UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

PEDRO HADDAD MARTINS

PEDAGOGIA EM PERFORMANCE

UMA ABORDAGEM DO ENSINO DO
TEATRO NA ESCOLA BÁSICA

São Paulo
2017

PEDRO HADDAD MARTINS

PEDAGOGIA EM PERFORMANCE

UMA ABORDAGEM DO ENSINO DO
TEATRO NA ESCOLA BÁSICA

Tese apresentada ao Departamento de
Artes Cênicas da Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Doutor em
Artes Cênicas.

Área de concentração: Pedagogia do
Teatro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Dormien
Koudela

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Todas as fotografias reproduzidas neste trabalho pertencem ao arquivo da Escola Lourenço Castanho, administrado pelo Centro de Memória Lourenço Castanho (www.lourencocastanho.com.br/centrodememoria) e foram tiradas entre 2012 e 2017. Não há restrição para sua utilização para fins acadêmicos pelos professores da instituição. O uso da imagem dos alunos é autorizado, também para esta finalidade, por meio de cláusula específica presente no contrato assinado entre a Escola e os Pais/Responsáveis dos alunos.

Os desenhos reproduzidos neste trabalho foram feitos pelos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Lourenço Castanho, em registro nos “Livros de Impressão”, entre os anos de 2013 e 2017. Não há restrição para sua utilização para fins acadêmicos pelos professores da instituição. O uso da produção dos alunos em sala de aula é autorizado por meio de cláusula específica presente no contrato assinado entre a Escola e os Pais/Responsáveis dos alunos.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

Martins, Pedro Haddad

Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica / Pedro Haddad Martins. – São Paulo: P. H. Martins, 2017.
315 p.: il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Ingrid Dormien Koudela

Bibliografia

1. Pedagogia do Teatro 2. Ensino do Teatro 3. Teatro Performativo 4. Performatividade 5. Teatro-Educação 6. Simulação 7. Artes Cênicas I. Koudela, Ingrid Dormien II. Título.

CDD 21.ed. – 792

FOLHA DE APROVAÇÃO

Pedro Haddad Martins

Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica.

Tese apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Área de concentração: Pedagogia do Teatro.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela (Orientadora)

Instituição ECA-USP

Assinatura:_____

Prof(a). Dr (a)._____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof(a). Dr (a)._____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof(a). Dr (a)._____

Instituição:_____ Assinatura:_____

Prof(a). Dr (a)._____

Instituição:_____ Assinatura:_____

As minhas avós, Maria (in memoriam) e Ruth.

Ao meu avô José Augusto (in memoriam).

Ao meu primo, Francisco (in memoriam).

Ao meu sobrinho, Antônio, que chegou agora.

Porque a quem se ama dedica-se o que se ama.

AGRADECIMENTOS

A minha Mãe, Maria Cristina, e ao meu Pai, Milton, pelo apoio e amor incondicionais;

A Ingrid Koudela, pela orientação segura e sensível, pelas conversas deliciosas, e pelos cafés;

Ao Marcelo Lazzaratto, meu orientador de Mestrado (no qual esta pesquisa teve início), parceiro de cena e de ofício, pelos anos de trabalho que me formaram como artista;

Aos meus companheiros de Cia. Elevador de Teatro Panorâmico e grandes amigos, Ana Carolina Fabri, Rodrigo Spina, Marina Vieira e Wallyson Mota – e a todos que já trabalharam conosco, pela troca artística, pela troca de segredos;

À Escola Lourenço Castanho – a todos(as) os(as) funcionários(os) e docentes, meus (minhas) queridos(as) colegas –, por receber esta pesquisa de braços abertos. Neste contexto, que garante um espaço potente para o ensino da arte, pude desenvolver com autonomia as práticas, de maneira vertical, em constante diálogo com a direção, a coordenação e os(as) professores(as). O apoio que a Escola dá às pesquisas realizadas pelos docentes fortalece e democratiza a construção de conhecimento em educação. Represento todos(as) nos nomes de Alexandre Abbatepaulo e Antônio Sérgio Pflieger de Almeida;

À equipe de Arte do Fundamental II, Fabiana, Cássia, Gica, Vera Helena e Ademir;

Ao pessoal da Casa do Teatro, Teatro-Escola Célia Helena e Escola Superior de Artes Célia Helena, onde minha trajetória como ator e professor teve início – e onde esta pesquisa começou a se desenvolver. Obrigado Lígia Cortez, Léo Pelliciari, e todos(as) que trabalharam comigo durante tantos anos inesquecíveis.

Aos docentes e funcionários do DACEFC (Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação) do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em especial aos colegas do Curso de Licenciatura em Arte-Teatro, nas figuras de Carminda Mendes André e Káthya Godoy, pelo acolhimento generoso, paciência e confiança;

Ao Carlos Eduardo Milanezi, que acompanhou esta pesquisa desde o começo, pelos momentos maravilhosos que vivemos juntos;

A Carla Kinzo, pela revisão delicada;

A Valérie Mesquita, pela linda organização visual desta tese;

A todos que me aguentaram durante o período em que este trabalho foi o meu único assunto. E não foi curto.

Por último, agradeço a meus alunos-atores, que formam o time pelo qual eu torço.

O professor encontrará o seu caminho se nunca perder de vista o fato de que as *necessidades do teatro* são o *verdadeiro mestre*, pois o professor também deve aceitar as *regras do jogo*.

VIOLA SPOLIN

RESUMO

MARTINS, Pedro Haddad. *Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica*. 2017 (315 f.). Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

A presente tese de doutorado busca uma *pedagogia em performance* – um ensino do teatro que se afirma como prática contemporânea a partir do teatro performativo. Aqui, a performatividade da criança é tomada como material poético para a construção teatral, e efetiva a **experiência** como prática de elaboração do conhecimento em arte.

Evidencia-se no primeiro capítulo a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro hoje, a partir do alargamento dos limites do conceito de teatro.

No segundo capítulo a tensão entre as abordagens do ensino do teatro que privilegiam a livre expressão e aquelas que privilegiam um ensino diretivo, é revisitada em diálogo com autores como Winifred Ward, Peter Slade, Viola Spolin e Ingrid Koudela. A simulação é proposta como metodologia que coloca em performance a história do teatro, a partir de premissas de Thierry de Duve.

