde se buscava água no Tororó, quando ainda não havia água no bairro. Para a cena da escola, os papéis mais disputados eram o da professora e o da diretora. Na cena, pensamos em algumas interferências por sugestão dos alunos, como a entrada de alguém da direção para repreendê-los, ou dar um aviso; ou ainda, um castigo aplicado pela professora na sala. Na cena, aparecia ainda a merendeira que vinha logo no primeiro horário contar os alunos presentes, para providenciar o lanche. E como não podia faltar, uma cena de bagunça.

Com a chegada do mês de novembro, mais dois feriados. A professora da turma comenta que muitos alunos não podem ficar na sexta feira para ter aula de teatro depois do intervalo, pois precisam ir embora mais cedo para trabalhar e ajudar suas famílias. Com os que permanecem, trabalho a cena da Lan House, que foi a menos ensaiada. A improvisação se reduz a usar os computadores imaginários. Sugiro as crianças que incluam na cena algum acontecimento entre eles. Alguns insistem numa briga, enquanto outros dizem que poderia acontecer um assalto (a mesma sugestão dada para a cena do salão de beleza). Saliento que, caso optem por uma cena de violência, seria interessante incluir um comentário sobre o ocorrido, para que não fique a violência pela violência. Eles decidem então que um deles ao entrar na Lan House coloca o pé propositadamente para outro menino tropeçar, o que gera uma briga. Quando todos estão quase prontos para reiniciar a cena, um dos alunos com um caderno e régua na mão faz *claquete* movimentando os objetos: - *Ação!*¹³⁵, sinalizando o início.



Imagem 45 – Aluno fazendo *claquete*

¹³⁵ Cf Boal (2002, p.305): Em um dos jogos propostos por Boal para desenvolver a imagem como conteúdo (17 *Silêncio, ação!*) encontramos: “Ouvindo a palavra ‘Ação’, todos devem atuar, sem perda de tempo”.

A cena foi ensaiada com um congelamento, um corte no auge da briga, e um dos alunos falando sobre a violência no bairro. Depois, entrava a cena de capoeira e um aluno arrumava a sala; as crianças pegavam os panos e improvisavam trajes e acessórios na cabeça. Um dos meninos tocava o atabaque, enquanto outros dançavam. No fundo da sala, a professora comenta: “*Precisa tão pouco pra fazer eles felizes...*”

No próximo encontro, retomamos a cena da chegada dos primeiros moradores no bairro. Em função da ausência de alguns, sugeri que aglutinásemos a conversa das mulheres sobre a chegada do trem com a cena das lavadeiras. No mesmo instante, as alunas partiram para a ação ajoelhando-se no chão, esfregando as roupas e discutindo sobre os prós e contras de se ter um trem no bairro. Após a improvisação, ao comentar que estávamos nas últimas semanas de aula, uma das crianças perguntou, preocupada, se no ano que vem teria teatro.

Após o feriado, chego à escola e não encontro os alunos. Com a falta¹³⁶ da professora da turma, um funcionário havia dispensado os alunos logo no primeiro horário, pois estava sozinho na sala da direção da escola.

Na semana seguinte, finalmente nos encontramos. Durante o ensaio da cena sobre a chegada no bairro, empolgados, os alunos se enrolavam nos panos, alguns colocando-os na cabeça de diferentes maneiras, ou ainda usando-os como vestido ou manto. Levou algum tempo até que todos se acalmassem; tudo era motivo para brincadeira. Um dos meninos fazia uma batida bem leve de fundo no atabaque. Começamos e recomeçamos a cena algumas vezes. Os meninos e as meninas disputavam o atabaque. Recuperamos algumas idéias da primeira improvisação. As mulheres comentavam que não havia nem água, nem luz no bairro. Um deles ia buscar água, para que elas pudessem lavar roupa. Um dos alunos pegava um pano azul, simbolizando a água e jogava dentro do balde. Com a chegada da água, eufóricas, as meninas lavavam as roupas, falando todas ao mesmo tempo sobre a novidade do trem. Uma delas deu a ideia de desenhar no quadro, um varal, para estender as roupas. Varal estendido com grampos, coloco o primeiro vestido, e logo elas se aproximam uma a uma, desenhando-as também.

¹³⁶ Deixei avisado que sempre que a professora faltasse eles poderiam me ligar que eu anteciparia a aula, mas isso nunca ocorreu.

6ª série

Mês de setembro. A ideia de um texto como referencial para nosso trabalho já havia sido anunciada para os alunos no último encontro. O texto *Revolução na América do Sul*¹³⁷ foi escolhido como **pré-texto** para o desenvolvimento da experiência teatral e a construção de novos roteiros pelos alunos. Todavia, a turma não teria acesso ao texto na íntegra. Identifiquei na dramaturgia de Augusto Boal, a possibilidade de aproximar os alunos de um texto crítico, que abordasse igualmente questões sociais presentes nas matérias de jornal por eles selecionadas, para o processo de improvisação. No texto, o trabalhador José da Silva é interceptado em seu percurso, em diferentes espaços, por diversos personagens e situações. Formulada em quadros independentes, a peça, apesar de escrita em 1960, ainda hoje sintetiza a contraditória realidade nacional.

Nesse processo de construção, muitas vezes, a seleção do que é produzido nas improvisações, assim como as soluções cênicas encontradas, resulta de um equilíbrio entre o olhar do professor e o olhar do grupo; entretanto, é importante que o professor apresente novas propostas: “[...] defendemos que o professor apresente textos que desafiem o grupo a pensar o mundo e teatro de forma diferente, que amplie sua visão do mundo e suas referências estéticas”. (MARTINS, 2004, p.37)

Beatriz Cabral destaca a função do texto dramático para subsidiar o professor de teatro em contexto de escola ou comunidade: “O texto dramático como *pré-texto* para o fazer teatral em grupo visa assegurar contextualização para o desenvolvimento dos jogos e improvisações, e ao mesmo tempo facilitar sua apropriação pelos participantes” (CABRAL, 2004, p.8). Em *O Professor Dramaturg e o Drama na Pós-modernidade* (2007), a autora fala do uso do texto clássico como **pré-texto** em processos de construção coletiva da narrativa teatral aproximando ensino do teatro e teatro contemporâneo.

Alguns quadros do texto de Boal foram escolhidos em função do contexto suscitado em algumas improvisações pelos alunos, sem qualquer pretensão de tomá-lo na íntegra. Parafraçando Umberto Eco, “o texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO apud

¹³⁷ Tive meu primeiro contato com o texto de Augusto Boal em processo de montagem dirigido por Vera Collaço na década de 80, participando do grupo de teatro *Entre Atos e Retratos* na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

RYNGAERT, 2009, p.10). E ele efetivamente passa a funcionar, vindo de encontro às questões suscitadas por esse grupo, no fazer teatral.

Retomei a conversa com a turma de 6ª série lembrando que trabalhariam pela primeira vez com um texto de teatro. Este texto, não seria levado para casa para ser decorado como desejavam – o que havia sido expresso em suas expectativas, mas sim, explorado na prática. Acrescentei que inicialmente não conheceriam a peça, mas apenas fragmentos e algumas cenas que seriam utilizadas em jogos improvisacionais.

No decorrer das aulas, foram propostos alguns jogos para a apropriação de diferentes passagens do texto. Esses trechos eram lidos, não sendo necessário decorá-los. Entre as modalidades experimentadas, dentre as sugeridas por Maria Lucia Pupo¹³⁸ estavam as caminhadas pela sala dizendo o texto, ou em círculo lendo silenciosamente e depois em voz alta, quando um deles era tocado. Os jogos eram feitos em duas etapas, dividindo-se a turma para um melhor aproveitamento. Com a dificuldade apresentada por muitos alunos no momento da leitura, em algumas situações, a turma não sustentava o interesse, iniciando conversas paralelas durante o exercício.

Na segunda etapa, com formação em círculo e todos de posse do texto voltados para fora, o texto era dito para os colegas que se encontravam na área externa. Um toque no ombro, era o sinal para desencadear a fala de cada um no interior do círculo. Mesmo quando alguns alunos da área externa demonstravam desinteresse, os que estavam falando o texto continuavam comprometidos. O enredo da peça *Revolução na América do Sul* foi socializado com o grupo. Em seguida, li para os alunos trechos da música *Meu Caro Amigo* que Chico Buarque compôs com Francis Hime para Augusto Boal, quando este estava no exílio. Os alunos mostravam-se envolvidos, curiosos e interessados.

Meu caro amigo me perdoe, por favor
Se eu não lhe faço uma visita
Mas como agora apareceu um portador
Mando notícias nessa fita

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

¹³⁸ PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, p.68-70.

Muita mutreta pra levar a situação
Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
E a gente vai tomando que, também, sem a cachaça
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não pretendo provocar
Nem atiçar suas saudades
Mas acontece que não posso me furtar
A lhe contar as novidades [...]

Na sequência, foi sugerida a primeira improvisação em grupos, a partir do texto. Cada quadro da peça tinha sua própria unidade. Os alunos improvisaram inicialmente uma cena de feira, mantendo como foco o problema a ser explorado pelo personagem José da Silva - a situação de um homem que precisava comprar comida para sua família dispondo de pouco dinheiro. O fato de José dispor de apenas 25 centavos para comer e levar comida para casa, gerou um questionamento para o grupo: – O que seria possível comprar com essa quantia? Antes de iniciarem a cena, o problema gerou controvérsias. A partir do valor sugerido, foi possível verificar que alguns tinham uma visão mais concreta da realidade, enquanto outros, muito distante.

Inicialmente, a mesma cena era improvisada por diferentes grupos. Alguns alunos representaram os feirantes, e outros, José da Silva. Um dos alunos ampliou a dramática situação da personagem, acrescentando que José tinha em casa a mulher e a filha adolescente, grávidas. Ao representar um feirante, um aluno interagiu com espontaneidade, mostrando os produtos imaginários e oferecendo aos transeuntes. Participar, como afirma Peter Brook (2000a, p.23), “consiste em ser cúmplice da ação e aceitar que uma garrafa se torne a Torre de Pisa ou um foguete a caminho da lua. A imaginação, feliz, jogará esta espécie de jogo, desde que o ator não esteja ‘em parte alguma’”. Por outro lado, outro aluno insistia em comprar, no bairro em que morava, um osso para trazer para a cena. O osso seria uma das alternativas de José da Silva, dentro das suas possibilidades reais, para saciar a fome com a quantia que dispunha.

FEIRANTE – Pode escolher aí no cardápio!

JOSÉ – Me dá um quilo de filé minhão!

FEIRANTE – Com osso ou sem osso?

JOSÉ (*Sempre alegre, liberto.*) - Um quilo de filé minhão sem osso, que eu não sou cachorro!

FEIRANTE – Cem paus! (*Diz o preço certo.*)
JOSÉ – O quê?
FEIRANTE – Filé minhão sem osso: duzentos paus!
JOSÉ (*Pensa um pouco, depois se recupera e fala de novo animado.*) – Então me dá um quilo de filé alcatra.
FEIRANTE – Cem paus!
JOSÉ – Coxão duro?
FEIRANTE – Cinquenta.
JOSÉ – Bofe?
FEIRANTE – Trinta.
JOSÉ (*Explodindo*) – Me dá um osso! (BOAL, 1986, p.31)

Era possível observar que algumas situações (dramáticas) do texto eram abordadas com propriedade por alguns alunos e com uma certa distância por outros. Ao final das improvisações, as cenas eram aplaudidas pela turma com entusiasmo.

Uma das maneiras de avaliar o fato de que não existe resto, que não há coisas “sérias” e coisas para “rir”, é compreender a importância do gesto na vida social. Vê-se isso na gesticulação da feirante, com seu mostruário ao ar livre, nas mímicas discretas do ministro, em seu gabinete, diante da imprensa, ou nos arroubos de um político durante uma campanha eleitoral. (MAFFESOLI, 2005, p.52).

Todos esses gestos de que fala Maffesoli, estavam presentes na teatralidade e no exagero caricatural implícitos em *Revolução na América do Sul*, entretanto o peso de cada gesto, tinha um acento e significação diferenciada ao esbarrar na subjetividade de cada aluno. Alguns ficavam mais à vontade no jogo brincando com o exagero, enquanto outros tinham uma mínima participação, mantendo-se fisicamente em cena e dizendo uma ou duas falas combinadas anteriormente no planejamento em grupo.

Novo encontro. Ao chegar à escola fui informada que os alunos só teriam a primeira aula, em função de uma assembléia de professores que aconteceria pela manhã. Relembrei com o grupo, o que discutimos no final da última aula sobre improvisar a partir da ideia central de alguns quadros da peça que mostravam a trajetória de José da Silva em busca de seu objetivo principal: **comer**. Ou então: sobreviver.

Em continuidade, socializei com a turma a cena em que José da Silva vai ao Sistema Único de Saúde (SUS), que no texto é o antigo Instituto Nacional de Assistência Médica e

Previdência Social, INAMPS. Caminhando pela sala e mudando a inflexão da voz, fiz uma leitura rápida assumindo os diferentes personagens da cena (José, mulher, enfermeira e médicos). Os alunos ficaram em profundo silêncio, admirados e envolvidos, ouvindo até a última palavra. Em *Realidade estranhada e a cena teatral*¹³⁹, Sigmar Lopes relata a reação positiva dos alunos ao tomarem contato com trechos de um texto de Brecht a partir de sua contação/atuação. A participação ativa e lúdica do professor em sala impulsiona os alunos no processo teatral desenvolvido.

Propus a um dos grupos que recriassem a narrativa proposta pelo texto para a cena, enquanto os demais registravam por escrito a situação construída pelos colegas. Após a apresentação da improvisação, onde representaram José da Silva, sua esposa e os médicos do SUS, solicitei que refizessem, e propus alternativas, pois muitos ficavam praticamente *colados à parede* da sala, enquanto outros, de costas para os colegas, ou ainda, cobrindo uma das personagens. Carmela Soares (2003, p.119) fala da disposição dos alunos na área de jogo/cena durante a improvisação, como uma atitude de proteção: “Alguns alunos realizam as ações próximos à parede ou voltados para ela e se recusam a enfrentar o olhar da ‘platéia’”.

O processo criativo das cenas possibilitava o confronto da subjetividade dos alunos com os elementos objetivos da cena – a ação principal da narrativa. Para Cecília Salles (1998, p.85), essa subjetividade inclui “fluxos de lembranças e relações: pessoas esquecidas, cenas guardadas, filmes assistidos, fatos ocorridos, sensações são trazidas à mente sem aparente esforço”. Durante improvisações anteriores foi possível observar que todos os alunos tinham referências em relação a situações de atendimento em sistemas públicos de saúde.

No encontro seguinte li para os alunos a parte inicial da primeira cena da peça *Revolução na América do Sul* fazendo os dois personagens. A cena mostra por que José da Silva pediu aumento de salário. Toca a sirene da fábrica, é hora do almoço. José não tem o que comer, mas seu amigo Zequinha Tapioca traz uma marmita do tamanho de um estojo e negocia com o amigo umas *cheiradinhas* do seu almoço, enquanto os outros funcionários apenas olham:

¹³⁹ Sigmar Lopes fala sobre o trabalho com trechos de dramaturgia de Brecht a partir do jogo e a ênfase dada ao processo focalizando a educação estética e política dos educandos. “Realidade Estranhada e a Cena Teatral” in URDIMENTO: Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. Vol 1, n.10 (Dez 2008) Florianópolis: UDESC/CEART.

ZEQUINHA (de cara amarrada) – Eu sou muito amigo, e você pode dar as cheiradinhas que quiser. Só que precisa pagar. Você compreende: a marmelada é uma espécie de capital; então eu tenho que fazer render o meu capital.

JOSÉ – Quanto é?

ZEQUINHA – Quanto você tem?

JOSÉ – Cinco cruzeiros.

ZEQUINHA – Então vá, mas depressa. (José paga e cheira fundo.)

JOSÉ – Uuuuummmmm! Que bom! Aaah! (Quase tem espasmos.)

ZEQUINHA – Chega, chega! Cinco cruzeiros já foi! (BOAL, 1986, p.31)

A narrativa arrancou suspiros e comentários dos alunos. Eles ouviram a leitura com interesse¹⁴⁰ - a cena transformava-se em evento. A abordagem de cada quadro possibilitava olhar para a situação da personagem, refletindo sobre os relacionamentos e os problemas sociais.

Levando para a sala uma situação tão dura e ao mesmo tempo tão real, eu temia cair num olhar de conformismo ou desesperança (reforçando a desigualdade social). Ao falar do texto, o próprio Boal se justifica perguntando se seria necessária a personagem positiva, se o negativo já não conteria em si, o seu oposto, acrescentado que quis apenas fotografar o desastre. Explicitar com os alunos as contradições sociais é um aspecto importante da prática pedagógica crítica, mas também delicado, como podemos encontrar em *Currículo, cultura e sociedade*: “Será que apontar contradições sociais não levaria ao cinismo e a desesperança?” (MOREIRA e SILVA, 1999, p.120) Levantar contradições não iria fazer que se sentissem ameaçados ou impotentes diante dessas situações? Acredito que não, e reforço a certeza nas palavras de Brecht em uma de suas peças didáticas, *A Exceção e a Regra*:

No familiar, descubram o insólito
No cotidiano, desvelem o inexplicável
Que o que é habitual provoque espanto.
Na regra, descubram o abuso
E sempre que o abuso for encontrado
Procurem o remédio. (PEIXOTO, 1981, p.43).

¹⁴⁰ Cf. Nóbrega (2005, p.599-615) em *Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo*: “Fui surpreendida com o impacto de minha leitura para os alunos, o que me remeteu a essa passagem: “Lia, declamava e, enquanto o fazia, seus olhos e sua voz transmutavam-se. A professora transformava-se em intérprete. O texto transformava-se em acontecimento (...). Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda (.....) deixando que a literatura prevalecesse sobre a pedagogização, que a paixão pela palavra prevalecesse sobre a homogeneização dos sentidos, a emoção da experiência sobre o saber que vale por si mesmo, a corporeidade pulsante sobre a negação do corpo.”.

Depois propus que se reunissem em grupos e criassem paródias ou músicas a partir do tema das cenas, já pensando no ritmo que escolheriam. Sugeri o rap, improvisando uma melodia e cantando uma das músicas compostas para a peça no original. Disse que poderiam pegar uma canção já conhecida e modificar a letra focando na narrativa sugerida, tema periférico e nas personagens. Surgiram arrochas, pagodes, axés e raps. Um dos grupos parodiou a música *Sorte Grande* (Poeira) de Ivete Sangalo que se transformou em *Pobreza*:

Pobreza

A minha sorte grande foi morar na invasão
Ser pobre a vida inteira
Viver de leite e pão
Café e macarrão
É ruim ser pobre a vida inteira.
É lindo meu barraco
Cheio de buraco
Até tem cupim de noite
Vem um gato por cima do telhado não deixa eu dormir
Pobreza, pobreza, pobreza, levantou pobreza.

Um dos alunos me surpreendeu com a significação que deu à letra criada aproximando sua paródia da questão educacional, e dividindo com o grupo seu olhar para a relação estudo x trabalho x futuro, sugerindo assim, um passado para José da Silva:

Na escola não me quiseram
Não mim quiseram pra estudar
Se estou livre mais estou burro
Não consigo trabalhar
Estou na rua da margura
Cem lugar para habitar
Se pudesse voltar atrais
Começava a estuda

Após a devolução feita para os grupos sobre as paródias elaboradas, os alunos receberam o conjunto de suas criações coletivas digitadas. Alguns, orgulhosos, disseram que iriam mostrar em casa para os pais.

Final de setembro, manhã de terça-feira. Acertamos que conforme o andamento do trabalho apresentaríamos ou não, um pequeno resultado do processo de criação das cenas. A decisão ficou sob responsabilidade da turma. Propus a partir dos grupos que se reuniram para as paródias, com algumas alterações, a composição de novos grupos e delimitar o tema para cada um (quadros) a partir do que a peça sugeria. José da Silva passaria por todos, representado por diferentes alunos (as).

As estações – Os quadros

- 1 - No trabalho com o amigo (Zequinha negocia com José umas cheiradinhas do seu almoço)
- 2 - Em casa com a esposa e filhos (Pressão para pedir aumento)
- 3 - Na feira (José descobre que seu dinheiro só dá pra comprar capim)
- 4 - Na rua (no ônibus) (Tem que ir a pé, pois não tem dinheiro para a passagem)
- 5 - Na câmara dos deputados (José pede emprego)
- 6 - No hospital público (Com muita dor José vai até o SUS, mas não consegue ser atendido)

Na passagem pelas diferentes situações, a personagem de José da Silva teria um único figurino, uma camisa xadrez, com um adereço que seria trocado nas saídas e entradas de cena por quem a representasse. Os alunos anotaram com interesse o que discutimos e sugeriram o boné ou um lenço amarrado na cabeça como elemento que identificasse a personagem. Alguns discordaram da divisão de cenas para os grupos, mas ao final chegamos a um acordo. As músicas elaboradas seriam incluídas entre uma situação e outra ligando as cenas, criando atmosfera ou finalizando o trabalho.

Nos encontros oferecidos uma vez por mês aos sábados e em atividades de reposição de conteúdo com os alunos faltantes, eram produzidos roteiros e textos. O texto abaixo foi escrito a partir do impasse: José da Silva pensa em ser preso para resolver seu problema, pois o único lugar onde tem esperança de comer de graça é na cadeia.

José da Silva – Sr. Delegado você tem que me prender!

Delegado – Mas por que você quer ser preso?

Policia - As celas estão lotadas Sr. Delegado, não cabe mais ninguém.

Delegado – Que crime o senhor cometeu para querer ir preso?

José da Silva – Eu roubei.

Delegado – O que você roubou?

José da Silva – Uma maçã.
Policial – Mas delegado, uma maçã? Não precisa prendê-lo por causa de uma maçã.
José da Silva – Eu lhe suplico, me prenda por favor! Eu tenho muita fome.
Policial – Então é, parece que ele quer ser preso Sr.Delegado.
Delegado – Meu senhor, vá para casa.
Policial – Você tem família? Então vai cuidar deles.
Delegado – Já pensou se o senhor vai preso. A sua família vai ficar desamparada.
José da Silva – Então tchau senhor delegado, muito obrigado.

(Cena elaborada por aluna 6ª série)

Ryngaert (2009) contesta em algumas situações o estabelecimento de roteiros e sua posterior “realização lúdica”, por outro lado, considera “que há jogo” numa improvisação, quando os jogadores mesmo assumindo o que está previsto no roteiro, dispõem de espaço para a inventividade e o prazer, reinventado este **pré-texto** no momento em que o efetuam.

Outro aluno encontrou uma nova solução: José da Silva faria um escândalo em frente à delegacia para chamar a atenção e ser preso, e assim, poder comer de graça. Mesmo irritado, o delegado não aceitaria a justificativa de José de estar infringindo a lei, querendo saber qual o real motivo de sua tentativa. Após confessar que estava morrendo de fome, o delegado resolveria o problema de José dando comida, um emprego e tornando-se seu amigo.

Mais um encontro. Os alunos estavam muito agitados – problemas que se repetem com frequência: falta de carteiras, alunos que pegam as carteiras dos colegas, quando estes saem da sala no intervalo. Um deles diz que chega mais cedo justamente pra conseguir uma boa carteira (inteira com braço). Um dos alunos se dispôs a doar a sua para o colega, acabando assim com a polêmica gerada. Valorizei sua iniciativa pensando na aula e no coletivo, enquanto os colegas o aplaudiam. A mudança nas atitudes dos alunos é visível durante todo o processo das aulas. Em conversa informal com três alunas da turma no pátio, uma delas que sempre usava o artifício da dor de cabeça para não participar da aula, admitia que às vezes queixava-se por brincadeira. Outra aluna que, frequentemente se mostrava mais agitada e desinteressada, estava bem mais atenta, disposta e participativa.

Na segunda aula os alunos se reuniram em grupos, que em função das faltas, encontravam-se incompletos. Enquanto circulo para a orientação, um dos grupos pede uma cópia do texto da cena do Instituto (SUS) para que pudessem ver alguns detalhes. Nasce uma discussão entre dois alunos do mesmo grupo, pois um entende que a proposta é usar o texto apenas como **pré-texto**, improvisando, sem decorar as falas, enquanto o outro justifica a

necessidade de ter o texto em mãos. Na imagem a seguir podemos observar alunos de outras turmas, que estavam sem aula, assistindo a improvisação pela janela. Durante a cena, os alunos fazem referência a um posto de saúde conhecido de Salvador no bairro de Amaralina. Um dos médicos que está de plantão, está dormindo, e precisa ser acordado para atender José da Silva. Após diagnosticarem úlcera, os médicos jogam um para o outro a responsabilidade de operar o paciente. Sem dinheiro para um adiantamento, eles não realizam a cirurgia. Como a ambulância está quebrada, mesmo com dor, José da Silva tem que voltar andando.



Imagem 46 - José da Silva sofre com fortes dores no SUS até ser atendido

No grupo encarregado da cena da Feira, alguns meninos não contribuíam muito com o trabalho, enquanto as meninas ouviam atentas as instruções reclamando do comportamento dos colegas. Uma delas, líder e impaciente, monopolizava a fala, sem dar muita oportunidade aos colegas.

Em outro grupo que assumiu a cena da Casa (José, esposa e filhos) é ressaltado que o dilema central de José é a pressão que sofre da mulher para pedir aumento, trazer comida pra casa e dar educação para os filhos: Mulher “ - *Eu preciso tomar o meu remédio. Sem dinheiro? Você trabalha o ano todo, você não tem nem cinco cruzeiros na mão? Não tá certo isso, você se vire!*”



Imagem 47 – José da Silva e a esposa

A equipe que opta por construir uma situação de rua envolvendo José da Silva, aproveita a cena criada anteriormente num ônibus (imagem), inspirando-se na ideia que aparece na cena original da feira, quando em meio a uma discussão, José explica para o condutor do bonde¹⁴¹ que não tem dinheiro suficiente para a passagem.

Um novo dia: Pedi que se reunissem nos grupos já organizados e passei as cenas no quadro para relembrar. Um dos alunos reclamava que os colegas não permaneciam no grupo, ficavam circulando pela sala. Observei que quando não havia ninguém no grupo que liderasse o trabalho, eles ficavam no marasmo, na indiferença. Por outro lado, quando viam que o grupo ia apresentar, pediam pra voltar, perguntando o que fazer. Um dos alunos mais comprometidos queixava-se que o colega não havia trazido o roteiro da cena do hospital que o grupo tinha escrito, e que ele havia levado para casa. Tentei acalmá-los dizendo que não havia problema, pois poderiam fazer sem o roteiro, improvisando a partir do que lembravam.

No grupo encarregado da cena do almoço no trabalho, as meninas se queixavam que os meninos não trabalhavam e só ficavam brincando. Fiquei mais tempo com o grupo mostrando alternativas e sugerindo aos meninos como interagir, pois as meninas já tinham tomado a dianteira e lido o roteiro para improvisar. O grupo trabalhou na área externa da sala. As meninas decidiram que ao invés da fábrica, o trabalho de José seria numa oficina e os meninos acataram a idéia. Na hora da cena, faço o som da sirene a pedido dos alunos, sinalizando o intervalo para o almoço. Os meninos, retraídos, faziam a ação de consertar as

¹⁴¹ No texto *Revolução na América do Sul* o meio de transporte é um bonde e não um ônibus.

cadeiras (carros), mas mal olhavam para os que assistiam. A platéia verbalizava, comentando a cena durante um bom tempo.



Imagem 48 – Cena: almoço: “ - Tanto trabalho pra ganhar essa *merreca* de comida!”

Os problemas nas relações que se estabeleciam nos trabalhos em grupo iam e vinham. Alguns arrumavam pretextos para entrar e sair da sala, outros discutiam em seus grupos. Sempre havia alguém mais disposto ou que tomava a liderança no encaminhamento das ideias. Alguns ficavam imobilizados, estagnados, e não se manifestavam, enquanto outros, preocupados, diziam que o grupo deles já estava com o estigma de não fazer bons trabalhos. Na segunda aula do dia não haveria teatro, pois o colégio havia organizado uma programação diferente em função da semana da criança e exibiria filmes para várias turmas.

No encontro seguinte, muitas faltas, e problemas de continuidade. Os alunos comentavam serem frequentes as ausências com a proximidade do final de ano. Início a aula retomando no quadro a orientação para a construção das cenas em seus respectivos grupos. Recuperamos as músicas criadas por eles, incluindo a percussão com o atabaque. Quando a mediação pelos grupos já estava finalizada, e todos trabalhando, entra a coordenadora pedagógica para dar avisos da organização da gincana que deveria mobilizar toda a semana. Após o aviso, os alunos ficaram super agitados e o foco da aula mudou. O primeiro grupo foi chamado para apresentar sua cena. A princípio ficaram um pouco receosos, mas logo começam a se organizar. Enquanto a aluna que fazia o José se caracterizava para a cena, os meninos eram orientados sobre como poderiam entrar na sala carregando as carteiras para

representar o trabalho. Na cena, as meninas, mesmo falando baixinho, se esforçavam para focar a ação principal na venda das *cheiradinhas* da comida de Zequinha.

Na última aula¹⁴² do dia a dispersão era grande, alguns alunos *filavam* aula e os demais demoravam bastante a retornar para a sala depois da aula de educação física. Algumas alunas, empolgadas, anunciavam que iriam criar mais paródias. Aproveito para socializar com o grupo outras músicas da peça que reforçavam o drama de José da Silva. No final da aula, elas me entregaram uma nova letra e o roteiro que escreveram para a sua cena. Um aluno que havia faltado na última aula pede para entrar no grupo da cena do ônibus, para ajudar na execução da música. Ele reclama que queria muito participar, e o seu grupo não estava fazendo nada. Na sugestão para a cena, José da Silva chega cantando ao som da percussão enquanto segue em direção ao ônibus, cantando o seu drama.

Mais uma terça-feira. Iniciamos a aula passando as músicas que eles criaram, tentando encontrar o ritmo adequado no atabaque. Muitos conheciam batidas básicas, mas não encontravam a harmonia ideal para as letras criadas. Na roda, fui tentando cantar junto com o grupo. Um dos alunos batia na carteira um ritmo para uma das músicas, enquanto outro começava a cantar a letra dentro da melodia tirada na batida, em tom de samba. A atmosfera era de descontração.

Em seu trabalho, Eugênio Barba (1991, p.80) valoriza a presença da percussão no processo dos exercícios e na cena:

Naquele período, nosso treinamento era acompanhado pelo ritmo de instrumentos de percussão. Neste trabalho sobre o ritmo, queríamos desenvolver ainda mais a possibilidade de transformar o instrumento musical em acessório cênico, teatralizá-lo, transformá-lo em parte integrante da ação dramática do ator.