Os últimos três capítulos expõem sobre a prática e a apreciação realizadas com trinta e oito turmas de alunos-atores do ensino básico, com foco em técnicas de aprendizagem e processos de encenação com crianças.

Estas exposições teórico-práticas perseguem a pergunta: “O que é ensinar/aprender teatro hoje?”

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro; Ensino do Teatro; Teatro Performativo; Performatividade; Teatro-Educação; Simulação; Artes Cênicas.

ABSTRACT

MARTINS, Pedro Haddad. Performing pedagogy: an approach to theater teaching in elementary school. 2017 (315 f.). Thesis (Doctorate) - School of Communications and Arts. University of Sao Paulo. São Paulo, 2017.

The present PhD thesis seeks a performing pedagogy – the teaching of theater that affirms itself as a contemporary practice, obtaining its characteristics from the performative theater. Here, the performativity of the child is taken as poetic material for theatrical construction, and effective **experience** as a practice of elaboration of knowledge in art.

The first chapter shows the correspondence between theater and pedagogy of theater today, from the extension of the limits of the concept of theater.

In the second chapter, the tension between approaches to theater teaching that favor free expression and those that favor directive teaching is revisited in dialogue with writers such as Winifred Ward, Peter Slade, Viola Spolin and Ingrid Koudela. Simulation is proposed as a methodology that puts the history of the theater in performance, based on the premises of Thierry de Duve.

The last three chapters discuss the practice and appreciation of thirty-eight classes of pupils in elementary education, focusing on learning techniques and process of staging with children.

These theoretical-practical expositions pursue the question: "What is teaching /learning theater today?"

Keywords: Theater Pedagogy; Theater Teaching; Performative Theater; Performativity; Theater-Education; Simulation; Performing Arts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I	
O ENSINO DO TEATRO DE VIÉS PERFORMATIVO	19
Técnica de Aprendizagem I – Uma quadrilha contemporânea?	20
Teatro na Educação Básica e Pedagogia do Teatro	47
Arte da performance e o campo estético como pedagogia	53
Performatividade como potência artística	59
Técnica de Aprendizagem II – O professor bravo	70
Correspondências entre Teatro e Pedagogia do Teatro – Abertura para o campo social	76
O que seria teatro “de verdade”?	81
Outras abordagens do teatro contemporâneo dentro do ensino do teatro	87
 CAPÍTULO II	
O FORMATO É PERFORMATIVO, O CONTEÚDO, TEATRAL	101
Técnica de Aprendizagem III – Os diferentes tipos de palco	102
Mas, e o teatro não performativo?	114
A criação cultivada pós-modernista	117
Ensino do teatro contextualista e essencialista: uma tensão mobilizadora	121
Winifred Ward e Peter Slade performativos?!	124
O objetivo aqui é teatro	136
Ensino do teatro academicista X modernista	140
A simulação como técnica de aprendizagem em teatro	145

CAPÍTULO III

PRÁTICAS NA SALA DE AULA	152
Desafios performativos	153
Técnica de aprendizagem IV – Inimigo do povo	156
Técnica de aprendizagem V – Pessoa radioativa	163
Técnica de aprendizagem VI – Queimadas	166
Técnica de aprendizagem VII – Esconde-esconde sardinha	176
Técnica de aprendizagem VIII – Dança das cadeiras ao contrário	179
Técnica de aprendizagem IX – Detetive no barco	183
Técnica de aprendizagem X – “O quê realmente aconteceu?” (câmera lenta)	188
Técnica de aprendizagem XI – Simulação de uma aula	192

CAPÍTULO IV

A ENCENAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	195
Uma peça? Pra quê?	196
A escolha do tema	206
Experimentação e criação do universo da peça	220
Divisão dos personagens	225
Ensaio e dramaturgia	229
O dia no teatro	244
Técnica de aprendizagem XII – O mistério da sopa	250
Uma experiência de montagem: O Círculo de Giz Caucasiano	256

CAPÍTULO V

UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO EM TEATRO	266
Avaliação para quê?	267
O registro como tradução	272
Forma e mediação	278
O livro de impressões	282

CONSIDERAÇÕES FINAIS	290
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
ANEXOS	298

INTRODUÇÃO

Entender o ensino do teatro como teatro, entender os processos de ensino/aprendizagem em teatro dentro da escola como prática teatral, é extinguir as fronteiras entre educação e teatro. É acreditar ser possível contribuir para a formação de indivíduos que, tendo experienciado fazer teatro “de verdade”, se relacionem com o mundo de maneira poética e afirmem a importância dessa arte em nossa sociedade. Do mesmo modo, ao dar aula de teatro, eu, como professor, faço teatro. E, por favor, parem de achar que, por trabalhar com crianças dentro do contexto da educação, sou menos artista, ou faço um teatro “menor”. Além disso, é apaixonante.

Buscamos uma abordagem do ensino do teatro que dialogue com o contexto teatral atual, incluindo elementos de sua tradição, que definem o teatro como área de conhecimento. Objetivamos um processo que seja significativo para o jovem de hoje, em uma experiência que inclui o diálogo entre a condição de ser da criança aliado aos mecanismos de construção da linguagem¹ teatral, de maneira potente, lúdica e alegre. Esse teatro experienciado será lembrado pelos alunos por muito tempo, atualizado constantemente como uma memória feliz. Isto é criação de cultura teatral. É esta a importância social do trabalho, é este seu viés político. O resto, como veremos, é construção de linguagem, é manifestação teatral. O teatro educa por ser teatro.

Ser professor de teatro no ensino básico, trabalhar com crianças e adolescentes, é questionar-se permanentemente sobre as práticas a serem adotadas com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência teatral que possa ser convertida em conhecimento em arte. Como ensinar teatro? Quais são seus conteúdos? Quais abordagens permitem uma experiência teatral? Como firmar o teatro como área de conhecimento? Como resgatar elementos da tradição de maneira significativa? No dia a dia da prática docente, a pergunta mais importante talvez seja: o que fazer dentro da sala de aula? Como reverter a teoria para a relação

¹ “A linguagem é uma forma de expressão e de comunicação que faz uso de sistemas de signos convencionados, sistemas esses que possuem um determinado conjunto de regras, as quais estabelecem formas de combinar significativa e, mais ou menos, criativamente os símbolos. Sendo meio de expressão, a linguagem deve ser transmissível e traduzível podendo-se conter e/ou transformar noutra linguagem”. (TEIXEIRA in KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 117).

afetiva com os alunos? O ensino do teatro se efetiva na prática, e deve ser experienciado para ser conhecido. O que queremos é ensinar teatro fazendo teatro. Esse nosso desejo se mostra múltiplo, pois, tão diversas quanto as abordagens e práticas dentro do contexto do ensino do teatro, também são as vertentes teatrais praticadas hoje.

Não podemos desvincular o ensino do teatro do teatro que se faz “fora da sala”, do teatro contemporâneo. Pois entendemos que nossa função é dar elementos para que os alunos se reconheçam capazes de fazer e ver teatro, de identificar os mecanismos de construção poética das manifestações teatrais, de tornar-se espectador, de eventualmente tornar-se ator, e de, pelo menos, e mais importante, ter a oportunidade de passar por uma experiência teatral.

A pesquisa aqui apresentada propõe diversas práticas realizadas dentro da escola. Elas revisam nosso papel como pedagogos, acompanhando sensivelmente as questões colocadas pela contemporaneidade em direção a processos de ensino/aprendizagem em teatro que proporcionem experiência teatral. Nosso objetivo não é o de que todos nossos alunos sejam atores, assim como não queremos que todos sejam matemáticos, geógrafos, cientistas. Como área de conhecimento, o teatro poderá fazer com que alguns sigam sim esta profissão, mas, na maioria dos casos, servirá como conhecimento que interfere no modo como o aluno se relaciona com o mundo e em suas ações cotidianas.

Realizada a partir da prática com ensino do teatro ao longo de dezessete anos – dentro do ensino formal e não formal, com crianças e adolescentes entre 04 e 18 anos –, esta pesquisa prioriza os últimos seis anos de minha trajetória, dentro da qual sou professor de teatro da escola básica, no sexto ano do ensino fundamental, para alunos entre 10 e 11 anos. Neste caso, as aulas de teatro fazem parte da grade curricular obrigatória, o que é raro aqui no Brasil. Desde 2012, já participei de processos com trinta e oito turmas (além de outros trinta e um em anos anteriores). Concomitantemente com a atividade docente, sou membro fundador da Cia. Elevador de Teatro Panorâmico,² que privilegia os processos coletivos de criação, propondo a

² A Cia. Elevador de Teatro Panorâmico é um núcleo permanente de investigação em linguagem teatral. Fundada em julho de 2000 em São Paulo-Capital, apropria-se dos mais diversos temas para dialogar diretamente com o homem contemporâneo. A Cia. mantém uma sede e um pequeno teatro na mesma cidade, o Espaço Elevador, que mantém intensa programação de cursos, mostras, encontros temáticos e apresentações de grupos convidados. São quinze os espetáculos já montados, todos dirigidos pelo diretor artístico Prof. Dr. Marcelo Lazzaratto. Indicada diversas vezes ao Prêmio

alteridade como objetivo principal. Não há, portanto, nestes dezessete anos, separação entre minha prática como professor e minha prática como artista. A abordagem do ensino do teatro proposta aqui inclui a premissa de uma relação de correspondência entre pedagogia do teatro e teatro, fazendo com que uma alimente a outra sem fronteiras definidas. A prática como professor-artista fez com que eu me debruçasse sobre a sistematização dos processos em teatro, de modo a tentar compreendê-los tanto dentro do meu grupo, quanto na sala de aula.

Minha entrada como professor substituto, desde o início de 2016, no curso de Licenciatura em Artes-Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), assumindo as disciplinas de Prática de Ensino (Fundamentos do Ensino da Arte; Pedagogias da Dança; Projetos Educativos; Ensino em Artes Cênicas), Teatro e Educação e Supervisão de Estágios, fez com que, em diálogo com os discentes, ficasse ainda mais evidente a importância de privilegiar a prática dentro da sala de aula como objeto de reflexão, em processos de formação de professores. Além disso, percebi um grande interesse dos alunos em pensar como as manifestações teatrais contemporâneas podem constituir-se em uma maneira de inserir o ensino do teatro de forma potente em diversos contextos de ensino.

A partir destas experiências, surgiu uma das perguntas base desta tese: como

SHELL de Teatro e ao Prêmio Cooperativa Paulista de Teatro, a Cia. já foi contemplada quatro vezes pela Lei Municipal de Fomento ao Teatro da Cidade de São Paulo. Participei da fundação da Cia. Elevador em 2000 e, desde então, também exerço outras funções além da de ator, como as de administrador e produtor. Nossos meios de produção, as diversas funções assumidas pelos membros do grupo dentro de uma coletividade, refletem diretamente o nosso trabalho artístico, também coletivo e também colaborativo. Nestes dezessete anos, não estive fora dos palcos ou sem trabalhar em sala de ensaio, e sempre com o mesmo grupo – que sofreu diversas alterações com o tempo, naturalmente.

A Cia. tem como objetivo a verticalidade de sua pesquisa em linguagem cênica e a horizontalidade da abrangência e democratização desta, daí o nome “Elevador Panorâmico”. Trabalhamos com diversas linguagens e materiais criativos, estabelecendo diálogo com questões da contemporaneidade. A verticalidade de nossa pesquisa se dá através da sistematização teórico-prática de um exercício improvisacional chamado “Campo de Visão”, desenvolvido pelo diretor artístico da Cia., Prof. Dr. Marcelo Lazzaratto, há mais de 20 anos, e tema de sua Dissertação de Mestrado (Defendida em 2003 no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob o título “O Campo de Visão: Exercício e Linguagem Cênica” e orientação do Prof. Dr. Márcio Aurélio Pires de Almeida). Este exercício faz parte de todos os nossos processos criativos, unificando-nos como artistas em torno de uma linguagem comum, tornando-se manancial inesgotável para a criação e pressuposto ético e estético do nosso trabalho. Uma prática pedagógica de investigação, sistematização e reflexão em linguagem, que é base da criação de todos os nossos espetáculos, e vai para a cena como “produto artístico”. No entanto um produto aberto, improvisado, em que o sentido é construído junto com o público. Neste caso “o seu processo não pode ser separado da materialidade real, extra-estética, dos meios produtivos”. (FERNANDES, 2008, p. 29). Mais do que a pesquisa em linguagem, o que vai para o palco reflete todo o modo de produção do teatro de grupo.