O grupo encarregado da cena do ônibus estava desfalcado. Uma das alunas reclamava que só tinha vindo ela do seu grupo e pedia para entrar em outro, pra não ficar sem participar. Alguns alunos se ofereciam para fazer a cena, dizendo já conhecer o roteiro. Na cena organizada, João acenava para o ônibus que imediatamente parava. Explicava para o cobrador que não tinha dinheiro para a condução, contando sua crítica situação. Enquanto isso, impaciente, uma passageira pedia para que o motorista tocasse o ônibus, enquanto outra

¹⁴² A professora de artes dizia que o desânimo era geral entre os professores que sentiam nessas últimas aulas que os alunos não queriam mais nada.

interferia implorando para que o cobrador o deixasse passar. Por fim, uma passageira resolvia pagar a sua passagem, e a viagem seguia ao som de um batuque improvisado.

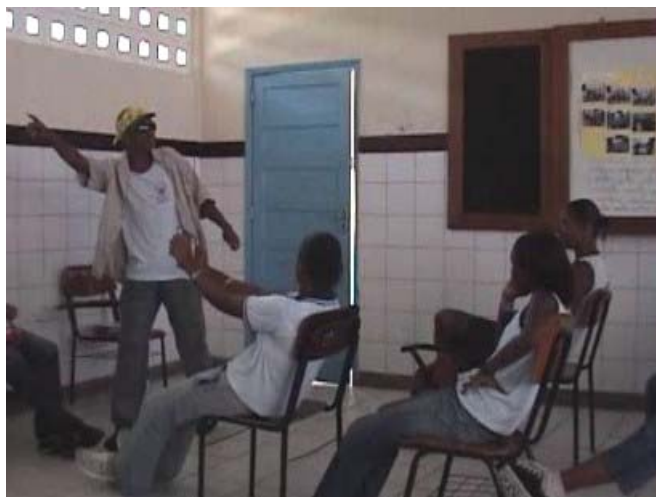


Imagem 49 – José da Silva, sem dinheiro, tenta pegar um ônibus

Opto por não comentar, nem interferir na improvisação durante o seu desenvolvimento, deixando as observações para o final da cena. Os alunos que assistiram em silêncio colaboraram com o grupo, acrescentando sugestões. Na seqüência, o grupo refez a cena apresentada, a partir dos comentários dos colegas. Nesse momento, os alunos estavam mais seguros, falavam mais alto e olhavam para a câmera que registrava, valorizando sua cena.

Na segunda cena a ser apresentada, na Câmara dos deputados, as personagens se diferenciavam dos eleitores usando gravatas. No trabalho em grupo, algumas dificuldades, em função dos menos comprometidos. Um dos alunos tomava a liderança monopolizando a fala dos políticos: “ - *A gente tem que prometer, se eles votarem na gente, a gente dá emprego, pavimenta a rua deles... Se não for assim, a gente não vai poder fazer nada*”. Importante observar que mesmo alunos que não se envolviam no planejamento do ponto de partida da improvisação, quando era chegada a hora da cena, jogavam com os colegas com espontaneidade: Zequinha – “*Deixa pra lá José, esses aí são tudo mercenário! O que vocês querem é voto. Depois da eleição deixam a gente na mão!*” Deputado – “*Que nada rapaz! A gente é honesto, a gente não é caloteiro, não!*”



Imagem 50 - Câmara dos Deputados

Nos últimos encontros¹⁴³, os alunos apresentaram as cenas que ainda não haviam sido mostradas. Cartazes (protocolos vivos) foram colocados na sala com fotos das situações criadas. Na continuidade do processo, eles assistiram as filmagens das cenas apresentadas e discutiram sobre o desempenho de cada um. Foi feita uma devolução das avaliações do processo que eles haviam feito em duplas, e considerações sobre o aproveitamento da turma de forma geral. Um dos alunos pediu para levar os cartazes em que eles apareciam com os colegas para casa, de lembrança.

Todo o processo foi feito de impasses e escolhas. Em qualquer trabalho artístico, sempre haverá escolhas a serem feitas. No decorrer da aprendizagem teatral, dentre os numerosos rumos possíveis, os alunos escolheram os que consideraram apropriados. As escolhas feitas e as soluções observadas nos demais grupos, permitiram que reestruturassem a experiência vivenciada. Sem dúvida são atos intencionais que conduzem essa construção caracterizando o elemento teatral. Conforme Guinsburg:

É claro que o teatro é ato, mas é um ato intencional. Um ato pode estar dotado de qualidades teatrais, mas de qualidades que tornam adjetiva, e não substantiva, a teatralidade. Desta forma, cabe ao criador teatral aproveitar as capacidades do universo teatralmente adjetivo para enriquecer a substantividade teatral. (GUINSBURG, 2001, p.16)

¹⁴³ Os encontros encerraram-se em novembro, pois o combinado seria inicialmente até julho, e depois da greve, fui autorizada a prosseguir com as aulas até outubro. A professora da turma acabou cedendo ainda duas aulas em novembro para o fechamento.

2.1.3 **SABOREAR:** apresentação e leitura de produtos parciais

A arte lança o contemplador ao encontro da vida, sempre de maneira surpreendente, inesperada.

Flávio Desgranges

Todo processo criativo contém em si o desejo de ser escutado, visto ou assistido. Essa relação pode ser descrita de diferentes formas: como complementação, jogo, fruição, contemplação ou apreciação¹⁴⁴ - uma atividade estética. O fazer teatral na escola requer igualmente o envolvimento do aluno com a exploração de suas idéias, desde sua concepção inicial até a realização de uma forma a ser socializada com a própria turma ou espectadores externos. Seja ele, um jogo, uma improvisação, uma performance ou uma montagem.

Podemos sugerir que os momentos de fruição acontecem simultaneamente durante todo o processo, enquanto que, os de apreciação, subentendem uma intencionalidade no ato de observar o fazer teatral. O conteúdo é contemplado nos *Parâmetros curriculares nacionais em arte*: “observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos” (PCN-Arte I, p. 87-88). No documento produzido para o ensino de 5ª a 8ª série, esse ponto é melhor abordado, unindo a comunicação com a produção coletiva, e trazendo o “Teatro como apreciação”, voltando-se para questões específicas de uma fruição estética. Esses momentos que compõem a experiência estética incluem o confronto entre os que estão atuando e aqueles que estão no mesmo espaço observando.

Ao falar das relações entre jogo e comunicação, Ryngaert (2009) observa que no fazer teatral, mesmo que não estejamos simultaneamente em atividade, jogamos diante dos outros, recebendo seus olhares. O momento de expressar intencionalmente, de socializar o que foi produzido, não se restringe apenas à apresentação de um produto final, mas no como foi ou não foi saboreado cada produto parcial no decorrer das aulas, assim como o enfrentamento das situações vividas, muitas vezes, indigestas, e entre elas, a superação da descontinuidade, aprendendo a lidar com a efemeridade do fazer teatral na escola pública.

¹⁴⁴ Ricardo Japiassú distingue *fruição* e *apreciação*: “A *fruição* deve ser entendida como atividade prazerosa de interação do sujeito com diferentes manifestações espetaculares, algo que se apóia exclusivamente na *percepção* atualizada (instantânea) dos fenômenos observados/vivenciados; já a *apreciação* refere-se à *percepção*, ou seja, à atividade metacognitiva (reflexiva) do sujeito sobre suas *percepções* (atuais e/ou recordadas e/ou imaginadas).” (JAPIASSU, 2007, p.94)

Por outro lado, pudemos encontrar nessa etapa do trabalho, a fome de imagens, de afetividade, de socialização, de visibilidade, de arte, em parte mais saciada. Além disso, era possível observar um olhar diferenciado dos alunos em cada cena construída, em cada aula, em cada atitude. A relação entre o fazer e o apreciar não se restringe aqui ao olhar estético, mas também ao olhar crítico possibilitado pelos temas encenados através da identidade do bairro, das imagens e das matérias de jornal, e dos fragmentos de *Revolução na América do Sul* com o drama de José da Silva: “A cena começa, assim, a exercer uma função pedagógica. O petróleo, a inflação, as lutas sociais, a família, a religião, a manteiga e o pão, o comércio de carnes devem ser objetos de representação teatral” (DESGRANGES, 2003, p.99). Para esse autor é preciso:

[...] formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade (p.30).

Assim, as cenas construídas, possibilitaram através de seus próprios conteúdos, uma leitura de mundo e das formas escolhidas para representá-lo. Os jogos improvisacionais podem funcionar como mediadores entre a cena e a realidade, produzindo a reflexão e gerando novos olhares. Fazer teatro, familiariza ainda os alunos, com a construção do texto teatral¹⁴⁵, desenvolvendo assim, a capacidade de expressão, apreciação e reflexão nessa área.

Relacionando esse momento de apreciação do fazer teatral com a possibilidade de *criar um gosto por*, como já afirmamos, o ensino de teatro no contexto curricular representa para os alunos a possibilidade de *provar Teatro*, ter o *gosto pelo teatro despertado*. O que influencia diretamente na formação de público: “O gosto por uma cultura artística, contudo, se constrói desde a infância. Aproximar crianças e adolescentes das atividades teatrais é de fundamental importância, se quisermos pensar em formar espectadores”. (DESGRANGES, 2003, p.33)

¹⁴⁵ Cf Koudela (1999, p.106): O texto teatral, criado através do ato artístico coletivo, é materializado cenicamente [...].

No *Dicionário de Teatro* de Patrice Pavis (1999) o *gosto* tem ainda o sentido de *expectativa* e de *avaliação*, se focalizarmos a maneira como o aluno/jogador recebe a cena. Este gosto não é linear, e está sujeito a constantes variações. Nosso olhar é permanentemente modificado por nossas experiências e saberes apropriados.

Os dois processos



Imagem 51 – Jogo: O que estou vendo?¹⁴⁶

Falar de apreciação, de fruição, de um olhar intencionado, se traduz inicialmente por apreciar teatro e experimentar a atividade teatral. O recorte desse momento, do que foi mais, ou menos, saboreado pelos alunos, na construção de seus produtos parciais, considero ainda frágil. Principalmente por ser uma experiência inaugural para os dois grupos, dentro das condições oferecidas pela rede pública de ensino.

A leitura de imagens possibilitou a construção das primeiras cenas. Algumas imagens, extraídas de jornais locais, capturavam a atmosfera da dura realidade da cidade. As imagens apresentam-se carregadas de significado. A partir do momento em que (elas) se conectam com a subjetividade dos alunos, desenvolvem suas potencialidades implícitas através da imaginação de cada um e de suas construções. Em torno de cada imagem escondem-se outras.

¹⁴⁶ Abrangendo as variações: comer, saborear, cheirar, ouvir, sentir, olhar, etc, os *Jogos com O Que* sugeridos por Viola Spolin (2007) tem por objetivo definir um objeto e comunicar a informação por ação, mostrando.

Apesar das interrupções enfrentadas nos dois processos gerados com os alunos das turmas de 4ª e 6ª série, foi possível observar o brilho no olhar, ao verem suas cenas filmadas no vídeo ou mesmo enquanto se preparavam para ir ao pátio mostrar o seu trabalho. Prazer esse, que se confirma nas palavras do encenador: “[...] a experiência mais importante para os atores foi a de representar para um público que eles podiam ver, ao contrário da platéia invisível a que estavam acostumados” (BROOK, 2000a, p.5). Os alunos da 4ª série apresentaram algumas das cenas criadas ao ar livre¹⁴⁷, na área externa da escola, para os alunos da 1ª série, e depois, em uma atividade da escola aberta a todas as turmas, em uma sala de aula.



Imagem 52 – Apresentação Cena Jantar



Imagem 53 – O público

Na apresentação de rua para os alunos da 1ª série, a 4ª série mostrou a cena do Salão de beleza, da Capoeira e do Restaurante. Para Peter Brook (2000a, p.30): “Não há crítico melhor do que um público de crianças: elas não têm idéias preconcebidas, interessam-se de imediato ou se aborrecem na hora, e quando não são envolvidas pelos atores ficam impacientes”. Na apresentação que aconteceu na sala de aula, as crianças mostraram a chegada ao bairro, a cena das lavadeiras incluindo a fofoca sobre a chegada do trem, e o salão de beleza. No momento das lavadeiras, por iniciativa do grupo, resolvendo um problema de cena, elas fizeram um cabide humano para estender as roupas pra secar.

Na apresentação, as crianças mantiveram a estrutura mínima de início, meio e fim do que haviam construído a partir da improvisação, mas um dos alunos, muito à vontade, mudou algumas coisas e acentuou outras. Para Ryngaert (2009, p.31, 32):

¹⁴⁷ Para Peter Brook (2000a, p.11): “[...] o fenômeno do teatro vivo não depende de condições externas”.

Mais vale exibir um exercício que se apresenta como tal e tende ao espetáculo, do que uma representação ambiciosa demais que esbarra no ridículo, ao enrijecer suas regras de funcionamento e vangloriar-se inutilmente. [...] O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis.

Já os alunos de 6ª série não formalizaram nenhuma apresentação. No entanto, a apreciação ocorria na leitura dos trabalhos produzidos em sala: Verificando-se o que poderia melhorar a composição do trabalho, como observa este aluno: “[...] eles não se expressaram muito na cena mas combinaram e saiu, eles deveriam falar mais alto se concentrar [...]”. As cenas eram reapresentadas, incluindo-se as sugestões feitas pelos colegas, como mudanças de posição, falas intercaladas, e entradas e saídas mais organizadas. Mediar a reconstrução das cenas, delegando ao grupo que observava, mais responsabilidade, familiarizava os alunos com elementos de teatralidade. Interessante observar que alguns não se continham. Espontaneamente, as intervenções em direção aos jogadores, às vezes chegavam mesmo antes de finalizar a cena – uma fruição instantânea que quebrava a regra de comentar apenas ao final da improvisação.



Imagem 54 – Apresentação em sala

Nas reflexões dos alunos da 6ª série em seus registros sobre o trabalho, encontramos:

A gente ve muitas coisas boas mais muitas coisas ruins. Ex: pobreza, preconceito.

Foi muito bom ter aulas porque aprendi mais sobre se interagi com a platéia da sala.

O meu olhar é que essa história é muito dramática.

A Revolução da América do Sul sem sombra de duvidas foi os olhares do mundo hoje em dia: fome, respeito e trabalho [...].

Acredito assim, que também os olhares dos alunos foram de alguma forma, despertados.

Sempre que penso em fruição ou apreciação me reporto a uma experiência relatada por Flávio Desgranges, por ocasião da V Mostra de Teatro-Educação em Florianópolis em outubro de 2002, que descreveu sensivelmente o significado destas expressões. Percorrendo as grandes galerias de um Museu em Paris, o pesquisador passeava por um dos setores, onde estavam localizadas diversas pinturas impressionistas. Em suas palavras “as telas pareciam exalar os perfumes das paisagens que retratavam” (DESGRANGES, 2006, p.26). A visitação seguia, quando no meio de uma das salas, surgia surpreendente, uma janela que os permitia ver o espaço externo, o entardecer da cidade, tendo como fundo o céu, nuvens esparsas e os pequenos prédios parisienses. Colocando-se diante da janela durante longo tempo, ele percebeu que não estava só. Vários dos visitantes permaneciam estáticos diante do vidro olhando para a paisagem como se observassem uma pintura, uma obra de arte. Ele afastou-se da janela e ficou observando a reação das pessoas, e a relação que elas estabeleciam com a paisagem, pensando o quanto a contemplação daqueles quadros, as havia estimulado a lançar um olhar estetizado para o mundo, passando a fruir a existência como uma experiência artística.