inserir praticamente questões do teatro contemporâneo na sala de aula? Por teatro contemporâneo, tomaremos a definição de Josette Féral de teatro performativo. Esse teatro, que inclui em sua base as definições também contemporâneas de teatro pós-dramático e teatro pós-moderno, ganha o adjetivo “performativo”, “pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento”. (FÉRAL, 2018, p. 197). Além do conceito de performatividade, o conceito de performance também é utilizado para “redefinir o teatro que se faz hoje e carrega em seu cerne estas duas noções”. (FÉRAL, 2018, p. 197). Esmiuçadas no primeiro capítulo, as duas noções caracterizam uma *pedagogia em performance*, propondo um ensino do teatro de caráter híbrido – que inclui também as formas teatrais clássicas –, que foca a multiplicidade de linguagens e meios, e enfatiza o processo de construção de conhecimento pela experiência. Por este viés, a condição de “ser criança” dos alunos-atores, manifestada “em performance”, é entendida como material de construção da linguagem teatral.

Nossa hipótese é, portanto, como se daria a construção de uma *pedagogia em performance* de formato contemporâneo e conteúdo, teatral.

A partir de Florian Vassen, evidenciaremos a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro na contemporaneidade, afirmando o ensino do teatro como uma parte da pedagogia do teatro e, portanto, do teatro. Para o autor, “(...) supõe-se que as vertentes estéticas do teatro contemporâneo influenciam o desenvolvimento da pedagogia do teatro” (VASSEN, 2014, p. 13). Além disso, “Quando teatro e pedagogia encontram *correspondências* nascem novas qualidades estéticas, socioculturais e sociais cuja emergência contém uma potencialidade que continuará a transformar o teatro”. (VASSEN, 2014, p. 13).

Ao final do primeiro capítulo, a *pedagogia em performance* conversará com duas outras abordagens brasileiras que também propõem um ensino do teatro a partir de questões do teatro contemporâneo. Uma delas vem de Carmela Soares, que define o jogo como objeto estético, a partir do alargamento das fronteiras do que é entendido como teatro hoje. A outra, de Carmina Mendes André, que propõe uma abordagem pós-dramática do teatro na escola. Ambas situam suas pesquisas a partir do contexto do ensino básico público brasileiro.

O congresso da Federação Internacional de Pesquisa em Teatro (IFTR – International Federation for Theatre Research) realizado agora, em julho de 2017,

na Universidade de São Paulo (USP), contou com a apresentação de mais de quinhentos trabalhos de pesquisadores de várias partes do mundo. Seu título foi “Unstable geographies: multiple theatricalities” (geografias instáveis: múltiplas teatralidades), evidenciando a abertura do campo do teatro hoje para múltiplas manifestações de teatralidade e contextos antes não entendidos como pertencentes à área. Destes trabalhos, mais de 40% continham em seus resumos termos como teatralidade, performance e performatividade. Se isto é o que está sendo pesquisando em teatro hoje, como não articular esta tendência com o ensino do teatro? Aliás, como inserir a questão da performatividade no ensino do teatro já que, hoje, ela tornou-se também conteúdo teatral? Tentaremos responder a esta pergunta por meio de inúmeros exemplos práticos realizados no ambiente escolar, e sua articulação com diversos autores.

Esta reflexão revelou uma outra questão fundamental, que se tornou também objeto de discussão da presente tese. Um dilema se coloca particularmente importante e mobilizador para o professor de teatro, que se evidencia quando escolhemos nossas estratégias de aula, nossos objetivos pedagógicos. De um lado está a abordagem do ensino do teatro que privilegia a livre expressão da criança. De outro, a abordagem que privilegia um ensino de formato diretivo, afastando o aluno de seu processo de construção de conhecimento. Esse nos parece o “grande dilema” do professor que tem como objetivo consolidar o ensino do teatro como área de conhecimento. Que conteúdos eu privilegio? Quais são meus objetivos? Qual a qualidade da interferência do professor neste processo?

Discussão que, como demonstraremos no segundo capítulo, coloca-se na base da pesquisa em teatro na educação no Brasil e que, portanto, movimenta-a de maneira potente, na medida em que não há uma resposta definitiva, não há uma fórmula. Talvez a questão não seja atingir um “equilíbrio”, mas que essas duas abordagens (livre expressão e ensino diretivo), tencionem-se e gerem práticas que contribuam para um ensino do teatro que articule o processo de ensino/aprendizagem do aluno com a apreensão de estruturas de significação da linguagem teatral. Esta tensão será analisada por meio de um viés performativo, em autores como Winifred Ward, Peter Slade, Viola Spolin e Ingrid Koudela, pensando como outras práticas dialogam e podem ser aproveitadas na *pedagogia em performance*.

Um método de aprendizagem que talvez dê conta desta tensão é a simulação, proposta por Thierry de Duve. “A simulação é um método de aprendizagem, não um objetivo. Não vamos lhe ensinar a fingir ser um artista, vamos lhe ensinar a fazer como se você fosse tal artista, em seguida tal outro, como se você pertencesse a tal cultura, depois tal outra, em tal época, então tal outra, para que ao simular isso você assimile”. (DE DUVE, 2012, p. 76). Desse modo, a simulação propõe um expediente que trabalha a partir de conteúdos que sejam teatrais, mas garante espaço para a invenção, para a expressão individual. Aqui o modelo não é concebido como padrão, mas como “matéria-prima”, e garante, portanto, o lugar para a experimentação e experiência do aluno.

Desse modo a *pedagogia em performance*, de formato contemporâneo e, portanto, aberto, comporta e articula conteúdos teatrais diversos (e de outras linguagens). As experiências práticas realizadas incluem, por exemplo, o trabalho com a quadrilha tradicional brasileira em diálogo com Michael Jackson, Star Wars e o gênero da novela mexicana. Estudamos o palco italiano, o palco elisabetano e a arena grega, propondo novos modos de encenação em espaços cênicos inventados – e experimentamos atuar neles. Tivemos como parceiros de criação William Shakespeare, Molière, Bertolt Brecht, Ricardo Azevedo, Homero. Encenamos nossas próprias aulas. Jogamos com a tradição para conhecê-la. Colocamos a tradição em performance.