Recupero este episódio, reconhecendo esse mesmo olhar modificado, na relação dos alunos com a sala de aula transformada, quando vêm diante de seus olhos o espaço vazio ocupado apenas pela **lona**/tapete, aguardando seus corpos.

Se em algum momento das experiências desenvolvidas com os alunos das duas turmas não pude afirmar que os mesmos apreciaram com intencionalidade o seu fazer teatral, posso ao menos confirmar que foram provocados a se relacionarem de outra forma, a olharem para aqueles conteúdos adormecidos trazidos à tona em cena, a vivenciarem uma nova relação com o espaço, a sentirem-se desafiados a criar e a se verem, sobretudo, sendo “vistos”. O processo começa a ter visibilidade para os alunos, quando percebem os procedimentos no que fazem, e refletem. A compreensão sobre como fazem suas opções, diante do que é sugerido, ou

apresentado nas propostas, ocorre a partir do diálogo sobre as leituras dos acontecimentos diários (encontros).

Sandra Chacra (1991, p.107) assinala que a improvisação atinge o educando “em três modos: no seu desenvolvimento pessoal, grupal e artístico. Estes três aspectos interagem durante a ação dramática improvisada. Mas, dependendo de como é abordada, haverá ênfase maior em cada um desses elementos”. Entre eles, podemos apontar a valorização do trabalho coletivo, a capacidade de escuta, a capacidade de jogar teatralmente, o domínio do espaço, o desenvolvimento da imaginação criativa e a familiarização com convenções teatrais.

No processo desenvolvido, posso seguramente afirmar que os alunos foram arrebatados de alguma forma por um novo olhar. À medida que observavam as cenas criadas pelos colegas, percebendo alguns de seus elementos, suas relações, escolhas, estética, podiam também ampliar o conhecimento inicial, o que os tornava mais conscientes do seu fazer. As diversas formas de construção de uma cena possibilitaram que eles experimentassem diferentes saídas, assim como as avaliações dos trabalhos dos colegas que viabilizaram a apropriação de um saber construído em grupo. Do mesmo modo que o jogo e a cena se estabelecem pela presença do outro, o mesmo ocorre com o processo de aprendizagem.

O fato dos alunos nunca terem trabalhado em grupo anteriormente demandou um bom número de aulas para que essas atividades pudessem passar a acontecer. É necessário um tempo para que jogar chegue a ser sinônimo de absorção e engajamento. Para apreciar é necessário primeiro fazer, e esse fazer dependia de um processo de socialização e aprendizagem de relação em grupo. Como bem aponta Denis Guénoun em *O teatro é necessário?*: [...] o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividades de fazer e atividades de ver. [...] O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. (GUÉNOUN, 2004, p.14).

3 SOBREMESA: reflexões finais

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.

Gilles Deleuze

A **sobremesa** nos remete ao último prato da refeição, as considerações finais. Um prato suave que pode significar um novo começo, em suas perspectivas. Em seu significado primeiro: “fruta, doce ou outra iguaria leve ou delicada que se come, normalmente ao fim de uma refeição”. Assim, a sobremesa é também sinônimo de prazer, atenuando aqui o aperitivo picante servido de entrada. A sobremesa nos aproxima de um novo olhar para os processos de criação teatral desenvolvidos na escola pública, processos que dependem intrinsecamente da relação com o espaço e com o outro. Parafraseando Peter Brook, o teatro começa quando duas pessoas se encontram. E como não poderia deixar de ser, se há o encontro, há contato afetivo, e se há partilha de emoções em comum, há intensidade e doçura.

A finalização de um processo possibilita olhar para trás e reconhecer descobertas, avanços, falhas e possibilidades, em meio a alegrias e frustrações. É também a forma como organizamos a comida nessa refeição, o seu diferencial; o que é lido como entrada, prato principal ou sobremesa. As anotações semanais, quando relidas, continham detalhes que não haviam sido apropriados no momento da aula, idéias em desenvolvimento ou possíveis soluções para problemas. Quadros que só tiveram sua beleza identificada quando distanciados do turbilhão do dia a dia.

Na sobremesa, um repensar sobre tudo o que foi saboreado. Apetite, sabor, fruição, prazer, expressões presentes e que podem parecer à primeira vista distantes desse insofrito sistema de ensino público. Durante todo o processo de escrita desta pesquisa, nutrida pelas imagens que os alunos me sugeriam, lutei contra os aspectos negativos do dia a dia, tentando ser propositiva, e pensando sobre como o **teatro** vinha aos poucos diluindo essa **fome** e intensificando as relações.

3.1 Pré-texto, Multiplicidade e Formatividade como princípios: uma proposta metodológica

O olhar *teia* do pensador Michel Maffesoli (1995) reconhece a intensidade do vivido nos dias atuais e multiplica os espaços e as relações, desmistificando conceitos e distâncias, reinstaurando um *mundo imaginal*¹⁴⁸. A reimageficação que propõe seria o retorno do imaginário - a imagem contaminando os nossos dias; a importância de viver emoções e experimentar paixões coletivas no tempo presente. Em suas palavras, vivemos hoje um momento de mutação, um mundo reencantado. Para Maffesoli não se trata de se acomodar ou se ajustar a essas mudanças; mas buscar palavras novas, relações novas - reinventar - criar palavras fundadoras para significar essas transformações.

Os termos que utilizo não são de forma alguma inaugurais, apenas relidos e/ou recombinados. O que venho propor aqui como **princípios** em minha prática como professora de teatro, operando por uma didática estética de reconhecimento e invenção, é aproximado do que propõe Beatriz Cabral (pré-texto), Ítalo Calvino (multiplicidade) e Luigi Pareyson (formatividade). Um **princípio** é um *modus operandi*, é aquela célula, aquele motor, a energia (pensamento) que ao ser retirado do processo criativo, elimina e modifica seus procedimentos, alterando sua configuração. Estes três ingredientes do processo criativo são identificados ainda em outras experiências de ensino, como o processo de montagem didática¹⁴⁹ desenvolvido com alunos do Curso de Licenciatura em Teatro da UFBA (2008).

O primeiro deles, o **pré-texto** refere-se aqui ao ponto de partida para a investigação cênica. No percurso desenvolvido nas duas escolas ele foi a música, a imagem, a notícia de jornal, o objeto, o instrumento, o texto ou fragmento deste. O pré-texto, essa *forma suporte* do processo, agiu como desencadeador de ideias, ações, imagens, personagens, narrativas e contextos para a cena. Aproximando-se do pensamento de Cecília Salles (1998), os pré-textos utilizados para o processo seriam o que ela denomina estímulos de escritório (fotos, objetos, etc), que são trazidos para o espaço de criação como propiciadores de sensações, sensações que carregam idéias ou formas em estado germinal.

¹⁴⁸ Cf. Maffesoli, (1995, p.102, 109-110): “[...] é que a imagem pode favorecer ao mesmo tempo um ‘amor das formas’ (E.Faure), um ‘amor das matérias’ (R.Huyghes) e uma razão sensível. [...] uma empatia que me torna, com o outro, participante de um conjunto mais amplo, totalmente contaminado por idéias coletivas, emoções comuns e imagens de todos os tipos. É também isso que proponho chamar de mundo ‘imaginal’.

¹⁴⁹ Componente do Currículo do Curso de Licenciatura em Teatro da UFBA.

Os vínculos entre o desejo de concepção e a materialidade de uma imagem fogem de uma possível relação de causa e efeito. Muitos artistas contam que a predisposição para criar o fazem sair em busca de um corpo qualquer que desempenhará o papel de uma imagem geradora de uma obra específica. Na sua torre de observação, qualquer coisa pode ser esse corpo que excita a imaginação. (SALLES, 1998, p.57)

Para Beatriz Cabral o **pré-texto** figura como pano de fundo para orientar as opções do professor ou diretor durante o processo de montagem ou investigação artística. Entretanto, se faz importante salientar que o pré-texto como vem sendo utilizado não tem a dimensão do seu uso no Drama. No Drama ele não é apenas um estímulo, sua função é bem mais ampla. Ele subsidia a investigação posterior ao texto estabelecendo expectativas, padrões, foco, sentido de direção, o papel dos participantes, além de gerar temas e ações. O pré-texto aqui é um impulso, um ponto de partida para uma discussão, um jogo ou a construção de uma cena (terceiro olho, pau de chuva, cartões com imagens, uma música, manchetes de jornal, histórias registradas pelos alunos). Ao instaurarem uma nova situação (discussão, jogo, cena), eles não obedecem necessariamente a uma linearidade, mas dialogam constantemente com o eixo principal (Identidade e Cidadania).

O pré-texto dá **liga** ao processo, ele une, aglutina, ele contribui para sustentar a atenção criativa, a presença e a assimilação dos alunos. Metaforicamente ele seria a *farinha de trigo* na elaboração da comida, dos pratos (produtos parciais), acarretando um processo de transformação material (como ocorre ao cozinhar). Os elementos vão sendo adicionados até *dar liga*, ou seja, até que todos os ingredientes virem uma só massa. Se em Maffesoli a **religação** é feita em torno de imagens que se partilham com os outros, no processo criativo são essas imagens (imagem material ou idéias) geradas pelo pré-texto que aproximam os alunos no percurso criador, em seu caráter socializante – a imagem *religa*, fornece os vínculos. Assim, pode-se dizer que “o imaginário, as imagens, o simbólico suscitam essa confiança mínima, que permite o reconhecimento de si a partir do reconhecimento do outro, seja qual for o estatuto do ‘outro’ (indivíduo, espaço, objeto, idéia, etc.)” (MAFFESOLI, 1995, p.115). Nesse contexto, reconheço a **lona** como a imagem mais forte e unificadora do percurso.

A **multiplicidade** como princípio se refere à diversidade de pré-textos utilizados no processo, e à multiplicidade das relações estabelecidas, e leituras suscitadas. Para Ítalo Calvino, a multiplicidade estaria em saber tecer em conjunto os diversos saberes e códigos

numa visão pluralística e multifacetada do mundo (como desafio para a literatura). Como bem aponta Deleuze, somos nós que isolamos os objetos e cortamos todos os seus vínculos com o mundo. Entretanto, às vezes: “ao contrário, é o próprio objeto que é ampliado, seguindo toda uma rede de relações naturais, é ele que transborda de seu quadro...” (DELEUZE, 1988 apud MAFFESOLI, 1995, p.126).

A multiplicidade está ainda na infinidade de combinações possíveis quando colocamos um pré-texto em contato com a heterogeneidade do alunado e suas subjetividades. Assim, saborear um tecido pode significar enxergar nele uma multiplicidade de possibilidades em cena, assim como degustar uma imagem pode provocar diferentes leituras ao conectar o elemento figurativo com a subjetividade do aluno. Nesse sentido, aproximo as reflexões de Ryngaert (2009, p.90): “...um improvisador *se alimenta* de informações que sustentam seu jogo e aprofundam o sentido dele. [...] ‘Improvisa-se, alimenta-se a imaginação de informações, examinando uma matéria analítica e iconográfica considerável’”. O aluno/jogador se alimenta igualmente de materialidades.

É também a diversidade dos elementos utilizados e das abordagens metodológicas que gera os processos de construção cênica, contribuindo para potencializar a *atenção criativa* dos alunos. A diversidade de pré-textos tem sua força de atração (relição). A quantidade, o cosmos de experiências vai gerar qualidade. Nessa trajetória do percurso criador, na busca de variadas respostas para a solução dos problemas propostos nessas experiências, nesse contexto de curiosidade, a operação divergente¹⁵⁰ age desenvolvendo tipos diferentes de habilidades criativas.

A eflorescência das imagens é ao mesmo tempo causa e efeito dessa organicidade: elas são diversas, múltiplas, mas entram em correspondência, em ressonância umas com as outras, elas criam uma unicidade, uma coesão que banha a vida e as representações de cada um. (MAFFESOLI, 1995, p.113)

J. P. Guilford utilizou as expressões *pensamento convergente*, para o rotineiro, e *pensamento divergente*, para o ato criador. A essência do pensamento divergente está na

¹⁵⁰ J.P.Guilford definia a criatividade justamente como a capacidade de "encontrar respostas inusitadas, às quais se chega por associações muito amplas". Nesse sentido, o pensamento divergente entra em cena com a finalidade de produzir diversas soluções possíveis. No pensamento divergente avança-se para muitos lados.

capacidade de produzir formas novas, de conjugar elementos considerados, muitas vezes, independentes ou discordantes: “É, se se quer assim dizer, a faculdade criadora, a imaginação, a fantasia. Desta maneira, como substrato da criatividade, do pensamento divergente, encontra-se a imaginação. (...) A imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados”. (DUARTE JR, 1988, p.98)

O terceiro princípio que abarca os outros dois, segue o pensamento de Pareyson (1993) em sua teoria da formatividade, na qual a questão artística se funda essencialmente no fazer¹⁵¹. A **formatividade** como princípio está no modo como as coisas se organizam e tomam forma, é como se dá o processo inventivo. Como exercícios contribuem ou se misturam à cena, passando a fazer parte do texto teatral; como soluções são descobertas durante os jogos improvisacionais, como as cenas vão sendo encadeadas. A formatividade como um processo conduzido intuitivamente pelo professor de teatro: sua execução é ao mesmo tempo procurar e encontrar, tentar¹⁵² e realizar, experimentar e efetuar – invenção e produção caminham juntas, o que implica numa certa liberdade do processo. Se nos apropriarmos dos termos de Borges (1984) citado por Salles (1998, p.98), toda a materialidade (imagens, músicas, textos, etc) oferecida no processo funciona como **argila**, como material que deve ser aproveitado, transformado. É essa argila que dá forma, que dá corpo aos produtos parciais elaborados pelos alunos.

Num processo de montagem, de posse, então, de todo o material produzido pelos alunos a partir do objeto problematizador – pré-texto (exercícios, jogos, improvisações, imagens congeladas), combinado de diferentes formas, o professor media e redimensiona “alinhavando” as situações construídas. O processo de criação teatral pode ser lido em três diferentes momentos: experimentar, selecionar e organizar, dando por fim visibilidade ao objeto cênico. Segundo Pareyson, essa série de tentativas e diversas conexões se apresenta como um processo orgânico, pois é o próprio trabalho que aponta as respostas e direções a serem tomadas.

¹⁵¹ Cf. MICHAELIS (1998, p.943): (lat. *facere*) 1 Criar, dar existência ou forma, produzir.

¹⁵² Cf. Pareyson (1993, p.61): “Tentar significa, precisamente, figurar uma determinada possibilidade e testá-la tentando realizá-la ou prevenindo-a realizada, e se ela não se mostra adequada à execução de um bom resultado, imaginar outra e testá-la também e proceder assim, de teste em teste, de experiência em experiência, para chegar finalmente à descoberta da única possibilidade que nesse ponto a própria operação exigia para ser levada a termo ou conduzida a bom porto, e que se revela então, uma vez descoberta, como aquela que se deveria saber encontrar”.

A partir desses três princípios não venho propor nenhuma receita para processos de criação, apenas apontar caminhos, e levantar questões que ajudem a enfrentar o dia-a-dia nesses espaços. No percurso, ideias vão se revelando aos poucos no decorrer da elaboração do próprio processo de trabalho, um diálogo entre o fazer e o reformular, a construção contínua do texto teatral. Nesse processo é importante ainda que o professor de teatro tenha presente a ludicidade e a organicidade, distanciando-se de um percurso mecânico que reduza o fazer teatral a ensaios. Nesse sentido, complementando minha argumentação, incluo ao final do trabalho (Apêndice A) um processo de montagem desenvolvido com alunos do Curso de Licenciatura em Teatro da UFBA em 2008, que contempla os mesmos princípios em outro nível de desenvolvimento.

3.2 UM BANQUETE A CONSTRUIR: ensino de teatro na escola pública

Romper barreiras, ir até onde as pessoas estão. (...) a solução dos problemas do país não está na economia, mas na cultura; são os paradigmas culturais que definem as escolhas econômicas. (...) Só a cultura artística verdadeiramente civiliza, não é mesmo?

Paulo Eduardo Arantes

O que enfrentaria um recém formado, bacharel ou licenciado, ao escolher ou *ser escolhido*¹⁵³ para dar aulas de teatro na escola pública? Qual o diálogo estabelecido entre o perfil professor e o perfil artista (do profissional em teatro)? Quais os diferentes sabores de uma experiência de ensino de teatro na escola pública? Como redimensionar o espaço físico para o fazer teatral na escola? Como trabalhar teatro com grupos de alunos tão numerosos? Como fazer teatro em quarenta e cinco minutos de aula? Que possibilidade o nosso sistema educacional oferece ao aluno de exercer uma consciência crítica? O que nós, professores de teatro, podemos fazer para não desacreditar o ensino público? Que acontecimentos podemos suscitar? Sem dúvida, todas essas perguntas e outras mais nos perturbam, nos desestabilizam e ao mesmo tempo, nos estimulam.

Para a professora Carmela Soares, “ensinar teatro na escola pública é uma atitude paradoxal de amor e ódio, de prazer e desprazer, de vida e morte, de luz e sombra, de possibilidades e impossibilidades” (SOARES in Tavares, 2006, p.99).

A imagem aqui proposta de **um banquete a construir** para as experiências de ensino de teatro na escola pública, não diz respeito à solenidade que o termo sugere, e sim a oferta de alimento em abundância e diversidade, assim como a possibilidade de comunicação implícita nesse encontro à mesa. Para Maffesoli (2005, p.97): “A função do banquete é tornar cada um agradável aos outros e a si mesmo”. A mesa que reúne a todos ao seu redor (ou reunia), se traduz por esse lugar de comunicação, de religação, de possibilidade de recuperar uma

¹⁵³ Muitas vezes ensinar teatro na escola não é uma escolha, mas uma opção no mercado de trabalho, então nem sempre se constitui num desejo ou vocação.

socialidade de base. Os elementos do ritual alimentar, constituem assim, a unidade funcional de uma estrutura de comunicação.

Como alimento, oferta-se, aos alunos, toda a materialidade capaz de provocar a imaginação criativa, salientando-se que a criatividade não é um dom, podendo assim ser alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, textos. De acordo com Sonia Rangel o ato de criar traz em si esse apetite pelas formas:

Esse processo transformativo e criador na essência possui sua fome de imagens, que serão produzidas ou escolhidas, absorvidas tanto na vida como na arte. Apagar essas imagens ou ignorá-las como necessidade, não aplaca a fome de símbolos que é humana, essa fome criará substituições, às vezes poéticas, lúdicas, às vezes violentas e trágicas. (RANGEL, 1995, p.146)

Em *Eclipse do lúdico*, texto de Cristina D'Ávila Teixeira Maheu¹⁵⁴ encontramos relação semelhante no processo de aprendizagem:

(...) para aprendermos todos os nossos sentidos são postos à prova: ouvir, cheirar, tocar, sentir o sabor... sabor do saber. (...) No momento em que estamos a criar, os nossos poros se abrem à nova aprendizagem. As funções cognitivas superiores – analisar, generalizar, compreender, deduzir, imaginar – estariam, assim, em melhores condições de estruturar as aprendizagens, como diria Vygotsky. (MAHEU, 2007, p.32)

Infelizmente o sistema educacional vigente não desperta o apetite em nossas crianças e adolescentes. É preciso sair das quatro paredes, discutir conteúdos vivos, visões de mundo, ensinar a ver, tocar, sentir, criticar, “apalpar as intimidades do mundo”, como diria Manoel de Barros.

Se tomarmos emprestadas as palavras de Barthes, (1970 apud MAFFESOLI, 2005, p.98) “O alimento é a primeira das necessidades, mas naturalmente essa necessidade estrutura-se depois de feita a colheita”; podemos ler através delas que se faz necessário um plantio efetivo (de propostas) que envolve não apenas a oferta isolada de alimentos para o

¹⁵⁴ Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001) e com estágio pós-doutoral pela Universidade de Montréal, Quebec, Canadá, na área de psicopedagogia e formação docente (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia e Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia.

fazer teatral no espaço escolar, mas políticas públicas que possibilitem um apaziguamento das carências e disfunções do sistema educacional brasileiro, que vem dificultando o enfrentamento do desafiador cotidiano escolar. Assim, da mesma forma que o subsolo e a exposição ao tempo modificam a colheita e o gosto dos frutos produzidos, também o ambiente influi nesse movimento que envolve a presença do teatro nas escolas.

No texto de apresentação elaborado para o livro *Pedagogia do Teatro* de Flávio Desgranges, Maria Lúcia Pupo fala de como são raros ainda esses sabores:

Embora possamos acompanhar experiências bastante fecundas de ensino de teatro na educação básica, elas tendem a se constituir – com raras e honrosas exceções nas quais se inserem efetivamente dentro de projetos pedagógicos mais amplos – em casos esparsos dentro de modalidades extracurriculares. (PUPO in Desgranges: p.15-16)

Em *Um olhar cúmplice*, Pupo (2003, p.100) acentua a importância dessas experiências na escola: “Enquanto centro do projeto democrático, a escola tem certamente uma função central no que se refere à reflexão sobre a importância de processos de aprendizagem de teatro na formação das jovens gerações”.

Infelizmente, a maioria das experiências de ensino de teatro no Brasil a que temos acesso, não se refere a projetos permanentes ou práticas pedagógicas em caráter curricular, principalmente na escola pública. Todavia, encontramos registros de projetos pedagógicos em teatro na educação básica, em caráter extracurricular, no formato de oficinas de teatro, projetos de extensão e pós-graduação ligados a Universidades, experiências de estágio de alunos dos cursos de Licenciatura em Teatro (e Pedagogia), além dos projetos desenvolvidos no terceiro setor e nas escolas particulares.

Em fevereiro de 2007, o professor Eduardo Bartolomeu propôs como eixo de discussão no Fórum *Arte na Escola*¹⁵⁵, o seguinte tema: “Porque se existe um teatro que valha a pena, ele deve nascer e brotar das crianças, nas escolas. Para que não seja um teatro vitrine, ele deve ser instrumento nas mãos de muitos. Vamos falar sobre teatro-educação?” No fórum

¹⁵⁵ O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação Iochpe. Tem como missão incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem.

ele admite os esforços para que cada vez mais o teatro ganhe espaço nas instituições de ensino e que seja desenvolvido com liberdade e responsabilidade:

[...] nós, que trabalhamos diretamente em unidades escolares, sabemos que o teatro quando visita as instituições escolares, ainda é em grande parte, feito de forma banalizada e que o coloca a serviço de outros conteúdos ou disciplinas e dificilmente encontrando-se enquanto linguagem própria, que requer estudo de seus signos, mecanismos... (BARTOLOMEU, 2007)

O fórum de discussão intitulado *Por um Teatro Vivo na Escola* contou com a participação de professores de teatro de vários estados, contemplando diferentes experiências de trabalho com públicos diversos, sugestões de bibliografias, socialização de eventos e congressos. Tivemos acesso a depoimentos convergentes e divergentes, como o posicionamento diante do uso do teatro como recurso facilitador de aprendizagem para outras disciplinas; a necessidade de contextualizar os conteúdos trabalhados; escolas que oferecem o teatro como disciplina optativa; a defesa do teatro como área de conhecimento; problemas com a falta de espaço, tempo reduzido e número excessivo de alunos; as apresentações encomendadas pelas escolas em datas comemorativas; entre outros. Apesar de não acadêmicos, considero *esses espaços*¹⁵⁶ válidos como elos de contato com outras experiências de ensino de teatro que vêm sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras, no entanto, com resultados não sistematizadas e/ou divulgados.

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática. (MOREIRA e SILVA, 1999, p.128)

Entretanto, observo que, com as publicações on-line que vem sendo disponibilizadas, essas distâncias têm diminuído consideravelmente. Tem diminuído também o olhar

¹⁵⁶ Os fóruns de discussão, comunidades, blogs e outros espaços da web foram criados de acordo com uma série de necessidades, como registrar certos processos: “Os sujeitos foram se apropriando disto, adaptando os blogs às suas necessidades, gerando novos processos. Assim, vemos os mais diversos projetos em blogs, inclusive na educação, [...] como estruturante de uma outra forma de pensar a educação” (HALMANN, 2006, p.120).

escolanovista, ou a visão *didatizante* que impregna, muitas vezes, as experiências de ensino de teatro na escola. A relevância dessas práticas precisa ser compreendida a partir do caráter artístico que lhe é inerente. De acordo com Arão Paranaguá, esta compreensão está estreitamente relacionada a formação do profissional em teatro:

[...] o Teatro precisa de profissionais com conhecimentos adequados para a tarefa da escolarização – não o *professor faz de conta* que atua improvisadamente e torna tudo superficial, nem tampouco o profissional *deus ex machina* que tudo sabe da linguagem artística e que, a cada situação, lança mão de seus poderes miraculosos. Num momento de crise na educação, faz-se necessário redimensionar a formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, tendo em vista a grandeza da missão que cabe a esses profissionais”. (SANTANA, 2009, p.34)

Para que as teorias e metodologias em teatro convertam-se em avanços concretos, é essencial que se leve a sério a formação de professores. Sob esse aspecto e aproveitando a discussão iniciada por pensadores e críticos que abordam a necessidade de se perseguir no ensino de arte o desenvolvimento de um *forte conceito central*, vinculado a referenciais artísticos, retomo aqui na voz de Vincent Lanier, algumas questões importantes. Em *Arte-Educação: leituras no subsolo*, o autor sugere que devolvamos a arte a arte-educação. No texto ele se remete especificamente ao professor de artes plásticas, mas tomo a liberdade de estender seus comentários para o professor de teatro. Para o autor sua principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estéticos desenvolvendo nos alunos uma sensibilidade poético-estética relacionada ao contexto teatral.

Acredito que a contribuição da pesquisa aqui apresentada está no fato de propor alternativas que facilitem o desenvolvimento de uma aprendizagem em teatro, independente das circunstâncias impostas na rede pública de ensino, através da escolha de metodologias adequadas ao grupo de trabalho, integrando teoria e prática tanto no processo da criação artística e apreciação dos seus resultados. A experiência constitui aqui um caminho possível para a pesquisa vinculada ao fazer teatral e seus processos de criação na escola possibilitando a ampliação dos caminhos de investigação na pedagogia do teatro.

Diante da fragmentação e descontinuidade, enfrentados no processo desenvolvido nas duas escolas, muitas vezes me questioneei: “Por que defendo o ensino de teatro na escola no contexto curricular?” Primeiro porque acredito que um processo de democratização do acesso à arte (Teatro), deve passar pela oportunidade de provar dessa arte. Ninguém pode dizer que

não gosta do que não conhece. Qual a outra via capaz de fazer o teatro chegar a um maior número possível de crianças e adolescentes, se não a escola pública? Em *Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*, Sérgio Farias pontua:

Ainda é na escola pública que a população menos contemplada com os bens econômicos, materiais e culturais pode encontrar referências significativas. Isso não exclui a necessidade de sempre se buscar seu aperfeiçoamento organizacional e curricular. A inclusão da arte é sem dúvida um dos fatores importantes para esse aperfeiçoamento. (FARIAS, 2008, p.27)

De acordo com Ana Mae Barbosa:

A escola seria o lugar ideal em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (...) O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. (BARBOSA, 1998, p.33)

Tornar o teatro uma prática cotidiana, defendê-lo como área de conhecimento, certamente não é algo assim tão simples. Estamos sim, enredados pela falta de políticas públicas e o cumprimento destas; e igualmente pela falta de desejo (aqui me refiro aos professores) de brigar por melhores condições. É evidentemente mais fácil ensinar teatro apenas para os que querem e procuram por uma oficina de teatro.

Em pesquisa realizada para trabalho de conclusão de curso, uma aluna do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas da UDESC constatou que um percentual significativo dos alunos que se formaram no mesmo curso e ingressaram na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), optaram por trabalhar com o conteúdo de artes visuais. A justificativa da escolha se firmava na expectativa de administrar e controlar o espaço, colocando assim todos os alunos enfileirados com folhas de papel e lápis de cor nas mãos, ou ainda ensinando história do teatro em aulas estritamente teóricas.

Temos leis e parâmetros curriculares que colocam o ensino de teatro como obrigatório¹⁵⁷ entre as outras artes, mas as sucessivas reformas, programas, projetos e intervenções nos currículos ainda são frágeis e insuficientes em termos de Brasil. A carência de atividades teatrais nas escolas nos faz pensar que essas leis ficam apenas no papel.

Enquanto cultura, o teatro precede de uma tradição na sua compreensão e prática. É o exercício e a permanente experimentação que garantirão o seu espaço na escola. Ora, para garantir este espaço e a constante experimentação são precisas condições físicas, humanas e materiais que não se dão por decreto. É preciso que as escolas abram suas dependências para professores qualificados aprovados em concursos públicos e que sejam dadas as condições mínimas de trabalho a eles. (ANDRADE, 2006, p.26)

Acredito que as condições mínimas de trabalho são também conquistadas – em alguns casos, é claro – com a qualidade e frequência do próprio trabalho. Recordo-me de uma experiência de ensino de uma ex-aluna do Curso de Licenciatura em Teatro. Na ocasião, seu trabalho com os alunos mobilizou a escola, contando igualmente com o apoio dos pais. Uma antiga sala destinada ao depósito da merenda escolar foi transformada em sala de teatro com direito a figurinos conquistados numa campanha.

A necessidade do teatro na escola pública é defendida através da imagem da fome reconhecida como metáfora, da fome associada na origem do termo ao aparecimento da desigualdade social no mundo. Essa **fome** de imagens, de afetividade, de reconhecimento, de aulas planejadas, de materialidade, de descoberta, de socialização, de visibilidade e de prazer.

Eu gostei muito pelo esforço da professora pelos meus colegas e mostrou seu interesse seu amor pelos meus colegas e por isso eu gostei. Pra mim teatro é uma atividade que trabalha com a nossa mente trabalha com o nosso corpo faz a gente ser feliz por isso gostei peço obrigado a professora por me ensinar a ser feliz e uma pessoa forte. (Aluna da 4ª série)

O processo de criação dos grupos era muito importante para aula, porque sempre tinha um grupo bagunceiro d + outro não parava de falar, mas mesmo assim achei muito positiva a criação dos grupos. A dificuldade era muita, até fazer uma cena perfeita. (Aluno da 6ª série)

[...] os alunos se conheciam mais pelo trabalho em grupo. (Aluno da 6ª série)

¹⁵⁷ Cf. Penna (2001, p.98): [...] a presença efetiva do teatro na escola só ocorreu a partir da lei 5692/71, com a obrigatoriedade da Educação Artística. Agora, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (PCN), instituiu-se o Teatro como uma das linguagens da área de Arte.