As experiências realizadas no ambiente escolar exemplificam como a *pedagogia em performance* poderia ser colocada em prática. Como se dá a transposição de conceitos para a sala de aula? Em que medida as práticas são fundadoras de conceitos e teorias? Nosso objetivo é que a narração das práticas seja disparadora para a discussão teórica. Como no teatro, forma e conteúdo não se separam.

No terceiro capítulo são apresentadas diversas “técnicas de aprendizagem” – práticas que propõem desafios performativos na sala de aula. No quarto capítulo são decupados processos de encenação de peças teatrais com crianças – incluindo a dinâmica dos ensaios, a elaboração da dramaturgia, a escolha da temática, os procedimentos de apresentação –, afirmando o compartilhamento das experiências com o público como conteúdo fundamental de uma arte que é presencial. É narrada uma experiência em avaliação, na tentativa de abarcar a multiplicidade da

experiência teatral dentro do contexto escolar.

As questões aqui tratadas podem ser relacionadas a inúmeras outras práticas feitas em múltiplos outros contextos, sejam em ambientes de ensino formal e não formal, ou mesmo processos profissionais. Muitas destas práticas já foram realizadas (algumas fizeram o caminho inverso: foram desenvolvidas em outros contextos e depois inseridas dentro da educação básica) dentro do curso técnico de formação de atores (Teatro Escola Célia-Helena), do bacharelado em artes cênicas (Faculdade de Teatro Célia Helena), em cursos livres de teatro para crianças e adolescentes (Casa do Teatro), ambientes dos quais fui professor. São constantemente objeto das aulas teórico-práticas das disciplinas de Práticas de Ensino na Licenciatura em Artes-Teatro da UNESP, já foram experimentadas em oficinas, workshops e dentro de meu grupo, a Cia. Elevador de Teatro Panorâmico.

A sensibilidade do condutor (em nosso caso, o professor de teatro), potencializa a adaptação dos procedimentos para diversos grupos de alunos, de atores, de alunos-atores. Que estas experiências dialoguem com as experiências de outros professores, de outros artistas, de outros professores-artistas, enriquecendo ou inaugurando práticas, e caminhando em direção à sistematização do ensino do teatro no Brasil.

CAPÍTULO I

O ENSINO DO TEATRO DE VIÉS PERFORMATIVO

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM³ I

UMA QUADRILHA CONTEMPORÂNEA?

Estamos em 2017. Como já escrevi, em 2012 iniciei minha prática de ensino do teatro dentro da educação formal básica. Comecei a dar aula de teatro em uma escola particular⁴ para o sexto ano do ensino fundamental. Assumi as aulas do componente Arte que, no sexto ano, são de teatro⁵ – no sétimo de artes visuais, no

³ O termo “técnica de aprendizagem” seria equivalente ao termo “técnica de aprendizado”, defendido por Thierry de Duve (2012), o qual parte do princípio de que a arte possui conteúdos específicos a serem apreendidos, que a definem como área de conhecimento. A “técnica” aqui não se refere, portanto, a um ensino que pode ser considerado “tecnicista” ou “conteudista”. O termo propõe que os alunos são responsáveis pelo seu próprio “controle da aquisição do conhecimento”, afastando a ideia de um professor detentor da “verdade absoluta”, e colocando em foco justamente o processo do aluno de construção de conhecimento em arte. “(...) um termo que prefiro a ‘ensino’ e mais ainda a ‘educação’. Supondo por um momento que alguém nos fale ‘técnica de educação’, teríamos motivos para nos alarmar. ‘Técnica de aprendizado’, em contrapartida, não evoca o espectro de um pedagogo-manipulador, mestre de um instrumento cujos ‘educandos’ pagam o preço. A razão é simples e fundamental: como a ideia de aprendizado evoca imediatamente um conteúdo técnico a ser estudado, a técnica de aprendizado está na mão dos aprendizes. São eles, e não os mestres, que têm a todo o momento o ‘controle da aquisição de conhecimento’ (utilizando o jargão pedagógico)”. (DE DUVE, 2012, p. 135-6) Nota-se que esta definição será retomada e melhor contextualizada posteriormente, como proposta para definir as práticas narradas, a partir dos “conteúdos” que este trabalho entende como potencializadores dos processos de ensino do teatro na escola básica. Trocou-se “aprendizado” por “aprendizagem” para enfatizar a prática do aluno, o processo como sendo fundamental para a aquisição do conhecimento em teatro. Portanto “técnica de aprendizagem” sintetiza os dois elementos que se entende aqui como fundamentais para pensar o ensino do teatro: os conteúdos que seriam próprios a esta área de conhecimento e o processo do aluno.

⁴ Escola Lourenço Castanho, fundada em 1964 e sediada na cidade de São Paulo. A escola, particular, possui atualmente quatro unidades, que abarcam Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (www.lourencocastanho.com.br).

⁵ Para as aulas de teatro, cada classe é dividida em duas turmas de aproximadamente quinze alunos. Enquanto uma parte da classe tem aula de teatro, a outra tem aula de redação (e isto se inverte em um outro dia). As aulas são sempre “dobradinhas” e duram, portanto 1H40 minutos. Ou seja, cada turma de teatro (normalmente seis turmas) tem uma aula de 1H40 por semana. As aulas são ministradas na “sala de expressão”, espaço específico para teatro, com chão apropriado, espelhos (que podem ser tapados) e cubos de madeira de diferentes tamanhos (praticáveis). A sala pode ficar completamente escura e conta também com um sistema de iluminação com alguns “colortrans” ligados a uma mesa de luz adaptada (que pode ser manipulada pelos alunos) e um sistema de som. As condições físicas são extremamente favoráveis para o trabalho, principalmente o fato da aula ser um pouco mais longa e com turmas reduzidas.

oitavo de música e, no nono ano, novamente de artes visuais. Tinha sido, nos nove anos anteriores, professor de teatro em outra instituição⁶ de ensino não formal (inclusive, especificamente de ensino do teatro), onde trabalhei com alunos-atores⁷ de 04 a 21 anos de idade. Essa experiência deu origem à minha dissertação de mestrado,⁸ que investigou a formação teatral de alunos-atores entre 08 e 12 anos. Agora, proponho expandir a discussão, dialogando de maneira mais íntima com o ensino formal e com o teatro contemporâneo, como forma de potencializar e atualizar a formação em teatro de alunos-atores crianças e jovens. O foco aqui é o ensino/aprendizagem do teatro na educação básica.