O prazer advém da experiência, o gosto pela fruição artística precisa ser provocado. Assim, é a escola pública, esse local muitas vezes árido, mas igualmente fértil, que pode democratizar o acesso ao teatro despertando novos apetites. Parafraseando Michel Maffesoli (1995), é a partir do caos que se opera uma recriação total. Assim, mesmo no caos da escola pública, a fome e a invisibilidade podem ser transformadas com arte e cultura.

Eu achei no começo, achei uma bobagem depois fui aprendendo, me esforçando e comecei a gostar. (Aluna da 6ª série)

[...] eu fui aprendendo o que é mais enportante fis muitas cenas, gostei muito de todas, eu vou agradecer a professora, que fez eu ter mais sabedoria, vê que teatro não é só fazer só as cenas, o teatro é fazer cenas fazer com que os outros aprenda com quem já aprendeu, enclusive fazer os meninos que mora na rua ter boas sabedoria. (Aluna da 4ª série)

O motivo que eu acho que vai ser positivo pra mim é que eu não estou só aprendendo uma materia, eu estou aprendendo uma profissão que eu vou poder seguir la na frente [...]. (Aluno da 6ª série)

O que mais me marcou foi fazer vários personagens diferentes a cada aula. (Aluno da 6ª série)

Transformar com arte e cultura, mas principalmente, **desejo**. Entristeço-me e me preocupo com uma experiência de ensino vivenciada com alunos de fases bem adiantadas de um Curso de Pedagogia, em que boa parte precisou ser praticamente arrancado de suas carteiras para o desenvolvimento de uma atividade prática. Como trabalharão futuramente esses professores em sala de aula? Sentados atrás da mesa do professor dando instruções de atividades a serem desenvolvidas individualmente pelos alunos? Reproduzindo os modelos pedagógicos tradicionais (com explicações abstratas)? Por que ficar apenas a cargo das aulas de arte e educação física a formação do ser integral?

Em um dia em que os alunos da 6ª série estavam bastante agitados, uma aluna veio conversar comigo ao final da aula:

Ela diz que eles já estão acostumados a sentar e copiar a matéria, e eu vindo assim com uma aula diferente, eles ficam só brincando. [...] *“até já foi diferente, mas os professores vão saindo, e hoje é mais copiar mesmo”*. Disse que se eu quisesse ver mesmo uma aula era pra vir nos dois primeiros horários de segunda feira. Ela diz que na aula da professora [...] ninguém pisca, ela pega pesado, anota ponto pra todo mundo e expulsa a gente da sala.

A separação cartesiana persiste no imaginário de muito professores, distanciando o ensino da experiência sensível, como se a aprendizagem dispensasse os corpos em seu processo. As aulas, em muitas escolas, são como comida dietética congelada, sem gosto e sem tempero. Mas para os alunos que degustaram esses raros momentos, elas têm outro sabor: “Eu gostei muito da aula de teatro, so lamento por não frequenta as aulas mais suas ideias mágicas amei, mais hoje lhe peço obrigada por sua característica obrigada por ter amor, carinho, harmonia e felicidade” (Registro de uma aluna da 4ª série).

Entre as reflexões dos alunos da turma de 6ª série, uma, em especial, me chama a atenção. Sobre a participação do grupo nas aulas, ela escreve em seu registro:

Na minha opinião os alunos se mostram mais sem respeito, sem prestar atenção somente na aula de teatro. Porque é uma das aulas que temos para aprender, brincar, etc. Mas eu acho que também temos que aprender a respeitar o momento da professora em todo o momento porque afinal de contas ela está passando um pouco do que sabe para aprendermos o que não sabemos sobre teatro. E ela também sabe conviver com o defeito de nós alunos. Então quando chega na aula de teatro os alunos não se comportam como devem adequadamente porque se sentem mais a vontade, o que não têm e o que não podem fazer nas outras aulas estão fazendo nessa aula. Tem que respeitar e brincar na hora que foi permitido. Os outros professores deveriam também fazer as aulas melhores e diferentes.

Acredito que o comentário desta aluna possibilita compreender outras relações que transcendem o ensino de teatro. É evidente que toda e qualquer aula pode conter uma dimensão lúdica, na qual professor e alunos se encontrem focados no conteúdo, que pode ser investigado e explorado por diversos ângulos e diferentes formas. Um conteúdo que seja desenvolvido com prazer, e não apenas por obrigação. Um conteúdo que passe pela experiência. Para Maheu (2007, p.27): “O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar, e, principalmente, aprender”.

O esquecimento da ludicidade no trabalho pedagógico pode ser presenciado no dia a dia de muitas escolas. Nesse sentido, saber que uma escola pode tomar como ação corretiva a supressão do horário de intervalo (recreio) com o intuito de evitar a violência, é no mínimo, assustador. A própria ordenação em fileiras de carteiras, como única formação possível para o desenvolvimento das aulas, quando na maioria das vezes os alunos simplesmente copiam a matéria passada no quadro, contribui para produzir o equivalente a uma panela de pressão. Esse automatismo dos hábitos não possibilita que os alunos aprendam outras formas de se relacionar com o espaço, de se relacionar com o colega, de se relacionar com seu próprio corpo. E são esses corpos, que na maioria das vezes, o professor de teatro encontra no ensino público. Corpos que encontram-se isolados, alunos que praticamente não fazem atividades em grupo. Se ao contrário, aprendessem a lidar com essa liberdade do corpo no espaço escolar em proveito de uma aprendizagem significativa que também resultasse da troca, do movimento, da materialidade, da interação com o outro, teriam certamente uma outra relação com o ensino.

Nesse horizonte, o maior desafio que observo para o ensino de teatro na rede pública é construir uma nova atmosfera para o desenvolvimento da experiência teatral e ajudar os alunos a encontrar sentido nas atividades que desenvolvem nessas aulas, possibilitando que sintam sua contribuição como indispensável para esse processo. A importância, portanto, do sentimento de autoria no aprendizado artístico, transformado em saber.

Acredito que o ensino do teatro na escola pública precisa ser visto no campo das possibilidades, das viabilizações, propiciando o desenvolvimento da educação estética do aluno e de um olhar crítico através da formação de público. Não estou ignorando aqui todas as dificuldades materiais e de relação encontradas no espaço público, e já mencionadas, como: o excesso de alunos por turma, espaço inadequado, acústica precária, a limitação do horário, a dificuldade de relação entre direção e professores e professores e alunos, além é claro dessa pedagogia tradicional vigente; mas qual a outra forma de promover mudanças senão pela ação? Afinal, como podemos constatar, não é a falta de elementos materiais e uma sala própria o que impede o professor de desenvolver uma aula de teatro:

Eu gostei muito da aula de teatro eu fui aprendendo muito e fui desenvolvendo o que eu não sabia. Eu fiz muitas coisas apresentei duas vezes e eu gostei muito mas agora eu não queria que terminasse mas já chegou o final do ano e é uma pena eu não poder continuar na aula de teatro. (Aluna da 4ª série)

Foi muito bom mas foi pouco, foi um prazer. (Aluno da 6ª série)

Pensando em todo o processo, considero importante pontuar ainda a presença da professora de artes na maioria das aulas de teatro, como significativa. Mesmo repreendendo os alunos em algumas situações (por considerar o movimento gerado pela aula como indisciplina), me apoiou nas decisões tomadas e na organização das atividades. Observei em suas atitudes uma mudança na postura com os alunos, no trânsito para um olhar menos administrativo, valorizando as suas atividades e sorrindo com mais frequência.

Planejamento, cuidados no lidar com o conteúdo programado, na escolha de materiais para representação das cenas, na caracterização do figurino e adaptação do cenário, tudo isto foi observado no período das aulas de teatro.

Apesar, da indisciplina dos alunos, que dificulta o andamento das aulas, os objetivos esperados foram em média alcançados.

Experiências novas, os alunos vivenciaram em grupo, quando desenvolveram as etapas programadas para representação de cenas. Partindo de estímulos musicais, de poesias e de imagens figurativas, a imaginação dos alunos tomou espaço e adaptou as condições pouco favoráveis da sala de aula, usando até as próprias carteiras como elemento de cenário. A condução do estímulo dado pela professora foi favorável a realização de cenas dramatizadas em sala de aula. (Depoimento professora da 6ª série)

Seria então sonho, delírio ou utopia, converter as escolas estéreis e antiestéticas em janelas culturais abertas de par em par? Mesmo com novos cursos de Licenciatura em Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, a arte, ainda hoje, é o principal ingrediente ausente nas escolas, enfraquecidas de sabor. Um prato ainda desconhecido para muitos que ainda não o provaram, mas que com certeza sabem perfeitamente que roupa vestir, que música ouvir e que programa de televisão querem assistir. Assim como a fome crônica, o *faminto* sequer concebe seu sofrimento e muitas vezes se acomoda, por não sentir quaisquer perspectivas de mudar a qualidade de sua vida, e por lhe faltar reflexão para reconhecer a possibilidade de um outro estado para si. Esse gosto é um gosto que se constrói, com ingredientes que permitam ao aluno da escola pública olhar, observar e se espantar com a realidade; ensaiando assim **uma nova relação entre estômago e mundo, entre desejo e projeto**. Democratizar o acesso à cultura e à arte com políticas públicas adequadas seria simplesmente isso: “transformar o *pequeno círculo* de iniciados em um *grande círculo* de iniciados” (BRECHT apud

KOUDELA, 1991, p.110), não mais famintos. Para quê? Enquanto forma organizadora do nosso imaginário, enquanto fim em si mesmo, a arte é ainda hoje, a única chance de acordar.

Não poderia me despedir da escrita sem voltar ao quintal, aos sabores que inauguraram este texto. A impressão de habitar aquele espaço de intimidade pode ser aproximada à experiência vivenciada nessas escolas. A imagem de um jardim que hoje fecha uma etapa deste trabalho se reduz nesse exato instante às plantas posicionadas ao lado direito do computador e a vista da janela dos fundos do apartamento para as árvores do Vale do Canela, em Salvador. Quanto à pergunta feita ainda na **entrada** desta refeição, acredito que já posso respondê-la com segurança. Independente das circunstâncias impostas pela escola pública, e por meio da escolha de encaminhamentos e procedimentos adequados ao grupo de trabalho, podemos sim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem estética na experiência teatral desenvolvida nesses espaços. A atuação dos mais diferentes **pré-textos** desencadeando o percurso criador contribuiu para potencializar a *atenção criativa* (presença de tensão) desses alunos, assim como a presença indispensável do **jogo** como motor de todo o processo: “[...] O interesse do jogo provém dessa situação de entrelugar, nem no sonho, nem na realidade, mas numa zona intermediária que autoriza a multiplicação das tentativas com menores riscos” (RYNGAERT, 2009, p.24-25). Lembrando ainda, que mesmo de posse de todos os ingredientes, o processo criativo (prato principal) precisa ser construído com *paciência pedagógica*, o que não significa aqui, propor receitas, apenas sugerir temperos.

Pensando no nosso olhar de educadores dentro das mais adversas condições de trabalho, é importante que tentemos de tempos em tempos nos distanciar de nossas ações, pois muitas vezes somos engolidas por elas¹⁵⁸. Para tanto, é importante que acreditemos que nossa maneira de olhar o mundo, e agir nele, pode modificar significativamente nossas relações (e em decorrência, o mundo): “A cada instante uma nova e inesperada qualidade pode surgir dentro de uma ação humana – e, tão rápido quanto isso, ela pode ser perdida, encontrada e novamente perdida”. (BROOK, 2000b, p.310)

Espero que o discurso nas páginas desta tese não adormeça numa estante de biblioteca ou no espaço virtual destinado a ela, mas que, perturbe os nossos sonos, desarrume os nossos pensamentos e desmanche com todas as nossas certezas.

¹⁵⁸ Me recordo neste instante de um alerta feito por uma coordenadora pedagógica a anos atrás diante de minha atuação com uma turma de alunos do ensino fundamental, considerada na época, difícil: “ – Você já se deu conta que não está mais se divertindo com suas aulas?”

Antes de recolher a toalha da mesa e concluindo a refeição, sirvo ainda um cafezinho: A lembrança do retorno a uma das escolas no ano seguinte à experiência desenvolvida. E para adoçar o café o trecho de uma carta escrita por uma aluna ao descrever o caminho que quer trilhar como educadora. Como propiciar um momento de descoberta que fosse realmente significativo a cada uma das pessoas com quem ela pudesse trabalhar?: “Saber como fazer para que estas pessoas acessem algo dentro delas que **lhes mova a realizar o que precisam**” (CINTRA e ALBANO, 2008, p.4). O essencial é que façamos *filosofia*¹⁵⁹, provocando questões, dúvidas, extraindo da experiência artística “o alimento e o estímulo de uma reflexão filosófica, a qual, no momento em que enfrenta o problema estético, enfrenta também, implícita ou explicitamente, todos os outros” (PAREYSON, 1989, p.20).

Imagem

Logo no portão da escola encontro I., uma das alunas que me recebe com um sorriso e um abraço, perguntando se estou de volta. No período das aulas ela tinha sempre uma expressão de mal humorada, mas estava mais leve e parecia feliz em me reencontrar. Disse que era bom quando aconteciam as aulas porque era algo diferente que eles tinham... Depois, no pátio da escola encontro outros alunos que me abraçam perguntando se vou voltar a dar aulas. Um deles me diz que se eu desse um curso, ele e outros viriam. Depois outro ex-aluno comentou que um dos seus colegas *até estava tendo teatro* em outra turma, mas não da mesma forma, *só lendo as falas mesmo*. Eles me contam que estão por ali porque na sexta-feira, agora saem mais cedo. Alguns estão jogando baralho... Depois quando encontro a antiga professora da turma, observo pelas anotações no quadro que ela está trabalhando teatro com uma 5ª série. Ela me conta em detalhes que está desenvolvendo textos e improvisações a partir de imagens e me relata o processo.

¹⁵⁹ Sartre apud LÉVY (2001, p.73): “[...] pôr uma palavra em uma coisa é fazê-la perder sua ‘inocência’, ‘altera-la’, dar-lhe um outro tipo de ‘existência’, uma ‘dimensão nova’, ‘transformá-la’ e, com isso, ‘engajá-la’. [...] cada palavra pronunciada contribui para ‘desvelar’ o mundo e que o desvendar será sempre, e desde já, ‘mudá-lo’...”

REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVAY, Miriam. et alii. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, CONSED, UNDIME, 2003.
2. ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim**: Um bairro que virou escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.
3. ANDRÉ, Carminda Mendes. “Teatro e cultura”. In **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. (org.) Fernando Mencarelli, Belo Horizonte, Editora Fapi, 2007.
4. ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. (Coleção Baderna)
5. ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 8 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
6. BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
7. BANNES, Sally. **Greenwich Village 1963**: Avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
8. BARBA, Eugênio. **Além das ilhas flutuantes**. São Paulo: Hucitec, 1991.
9. _____ **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
10. BARBOSA, Ana Mãe. **A Imagem no Ensino da Arte**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
11. _____ (org.) **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
12. _____ (org.) **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
13. BARBOSA, Zezé. Revista **Tocando os Corações**: Projeto Artístico e Cultural. Engenho Velho de Brotas: História e Memória – Parte I, Salvador, 2004.
14. BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas** – A Infância. São Paulo, 2003.
15. BELTRAME, Valmor. “Maiakóvski e o Teatro de Formas Animadas”. In: **URDIMENTO** – Revista de Estudos Teatrais na América Latina. n.04 (Dez 2002) – Florianópolis: UDESC/CEART. Anual. ISSN 1414-5731.

16. BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
17. _____ **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
18. _____ **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1993.
19. BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
20. _____ **Teatro de Augusto Boal**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
21. BOHME, Gernot. **Essays zur neuen Aesthetik** (Amosfera – ensaios para uma nova estética) Trad. Luiz Cláudio Cajaíba. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1995.
22. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. (1ª a 4ª séries) Brasília, MEC/SEF, 1997.
23. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. (5ª a 8ª séries) Brasília, MEC/SEF, 1998.
24. BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
25. _____ **O ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987 Trad. Antônio Mercado e Helena Gaidano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
26. _____ **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Trad. Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
27. _____ **Fios do Tempo**: memórias. Trad. Carolina Araújo, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
28. BUARQUE, Cristovam. **Foto de uma conversa**: Celso Furtado e Cristovam Buarque. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
29. CABRAL, B. et alii. **Ensino do Teatro – experiências interculturais**. Florianópolis, UFSC, 1999.
30. _____ **O equilíbrio entre o fazer e o apreciar**: processo de construção do conhecimento em arte. In: RILLDTO, S; SCHRAMM, M. (org). *Reflexos sobre o ensino das artes*. Joinville: Univille, 2001.
31. _____ **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
32. _____ “O Professor-Diretor e a busca da teatralidade em contextos periféricos”. In: **O Teatro Transcende**. Blumenau, v.13, p.08-15, 2004.

33. _____ “O Professor Dramaturg e o Drama na Pós-modernidade”. In: **OuvirOUver**, Uberlândia, MG, n.3, 2007.
34. CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem**. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
35. CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
36. CAMPELLO, Carmute (org.) **Tenso equilíbrio na dança da sociedade**. São Paulo, SESC, 2005.
37. CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
38. CASTRO, Ana Lúcia de. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.
39. CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
40. CINTRA, Simone C. S. ; ALBANO, A. A. “Memórias de Artistas e de Futuros Professores de Arte: Um diálogo pertinente?” In: **III CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica**, 2008, Beja. Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos. Porto: Associação Professores Expressão e Comunicação Visual, 2008.
41. CONCÍLIO, Vicente. “Professor de teatro: existe? Pensando a profissionalização de quem ensina teatro” in **URDIMENTO** – Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. – Vol 1, n.10 (Dez 2008) – Florianópolis: UDESC/CEART. Anual. ISSN 1414-5731.
42. DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed.34, 1995.
43. DEL PERIGGIA, Alexandre. “Lês règles du jeu” [As regras do jogo] p.137-142. In: BARBA, Eugênio et alii. **Le Training de l’acteur**, Arles: Actes-Sud-Papiers/Conservatoire National Supérieur d’Arte Dramatique, 2000. – Tradução de José Ronaldo Faleiro.
44. DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
45. _____ **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

46. DUARTE JR., João Francisco. **Itinerário de uma crise a modernidade**, 2.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.
47. _____ **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
48. DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
49. DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
50. _____ **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
51. FARIAS, Sérgio Coelho Borges. **A Arte e o Domínio Afetivo na Educação**. Coletâneas do PPGEDU, 1999.
52. _____ “Condições de trabalho com teatro na rede pública: sair de baixo ou entrar no jogo”. In: **URDIMENTO** – Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. – Vol 1, n.10 (Dez 2008) – Florianópolis: UDESC/CEART.
53. FEILITZEN, Cecília Von e BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Trad. Patrícia de Quiroza Carvalho. Brasília: UNESCO, SEDH. Ministério da Justiça, 2002.
54. FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003.
55. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1988.
56. FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
57. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
58. FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Agonia da fome**. Salvador: EDUFBA; FIOCRUZ, 2003.
59. GALLO, Silvio. **Deleuse & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
60. GIROUX, Sakae Murakami. **Zeami: Cena e Pensamento Nô**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
61. GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Trad. Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.
62. HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

63. _____ “Notas sobre a desconstrução do popular”. In: **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Soyik (org.), trad. Adelaine La Guardia et al. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
64. HUIZINGA Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4º ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
65. JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**: Pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Ágere)
66. KOUDELA, Ingrid. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva: editora da Universidade de São Paulo, 1991.
67. _____ **Um vôo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992.
68. _____ **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.
69. LA TAILLE, Yves de. **Três dimensões educacionais**. São Paulo, Editora Ática, 2001.
70. LARROSA Bondía, Jorge. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.
71. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Ed. 34, 1999.
72. LÉVY, Bernard-Henry. **O século de Sartre**: inquérito filosófico. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
73. LOPES, Sigmar. “Realidade Estranhada e a Cena Teatral”. In **URDIMENTO**: Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro. Vol 1, n.10 (Dez 2008) Florianópolis: UDESC/CEART. ISSN: 1414-5731.
74. MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação corpo e socialidade. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
75. _____ **A Contemplação do Mundo**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
76. _____ **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
77. MAHEU, Cristina D’Ávila Maheu. “Eclipse do lúdico”. In **Educação e Ludicidade**: ensaios. MAHEU, Cristina D’Ávila Maheu (org.) Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, GEPEL, 2007.

78. MARTINS, Marcos A. Bulhões. “O mestre-encenador e o ator como dramaturgo”, in **SALA PRETA** – Revista do Departamento de Artes Cênicas da USP. N 2 – ISSN 1519-5279. São Paulo, ECA, 2002.
79. _____ **Encenação em Jogo**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
80. MELO NETO, J. C. “Psicologia da composição”. In MORICONI, Ítalo (org.) **Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do Século**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
81. MENDONÇA, Célida Salume. “Teatro, materialidade e imaginação: uma experiência do caos ao cosmos”. In: O Teatro Transcende, Blumenau (SC), 2009.
82. _____ “Multiplicidade como princípio: o ensino de teatro na escola”. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ **Anais IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, (org.) Fernando Mencarelli, Belo Horizonte: Editora Fapi, 2007.
83. _____ “Miguilim em Cena: processo de montagem”. In: Memória ABRACE, Belo Horizonte, 2008.
84. _____ “Corpo e imaginário no processo criativo: o deslocamento do mito teatro”. In: **Diálogos Possíveis** (FSBA), Salvador, v. 11, 2007.
85. _____ ”Um diálogo possível: ensino de teatro, escola pública, corpo e espaço”. In: **Anais do XVII CONFAEB** - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, Florianópolis (SC), 2009.
86. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista, São Paulo: Cortez, 1999.
87. NEELANDS, J. **Structuring Drama Work**. Cambridge University Press, 2000.
88. OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
89. _____ **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.
90. PALHARES, Taisa Helena Pascale. **Aura: a crise da arte em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Barracuda, 2006.
91. PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
92. _____ **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
93. PEIXOTO, Fernando. **Brecht: uma introdução ao teatro dialético**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
94. PENNA, Maura (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

95. PEREIRA, Karine Cristina. **Aspectos do ensino de teatro nas escolas públicas de Florianópolis**. 2002. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
96. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
97. PEZIN, Patrick. “L’acteur et l’espace” [O ator e o espaço], in **Lê livre dès exercices; à l’usage dès comédiens** [O livro dos exercícios; para uso dos atores], p.127-143. Saussan: L’Entretemps, 1999. – Tradução de José Ronaldo Faleiro.
98. PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, Vozes, 1973.
99. PIMENTA, Reinaldo. **A Casa da Mãe Joana**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2002.
100. PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: CAPES-SP: Fapesp-SP, 2005.
101. _____ “Um olhar cúmplice”. In: **Visões da ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. Arão Paranaguá Santana (Coord.); Luiz Roberto de Souza, Tânia Cristina Costa Ribeiro. – São Luís, 2003.
102. RABÊLLO, Roberto Sanches. “A Crise da Modernidade e a Formação Continuada do Professor: a Contribuição da Arte e da Ludicidade”. In: **Democratizar**, v. II , n .2, mai./ago. 2008. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ.
103. _____ “Arte e cultura lúdica na formação continuada do professor”. In: **18 Congresso Nacional da Federação dos Arte-educadores do Brasil**, 2008, Crato. 18 CONFAEB. Crato : Universidade Regional do Cariri, 2008. v. 1.
104. _____ “A psicografia do professor”. In: **Jornal A Tarde**, Salvador, 08 nov. 2008.
105. RANGEL, Sônia. “Processos de Criação: atividade de fronteira”. In: ABRACE IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006, Rio de Janeiro. **ABRACE IV Congresso "Os trabalhos e os dias" das artes cênicas**: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
106. RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. “Corpo, imagem, representações”. In: **Visões da ilha**: apontamentos sobre teatro e educação. Arão Paranaguá de Santana (Coord.); Luiz Roberto de Souza, Tânia Cristina Costa Ribeiro. São Luís, 2003.
107. RISÉRIO, Antônio. **Uma história da cidade na Bahia**. Rio de Janeiro: Versal: 2004.
108. ROCHA, Tião. “A escola tem uma estrutura no século 21, com lógica medieval”. In: **Caros Amigos**. Ano XII, número 137, agosto 2008.

- 109.RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- 110.SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.
- 111.SANTANA, Arão N. Paranaguá. “Metodologias Contemporâneas do Ensino do Teatro – Em foco, a sala de aula”. In: FLORENTINO, Adilson, TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografia do ensino do teatro.** Uberlândia MG: EDUFU, 2009.
- 112.SANTOS, Gedalva da Paz (coord.) SANTOS, Vera Brito dos (Revisão) **Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.** Prefeitura Municipal de Salvador, Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, 2005.
- 113.SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral.** Porto Alegre: Mediação, 2002 - (Cadernos Educação e Arte)
- 114.SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet – Ator e Mártir.** Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 115._____ **Esboço para uma teoria das emoções.** Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- 116.SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- 117._____ **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 118._____ (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- 119.SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade.** São Paulo: Cortez, 1996.
- 120.SILVEIRA, Renato da. “A ordem visual (uma introdução a teoria da imagem de Pierre Francastel)”, in VALVERDE, Monclar. **As formas do sentido.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 121.SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.
- 122.SOARES, Carmela Correa. “Teatro e Educação na Escola Pública: uma situação de jogo”. In: TAVARES, Renan (org.) **Entre coxias e recreios:** recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.
- 123.SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

124. _____ (org.) **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
125. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1992.
126. _____ **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
127. STEPHANOU, Maria e Bastos, Helena Câmara (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol.II: século XIX, Petrópolis/RJ, Vozes, 2007.
128. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
129. TELLES, Narciso. “A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro”. In: **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Fernando Mencarelli (org.) Belo Horizonte: Editora Fapi, 2007.
130. VIANNA, Tiche e STRAZZACAPPA, Márcia. “Teatro na Educação: reinventando mundos” in FERREIRA, Sueli (org.) **O Ensino das Artes: Construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
131. VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
132. VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
133. WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
134. ZABALA, Antoni. “As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos”. In **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
135. **Palestra conferida pelo sociólogo francês Michel Maffesoli em 13 de outubro de 2008 no auditório da Reitoria da UFBA em Salvador, por iniciativa da Escola de Enfermagem da UFBA e de seu Programa de Pós-Graduação, com apoio do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT) e do Grupo de Estudos sobre a Saúde da Criança e do Adolescente (Crescer).**

DICIONÁRIOS

1. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
2. BACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira: Danilo Marcondes. Trad. Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.
3. CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
4. **MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. ISBN 85-06-02759-4
5. PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DISSERTAÇÕES E TESES

1. ANDRADE, Andréia. **Práticas teatrais no Ensino Médio: dez anos de Oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Salvador, 2006.
2. ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
3. BATISTA, Selma Paula Maciel. **Candeal Pequeno: um território usado**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFBA, Salvador, 2005.
4. MARTINS, Marcos A. Bulhões. **Dramaturgia em Jogo: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro**. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, 2006.
5. RAMOS, Antonia Lúcia Leite. **Vínculos na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

6. RANGEL, Sônia. **Circumnavigare**: uma poética, percurso e método. Salvador, 1995. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes da UFBA.
7. RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. **Coração de professor**: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
8. SANTOS, Gideon Borges dos. **A Fênix renasce das cinzas**: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004.
9. SILVA, Claudia Dias. **Empoderamento na Escola**: estudo de experiência de gestão em unidade da rede pública de ensino da Bahia. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
10. SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero** – O ensino do teatro na escola pública. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2003.
11. SOUZA, Maria Aparecida de. **Teatro-educação e os processos de indistinção estética na pós-modernidade**: uma reflexão sobre a improvisação para o teatro de Viola Spolin. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DOCUMENTO DE ACESSO EM MEIO ELETRÔNICO

1. BARBIERI, Giseli. **Brasil, o descaso com a educação**, on-line. Disponível: <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/nacional/news_item.2006-11-06.6195914258>. Acesso em: 30 jan. 2008.
2. BARTOLOMEU, Eduardo. “Por um teatro vivo na escola”. Fórum Arte na Escola, on-line. Disponível: < <http://www.artenaescola.org.br/forum/topicos.php?n=1>>. Acesso em: 27 jul. 2007. e datas posteriores
3. CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O diferente em cena: integração ou interação**, on-line. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 6/7, p. 27-42, 2004/2005. Disponível: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0607/03_cabral.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2008.