Usaremos aqui o termo ensino do teatro, já que estamos falando de processos cujos objetivos são a apreensão de elementos específicos da (mas não restritos à) linguagem teatral. Estes elementos podem se aproximar da noção de teatro como construção estética, tais como: compreensão e identificação de signos que favoreçam a comunicação de uma narrativa em cena; elementos da história do teatro; prática teatral dentro da sala de aula e em outros ambientes; entre outros. Podem também se referir à formação mais ampla do aluno-ator, como: habilidades de trabalhar coletivamente; de escutar o outro; posicionar-se criticamente em relação às próprias realizações, às dos colegas e a de artistas profissionais. Seguirei assim a

⁶ Casa do Teatro, instituição de ensino de teatro para crianças e adolescentes, fundada em São Paulo, em 1984, por Lígia Cortez. A escola é diretamente ligada ao Célia Helena Teatro-Escola (curso técnico de formação de ator fundado em 1977) e à Escola Superior de Artes Célia Helena (bacharelado em teatro). Juntas, estas instituições – que compartilham a mesma direção e facilidades – propõem uma formação continuada do artista teatral, desde a infância. Na Casa do Teatro fui professor de trinta e uma turmas.

⁷ O termo escolhido para se referir aos alunos de teatro é aluno-ator, exatamente como feito em meu mestrado. Este termo é adotado por Viola Spolin (2006), e evidencia o caráter formativo (aluno), dentro de um processo teatral (ator), que não tem objetivo de ser profissionalizante ou feito apenas com atores profissionais. Ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem em teatro, as crianças estão em formação (aluno) por meio do fazer teatro (ator). O termo evidencia a crença de Viola de que todos podem ser atores. Um outro termo, jogador, que vem do francês *jouer* (jogar, brincar, representar), como em *jouer un rôle* (representar um papel), e que é usado por diversos autores (inclusive Viola), estará embutido no termo ator deste binômio – que também contém a ideia do ator como participante do teatro como um jogo.

⁸ MARTINS, Pedro Haddad. *O metateatro como instrumento para a formação teatral de alunos-atores entre 08 e 12 anos*. Campinas, 2011. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

terminologia proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais,⁹ publicados em 1997 e 1998, que definiram a área de arte pelo termo “ensino da arte”.

Ana Mae Barbosa, após a definição imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰ de 1971, que denominava a área de ensino da arte como “educação artística”, defende, junto com outros membros do movimento dos arte-educadores brasileiros, sua substituição definitiva por “arte-educação” (termo em voga no Brasil desde a década de 1920, a partir do movimento modernista, e da influência de autores como John Dewey). A tomada de decisão por este termo manifesta algo mais do “que sua recusa de algumas palavras. Proclama sua desconformidade com as conotações políticas que acompanham o conceito e se rebela contra as propostas educativas da ditadura”. (ARRIAGA in BARBOSA, 2012, p. XIV). Além disso, mais para frente,

(...) do debate com sua colega Lúcia Pimentel, sai a decisão de substituir o novo termo *arte-educação* por *arte/educação* ou *ensino da arte*. A barra, argumenta, na mais pura lógica informática, indica muito melhor o sentido de *pertencer a* e esse sentido está mais próximo do que para ela significa hoje a educação artística. (ARRIAGA in BARBOSA, 2012, p. XIV-V)

Desse modo, analogamente ao termo *arte/educação*, poderíamos usar o termo *teatro/educação*, que traria em seu bojo a questão da correspondência entre esses dois termos: o teatro e a educação. Mas o próprio termo *arte/educação* é entendido, algumas vezes, de maneira preconceituosa, como sendo apenas arte para crianças e adolescentes. No entanto, *arte/educação* é epistemologia da arte (BARBOSA, 2012) e, portanto, investigação dos modos como se aprende arte em qualquer contexto.

Ana Mae Barbosa, ao olhar pra trás, propõe eliminar o termo *arte/educação*, que tem sua filiação em um contexto histórico específico, e substituí-lo definitivamente pelo termo *ensino da arte* (ou *aprendizagem da arte* – o que, neste caso, se assemelha ao termo escolhido aqui para elencar as práticas na sala de aula: “técnica de aprendizagem”), em uma posição que reforça o caráter deste ensino como epistemologia da arte.

⁹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹⁰ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971.

Talvez seja necessário, para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte/educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos 1970 e 1980. Eliminemos a designação arte/educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam. (BARBOSA, 2012, p. 8)

Quando o ensino da arte é tomado como “investigação dos modos como se aprende arte”, os processos de produção em arte são colocados em foco, aproximando este ensino do contexto da criação artística de maneira ampla, e não só dentro da escola. Assim, o termo “ensino da arte” acaba correspondendo ao termo “pedagogia da arte”, que enfatiza a compreensão e a sistematização de todos os processos artísticos, sejam de artistas profissionais ou não. Correspondência esta que reforça o ensino/aprendizagem da arte como pertencente, por mais óbvio que possa parecer, ao próprio terreno da arte, e não somente ao da educação. Reforçam-se, assim, os conteúdos específicos das linguagens artísticas quando inseridas em um ambiente de ensino.

No contexto do teatro, seguindo o mesmo raciocínio, usamos aqui o termo ensino do teatro. A partir de sua correspondência com a pedagogia do teatro – questão que será tratada mais para frente –, o ensino do teatro se aproxima do contexto teatral geral, sem se restringir ao meio escolar, potencializando os processos escolares como processos artísticos genuínos. Aprendemos teatro fazendo teatro, já que seu processo de ensino também é um processo de fazer teatro.

Voltemos à narrativa iniciada no primeiro parágrafo deste capítulo. Na época, como fui contratado com certa urgência, e tinha outros compromissos já firmados anteriormente, comecei a dar aula apenas em março daquele ano. Em abril, o diretor do Ensino Fundamental II me chamou para uma conversa. Como é tradição comum em várias escolas brasileiras, em junho é realizada uma festa junina que inclui todos os alunos das quatro unidades (Ensino Infantil, Fundamental I e II e Médio, além do

EJA).¹¹ É costume que todos os alunos até o quinto ano se apresentem na festa, retomando diversas tradições populares brasileiras, em manifestações coletivas que misturam dança, canto, música e elementos teatrais.

O diretor da unidade, Antônio Sérgio Pflieger de Almeida, disse que, depois de ingressar no Ensino Fundamental II, os alunos começam a perder o interesse e não se mobilizam como antes para a festa junina. Para os alunos do sexto ano a “quebra” é ainda maior, já que, até o ano anterior, a preparação para a festa estava bastante presente. Já haviam sido feitas várias tentativas de mobilizar esses alunos para que “acontecesse” algum tipo de apresentação. A experiência do ano anterior (2011), em que os alunos apresentaram pequenas cenas com a temática do “casamento caipira”, parecia ter sido desastrosa, já que o formato da festa não comportou uma apresentação intimista e, segundo o diretor, ninguém conseguiu entender (e nem ouvir) direito o que foi apresentado. Não presenciei o acontecido. Fiquei imaginando, no entanto, que se eu fosse uma criança de dez anos e nunca tivesse apresentado algo para um público grande e, de repente, apresentasse uma cena em uma festa barulhenta, em um ambiente muito diferente da sala de aula, na qual qualidades específicas de atuação são necessárias, poderia ter sido aterrorizante.

Veio até mim, assim, o temido pedido: “Que tal fazermos uma quadrilha?”. Aquele era um pedido do mesmo gênero de outros que poderiam ter sido feitos, como: “Vamos fazer uma apresentação natalina no final do ano?” ou “Que tal as peças montadas pelos alunos terem como tema a reciclagem?”. (Estes pedidos, no entanto, nunca me foram solicitados pela escola). Pronto. Imediatamente passou pela minha cabeça milhares de questões sobre as quais já havia me debruçado. Estaria eu entrando no tão conhecido lugar do professor de teatro como executor de quadrilha, de autos de natal no final do ano, de “pecinha” temática sobre a preservação da natureza ou sobre a poluição da água? Seria eu reduzido ao papel utilitário que todo artista tem pavor de ocupar? Seria eu objeto de uma visão ultrapassada de teatro, em que a arte não é vista como área de conhecimento e está sempre a serviço de algum outro componente curricular? Teria caído em uma armadilha?

¹¹ Educação de Jovens e Adultos.

As questões que passaram pela minha cabeça neste momento se articulam intimamente com a problematização das formas de abordagem do teatro no meio escolar por Vera Lúcia Bertoni dos Santos:

Quais são os modelos de teatro que se fazem presentes na instituição escolar? Que formas de abordagem e concepção de ensino-aprendizagem eles representam? Em que medida eles significam possibilidades concretas de construção do conhecimento em teatro? (SANTOS, 2012, p. 15)

Ao propor estas questões, a autora critica, entre outras abordagens, as que ela nomeia como *Teatro Escolar* e *Método Dramático*. Ambas, segundo ela, “por cumprirem funções disciplinadoras e ‘didatizantes’, representam a pedagogia tradicional, de matriz diretiva (...)”. (DOS SANTOS, 2012, p. 16). O *Teatro Escolar* se caracteriza como tendo o único objetivo de produzir com os alunos uma montagem teatral (negativamente chamada de “pecinha”), normalmente baseada em um texto literário, e apresentada, ao final do processo, para uma plateia. Deste modo, como modelo pedagógico, o *Teatro Escolar* se relaciona diretamente com a postura diretiva do professor, que determina todas as ações cênicas unicamente em prol do resultado final, negligenciando o processo de aprendizagem dos alunos-atores. O ruim aqui não seria a montagem de uma peça em si, mas que o único objetivo do processo de ensino do teatro seja ela – sobretudo se feita de maneira arbitrária.

O caráter *glamourizado* dessas práticas parece encobrir os seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento: a supervalorização do “produto” não condiz com os interesses e desejos das crianças; e o desconhecimento das relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral acarreta a adoção de padrões estéticos adultos e medidas autoritárias e disciplinares que significam entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa. (DOS SANTOS, 2012, p. 18)

Na mesma linha, a autora também critica a abordagem definida como *Método Dramático* (ou *Play Way*) – denominação adotada por Richard Courtney (1974). Um modelo pedagógico que “consiste no uso do teatro como recurso didático, ou, como meio de aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento” (DOS SANTOS, 2012,

p. 19). Isoladamente, esta abordagem pode ter imensa “utilidade”. Mas estamos falando de ensino do teatro; encará-lo apenas como um meio de apreensão de conteúdos alheios à arte faz com que ele se descaracterize como área de conhecimento específico. Mas o teatro é uma linguagem e, como tal, é formado por códigos que podem ser vivenciados, apreendidos, combinados e recombina-dos, comunicados e, portanto, têm valor por si só. Não é necessário que outras disciplinas justifiquem sua inserção no meio escolar.

Esta tensão entre uma abordagem de ensino diretiva, “conteudista”, “tecnicista”, e uma abordagem que se vale do teatro apenas como meio de aprendizagem para outros conteúdos (não apenas relacionados a outras disciplinas específicas, mas também de caráter mais genérico, como o trabalho em grupo, a criatividade e a desinibição, por exemplo), coloca-se como disparadora desta primeira “técnica de aprendizagem” – e introduz, portanto, esta problemática como base da tese. A mesma tensão, como veremos mais para frente, é também fundadora das discussões sobre ensino do teatro no Brasil e perpassa diversas abordagens aqui e no exterior. Parece que, sem uma solução definitiva para obter um equilíbrio entre as duas abordagens, a potência desta tensão é, justamente, fazer com que a discussão sobre o ensino do teatro evolua constantemente e proponha novas teorias e práticas.

Apesar do meu drama interno, a ideia do diretor era simplesmente mobilizar o sexto ano para participar de uma manifestação coletiva, que era a festa junina. E fazer com que estes alunos fossem protagonistas em um lugar em que o espaço dos outros anos já estava mais claro, mais firmado. Conforme ele falava, eu entendi que meu susto inicial não se justificava. Percebi meu preconceito e me perguntei: “Por que não?”. O espaço estava dado. Que fosse usado de maneira potente, que fosse usado para o ensino do teatro.