4. _____ **O professor dramaturg e o drama na pós-modernidade**, on-line. OuvirOUver, Uberlândia, n.3, p.48, 2007. Disponível: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/426/419>>.
5. CINTRA, Simone C. S. ; ALBANO, A. A. . Memórias de Artistas e de Futuros Professores de Arte: Um diálogo pertinente? In: III CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 2008, Beja. Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos. Porto: Associação Professores Expressão e Comunicação Visual, 2008. Disponível: <http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Simone%20Cintra%20e%20Ana%20Angelica%20Albano.pdf>. Acesso: 10 abr. 2009.
6. CHEQUER, Jamile. **Violência, preconceito e racismo nos bancos escolares**, on-line. Multirio, Programa Século XXI, Rio de Janeiro, 2007. Disponível: <http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=267>. Acesso em: 04 mar. 2008.
7. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Fazendo arte na escola de ensino fundamental**. UNESP, São Paulo, 2004. Disponível: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo3/fazendoartenaescola.pdf>.
8. FINO, Francisco Saraiva. **Um palmo desse quintal infinito**, on-line, Disponível: <http://www.germinaliteratura.com.br/literaturafsf_agosto2006.htm>. Acesso em: 03 fev. 2008.
9. GIL, Gilbert. **Discurso do ministro Gilberto Gil**: cerimônia de lançamento da TEIA 2007, 28 de agosto de 2007, Belo Horizonte, BH. Disponível: <<http://www.cultura.gov.br/site/categoria/o-dia-a-dia-da-cultura/discursos/>>. Acesso em: 20 ago. 1998.
10. HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Publicado em: Revista Gazeta de Cuba-Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Disponível: <<http://historiaemprojetos.blogspot.com/2009/05/alisando-nossos-cabelos.html>>. Acesso em: 07 set. 2009.
11. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. “Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Print version: ISSN 0101-7330. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200015&script=sci_arttext>

12. RENGEL, Lenira Peral e MOMMENSOHN, Maria. **O Corpo e o conhecimento: dança educativa**. Publicação: Série Idéias n.10. São Paulo: FDE, 1992. Disponível: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf>.
13. SCHLEMMER, E. **Projetos de Aprendizagem baseados em Problemas: Uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In Colabora - Revista Digital da CVA-RICESU, v.1, n. 2, novembro 2001. Disponível: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n2/artigos/n_2/id02b.htm>.
14. SIMMEL, Georg. **Sociologia da Refeição**, on-line. CPDOC/FGV. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 33, 2004 1. Disponível: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

JORNAIS

1. “Professores ameaçam fazer greve e governo promete cortar dias parados”. **Jornal Correio da Bahia**, on-line, Salvador, BA, 02 abr. 2002.
2. “Salas interditadas, alunos sem aula”. **A Tarde**, Salvador, BA, 21 mai. 2003.
3. “Bahia é campeã em analfabetismo”. **A Tarde**, Salvador, BA, 05 jun. 2003.
4. “Evasão deixa salas de aula vazias”. **A Tarde**, Salvador, BA, 19 nov. 2003.
5. “Alunos abandonam salas de aula”. **A Tarde**, Salvador, BA, 12 mar. 2005.
6. “Sem espaço, falta disciplina”. **A Tarde**, Salvador, BA, 14 mai. 2006.
7. “Escola é lugar de criança!”. **A Tarde**, Salvador, BA, 14 mai. 2006.
8. “Superlotação em sala de aula”. **A Tarde**, Salvador, BA, 03 dez. 2006.
9. “Bahia tem piores índices de escolaridade de todo o Brasil”. **A Tarde**, Salvador, BA, 14 mar. 2007.
10. “Professores da Bahia decidem manter paralisação”. **Agência Estado**, on-line, cidade, ES, 27 jun. 2007. (às 22h36min)
11. “Jovens abandonam sala de aula e país paga com atraso na economia”. **A Tarde**, on-line, Salvador, BA, 29 jun. 2007.
12. “Professores reduzem a taxa de repetência”. **A Tarde**, Salvador, BA, 27 ago. 2007.
13. “30 mil professores faltam por dia na rede pública de SP”. **Folha de São Paulo**, 11 nov. 2007.

14. “Escolas fechadas para reforma atrasam ano letivo em Salvador”. **A Tarde**, Salvador, BA, 10 mar. 2008.
15. “Nossa fome de cada dia”. **A Tarde**, Salvador, BA, 04 abr. 2009.
16. “Faltam 7,3 mil professores nas escolas baianas” e “Escolas recebem tecnologia de ponta, mas falta o básico”. **A Tarde**, Salvador, BA, 12 abr. 2009.
17. “Falta de professores provoca manifestações em vários colégios”. **Correio**, Salvador, BA, 18 abr. 2009.
18. “Violência atinge escolas”. **A Tarde**, Salvador, BA, 17 mai. 2009.
19. “Escolas sem aulas por conta das chuvas”. **A Tarde**, Salvador, BA, 19 mai. 2009.
20. “20 mil crianças sem aulas”. **A Tarde**, Salvador, BA, 20 mai. 2009.
21. “Crise fecha 21 escolas em Salvador”. **Tribuna da Bahia**, Salvador, BA, 18 ago. 2009.
22. “TV ‘substitui’ para os alunos da rede municipal”. **A Tarde**, Salvador, BA, 28 mai. 2009.

FILMOGRAFIA

1. **O Gosto dos Outros**. Título original: *Le Gout des Autres*. Direção: Agnès Jaoui. Estúdio/Distribuidora: Lê Studio Canal, Frande 2 Cinéma, Lês Films A4. 112 minutos. 2000. Francês. Colorido. Comédia.
2. **Pro dia nascer feliz**. Roteiro, Direção e Edição: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Tambellini Filmes e Fogo Azul Filmes. (DVD) 88 minutos. 2006. Português. 2.0 Colorido. Brasil. Documentário.
3. **Entre os muros da escola**. Título original: *Entre les Murs*. Roteiro: Laurent Cantet, Robin Campillo e François Bégaudeau. Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta. Distribuidora: Imovision. 128 minutos. 2008. Francês. Colorido. Drama.
4. **O longo amanhecer** – Cinebiografia de Celso Furtado. Roteiro: José Mariani. Produção: João Vargas e José Mariani. 73 minutos. 2007. Brasil. Documentário.

APÊNDICE A - Miguilim: processo de montagem



Imagem 55 – Processo de montagem: Miguilim

O texto de Guimarães havia sido escolhido como pré-texto para o desenvolvimento de um processo de montagem. *Manuelzão e Miguilim*, as duas novelas que compõem o livro de João Guimarães Rosa faziam parte originalmente da obra *Corpo de Baile* (1956). A primeira delas, intitulada “Campo Geral” conta a história de Miguilim, um menino que morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, no Mutum, no meio dos Campos Gerais. Retratando o universo infantil dessa criança e sua dolorosa descoberta do mundo e das relações entre as pessoas, o texto de Guimarães Rosa é povoado pelos medos de Miguilim, em meio a suas tentativas de entender a vida. A impressão causada pela primeira leitura deixa um gosto amargo: costumes rudes, dor, perdas, vazio e a ameaça da morte rondando o imaginário de uma criança. No entanto, uma segunda leitura me permitiu descolar desse mundo sombrio as imagens dos brinquedos, os momentos com os irmãos, as crendices e o cheiro desse lugar.

A proposta de um percurso criador foi apresentada a uma turma de vinte e três alunos do Módulo III de Licenciatura em Teatro da UFBA no componente Montagem Didática II (2008), que previa a criação de cenas direcionadas principalmente para o público infantil a partir de textos narrativos e jogos improvisacionais. Um processo que pudesse ser

desenvolvido no sistema formal de ensino por esses alunos. Os encontros semanais de 4 horas/aula tinham, como maior desafio, a transposição do texto não dramático para a cena. Por um bom tempo não foi revelado aos alunos o texto selecionado para a montagem, o que despertou em alguns, curiosidade e expectativa, e em outros, desconforto, dúvida e ansiedade:

O início do semestre com as improvisações, os pacotes de estímulos, a utilização de fragmentos de textos, que aparentemente pareciam desconexos, era muito instigante, e mais ainda, a espera pelo nome do texto. Tudo parecia muito descolado e para mim, com a metodologia que estava sendo empregada, não funcionaria, logo, não teria um produto final de qualidade. Porém não percebíamos que tudo aquilo já fazia parte da história de Miguilim. (L. S. C., UFBA)¹⁶⁰

Adotei como pressuposto que, ler o texto “Campo Geral” ou assistir ao filme *Mutum*¹⁶¹ tiraria dos alunos a possibilidade de experimentação em torno do tema, assim como a construção de imagens inesperadas. A história de Miguilim se restringiria inicialmente a meu pré-texto subsidiando as escolhas metodológicas no processo de criação desenvolvido nas aulas. O texto foi, então, desconstruído e transformado em pistas. Um pacote de objetos incluindo fragmentos de cartas foi oferecido como ponto de partida - estímulo coletivo que gerou as primeiras personagens. O *estímulo composto*¹⁶² permitiu imaginar personagens e história a partir de alguns objetos selecionados para introduzir a atmosfera da narrativa.

Fotos de pessoas antigas, chapéu de palha, rapadura, panela, colhe de pau, esses foram alguns dos objetos que foram apresentados no início do processo, no pacote de estímulos. Não tínhamos nenhuma idéia do que seria o trabalho ou texto, mas conseguimos desenvolver, pensamentos, forma, cor, sentido e vida de tudo que foi apresentado. (I. S. F., UFBA)

¹⁶⁰ As indicações que se sucedem aos depoimentos dos alunos do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA (Salvador-BA) – Módulo III (2008), referem-se às iniciais de seus autores e a instituição.

¹⁶¹ *Mutum*, um lugar isolado no sertão de Minas Gerais, onde se passa a história do menino Thiago (Miguilim) e sua família, é o título do longa-metragem da diretora Sandra Kogut, baseado na obra *Campo Geral* de João Guimarães Rosa. O filme lançado em 2007 mostra sob o olhar infantil do menino, o mundo nebuloso dos adultos, com suas traições, violências e silêncios.

¹⁶² A noção de estímulo composto sistematizada por John Somers, permite imaginar personagens e histórias no Drama, a partir da combinação de objetos e documentos, que sugerem conteúdos e espaços ficcionais nos quais estes estejam envolvidos.

Os possíveis personagens foram interrogados para que mais elementos da trama viessem à tona. Em seguida, em grupos, os alunos criaram imagens congeladas e cenas que retratavam diferentes momentos da narrativa construída.

Observando o processo por dois diferentes ângulos: o primeiro no que diz respeito à estrutura sequencial de uma aula e o segundo no que se refere ao transcorrer de todo o percurso em etapas, opto por nunca iniciar o trabalho com uma leitura de mesa ou discussões sobre o tema. Nessa direção, Peter Brook afirma a importância de começar um processo pela ação, apontando como equívoco iniciar o trabalho com uma discussão intelectual, indicando como fonte de descoberta o desvelamento do texto pela ação: “A compreensão intuitiva através do corpo pode ser estimulada de muitas maneiras diferentes, e depois, no mesmo dia, pode haver também momentos de repouso em que a mente vai exercitar calmamente sua função específica” (BROOK, 2002, p.92).

No decorrer das aulas os exercícios e jogos propostos antes das improvisações introduziam diferentes elementos (voal, elásticos) que deveriam ser utilizados no processo, e que podiam evitar a adoção de uma estética apenas realista. Além da inclusão de alguns objetos/elementos chave na construção das cenas (bolhas de sabão, gaiola, bastão, corda, caneca, banco do castigo, “caixinha do Dito”, etc). Uma presença ativa, um novo corpo, a materialidade em jogo, ajuda o grupo a reagir explorando suas múltiplas possibilidades. Os alunos eram desafiados a exercitarem serem surpreendidos pelo objeto.

Os jogos tinham ainda o objetivo de criar uma atmosfera de trabalho e conduzir os alunos ao contexto da narrativa, reaproximando-os da sua infância. Alguns exercícios realizados em duplas e em grupo possibilitavam maior contato entre os integrantes da turma exercitando relações sugeridas pela história de Miguilim. Para Peter Brook, os exercícios recuperam uma percepção coletiva indispensável para unir o grupo, transformando-os numa equipe sensível e vibrante. Um *movimento oculto*, como é sugerido pelo encenador, é quem guia o olhar do professor de teatro em suas escolhas, que só ao final são compreendidas como etapas reveladas de seu plano.

O texto foi aparecendo aos poucos no decorrer do processo, que incluía fragmentos da narrativa de Miguilim. As cenas propostas eram improvisadas de inúmeras maneiras por diferentes grupos resultando numa diversidade de combinações. Em outro momento, os alunos tiveram contato com o texto como objeto de jogo, por meio da apropriação lúdica de

diferentes passagens da história. As frases eram lidas e experimentadas em diferentes modalidades, como sussurrar o texto no ouvido dos parceiros sentados de olhos fechados. Para Maria Lúcia Pupo (2005), os jogos de apropriação do texto têm como finalidade que o aluno se impregne sensorialmente do mesmo através da exploração de sua materialidade, antes de passar para a improvisação teatral, o que permite a descoberta de conotações inesperadas.

Em uma nova etapa, os alunos foram orientados na construção de sequências de ações a partir de cenas já trabalhadas, focando em ações e reações físicas e vocais, dentro do momento da narrativa *recortado* por cada um. O grupo assistiu também a fragmentos de filmes relacionados ao contexto família/infância/sertão nordestino. A diversidade de estratégias para atingir o mesmo objetivo contribuía para manter a absorção do grupo no percurso criativo. Segundo Flávio Desgranges (2003, p.72), o processo de construção “precisa carregar uma tensão e um interesse investigativo que sustentem essa prática, possibilitando uma rica experiência artística e efetiva apreensão da linguagem”. Nesse sentido, a cada aula era oferecido aos alunos um *elemento surpresa*, como alguns objetos que eram inseridos aos poucos, *nutrindo* o processo criativo.

Após as improvisações realizadas em sala havia o debate no qual os alunos falavam sobre as cenas, abordando as imagens que surgiam:

As imagens que o grupo produziu através dos jogos, das improvisações, dos pacotes de estímulos foram imagens belíssimas e de fundamental importância para o nosso produto. O fato de, às vezes, mais de um grupo trabalhar com a mesma passagem do texto de Guimarães Rosa possibilitou que tivéssemos mais de um resultado para a mesma situação, enriquecendo assim o processo: poderíamos optar por uma das imagens ou mesclá-las naquilo que fosse possível. (B. P. S., UFBA)

Já havia um texto teatral sendo construído. Assim, como sugere Pareyson (1993), inventávamos diversas soluções possíveis, verificando-as uma a uma, e registrando o processo. O texto de Guimarães foi enfim apresentado aos alunos. Era chegada a hora de escolher as cenas que melhor representariam o universo de Miguilim. Os roteiros organizados incluíam muitos elementos das cenas criadas, que foram selecionadas a partir da beleza das imagens provocadas ao grupo. Para Peter Brook (2002, p.95): “um texto só ganha vida através de detalhes, e os detalhes são frutos da compreensão”. No intuito de tornar o texto mais leve e

poético, as cenas foram encadeadas numa determinada seqüência, mesclando momentos de tristeza e alegria no universo infantil, e minimizando as mortes presentes na história original. No transcorrer do processo, um dos alunos observou como o silêncio, a pausa, o vazio e a escuta mostravam-se significativos na construção das cenas. Com o roteiro em mãos chegamos ao momento da divisão das personagens. Para que todos estivessem em cena, alguns papéis seriam então duplicados, e os Miguilins seriam representados por três alunos e duas alunas; além da presença de um novo personagem, o contador de histórias. Um passeio/laboratório foi organizado em um povoado do Recôncavo Baiano que conservava a atmosfera interiorana. A experiência possibilitou aos alunos o contato com crianças que ainda brincavam nas ruas de bola de gude, caçavam passarinhos e inventavam seus brinquedos, o que permitia aos mesmos sugerir elementos para a composição das cenas. Em relação à linguagem que estariam utilizando, os atores falariam aproximando suas próprias palavras do universo sertanejo, cuidando apenas para evitar termos mais atuais. O cenário e o figurino inspirado na obra de Portinari foram pensados por equipes que traziam suas propostas para o grande grupo. Entre as dificuldades do processo estavam a ausência de alguns alunos, e as dúvidas em relação ao formato final do trabalho. Finalizando o primeiro semestre de 2008, *Miguilim* se mostrava ao público da Sala 5 na Escola de Teatro da UFBA possibilitando aos alunos reconhecer e olhar de outra forma as etapas de uma montagem em permanente processo de revelação.

Um lado muito positivo de todo esse processo foi a possibilidade que este nos deu de trabalhar com todos os componentes do grupo. Todos tiveram a oportunidade de compartilhar idéias em grupos diferentes deixando e recebendo um pouco. Num processo como este, é perceptível a importância da presença de cada um do grupo. A falta traz conseqüências para todo o grupo e prejudica o trabalho, mostrando que o trabalho em grupo é que possibilita o amadurecimento eficaz do trabalho. Um trabalho de montagem didática traz conhecimentos que serão úteis para o nosso trabalho como professor, traz também amadurecimento para o nosso trabalho em grupo e possibilita que estejamos, cada vez mais, unidos. (B. P. S., UFBA)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)