Vale lembrar que nesta escola a arte é sim tratada como área de conhecimento. A festa junina sempre apresenta uma temática específica relacionada a diversas manifestações culturais brasileiras, que são trabalhadas em projetos coletivos, muitas vezes com competente assessoria externa. O lugar da festa é preciso: resgatar elementos de nossa cultura. Em 2012, por exemplo, foi feita uma

homenagem a Luis Gonzaga; em 2013, foram as manifestações caipiras do Estado de São Paulo o tema da festa.

Um segundo depois achei a ideia do diretor o máximo e topei na hora. Existe algo mais delicioso do que ter a possibilidade de subverter artisticamente estruturas tidas como rígidas, e procurar em interpretações de “clássicos” um diálogo genuíno com o dia a dia dos alunos-atores, aproximando o fazer artístico da realidade contemporânea, propondo uma experiência próxima a eles e, por isso, legítima, reconhecível? Eu poderia parodiar a quadrilha, desconstruí-la, encaminhar os alunos-atores para uma experiência de atualização de alguns conceitos teatrais e da apropriação do próprio fazer dentro deste processo. E tudo por meio do teatro. Fazendo teatro. Eba!

Então vamos lá. Resolvi consultar os alunos-atores. A primeira reação foi “Poxa, prometeram que o ano passado era o último que a gente dançava quadrilha!”. Mas esta era uma quadrilha que eles iriam inventar. “Vocês têm dez anos, vocês já têm responsabilidade para inventar o seu próprio jeito de fazer certas coisas. Tudo bem que alguns não gostam de dançar quadrilha, mas o que exatamente vocês gostariam de dançar se pudessem escolher?”, foi o que perguntei a eles. Na primeira turma, um menino gritou no mesmo instante: “Thriller,¹² do Michael Jackson!!!”. Todos adoraram a ideia; não houve mais sugestões. Perguntei quem sabia a coreografia, alguns imitaram zumbis, outros o próprio Michael Jackson, e um aluno-ator experimentou na frente de todos fazer o *moonwalk* – aquele passo em que Michael anda para trás, como se estivesse deslizando.

Nas outras duas turmas, quando conversei sobre a quadrilha, já falei a ideia do colega. E mais gritinhos do Michael Jackson, e mais zumbis, e mais *moonwalk*. Não havia mais dúvidas: iríamos dançar *Thriller*, e pronto. O próximo passo foi pensar

¹² *Thriller* é uma faixa pertencente ao álbum homônimo, que é o sexto álbum de estúdio em carreira solo do cantor estadunidense Michael Jackson (1958-2009), lançado em 30 de novembro de 1982. Em um ano, tornou-se – e continua sendo – o álbum mais vendido de todos os tempos, com vendas estimadas em 65 milhões de cópias ao redor do mundo. A partir deste álbum, Michael Jackson se tornou um dos artistas mais conhecido do planeta, consolidando o que se chamou de gênero “pop”. O videoclipe feito a partir da faixa Thriller, em 1983, e dirigido por John Landis, foi votado como o videoclipe pop que mais exerceu influência no mundo. No vídeo, o jovem Michael Jackson pede uma menina em namoro, logo depois se transformando num lobisomem. Na verdade, esta transformação mostra-se ser apenas um filme de terror, que está sendo assistido por Michael e pela garota no cinema. Quando voltam para casa da sessão passam por um cemitério, onde os mortos revivem e tornam-se zumbis, dando início a uma icônica coreografia de mortos-vivos, capitaneada por Michael. WIKIPÉDIA. <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acessado em 15 de junho de 2016.

em como o elemento tradicional da quadrilha dialogaria com o símbolo máximo da cultura pop moderna. Que narrativa seria apresentada?

As criações artísticas infantis de qualquer época são influenciadas pela arte. Do mesmo modo, a educação vigente e a concepção de criança interferem como a arte da criança é trabalhada nas escolas. Hoje reconhecemos na arte de crianças e jovens a presença de visualidades do entorno próximo e distante. Deste último por meio da ampliação do acesso a imagens via internet e diferentes mídias; a arte infantil também sofre influência das tecnologias disponíveis na contemporaneidade. (IAVELBERG, 2017, p. 66)

Eram três classes de sexto ano, com trinta alunos-atores cada – para a aula de teatro, no entanto, as classes são divididas em duas, formando seis turmas. Rapidamente contei um pouco sobre a origem da quadrilha, que chegou ao Brasil no século XIX, com a vinda da Corte Real portuguesa, e que era considerada uma dança da nobreza na Europa – informações situam sua origem na Inglaterra por volta dos séculos XIII e XIV, mas quem a “divulgou” foi a França durante a Guerra dos Cem Anos (entre França e Inglaterra). Ao chegar ao Brasil, a quadrilha foi incorporada pela população e tornou-se uma tradição, misturando-se a elementos tipicamente brasileiros, como o fato de ser dançada para agradecer a colheita, a homenagem aos santos juninos, e a danças que já eram realizadas. Por isto ainda existem alguns comandos na quadrilha que derivam de palavras francesas, como o “balancê”, que vem do francês *balancer*, quando todos os participantes devem dar uma “dançadinha”, uma “balançadinha”, em seus próprios lugares.

Dividi então os alunos-atores em grupos e pedi para que eles encenassem o que entendiam por uma quadrilha “tradicional” brasileira (a origem europeia da quadrilha não deveria ser levada em conta agora). Esta foi a primeira instrução.¹³

¹³ Aqui, o termo instrução não é utilizado como uma determinação de como agir, ou como uma explicação do “como fazer”. Viola Spolin (2008), em seu livro *Improvisação para o teatro*, no qual apresenta o Sistema de Jogos Teatrais, define instrução por “Um auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator durante a solução de um problema, para ajudá-lo a manter o foco; uma maneira de dar ao aluno-ator identidade dentro do ambiente teatral; uma mensagem ao todo orgânico; um auxílio para ajudar o aluno-ator a funcionar como um todo orgânico”. (p. 341). Aqui, o foco é entendido como o ponto de concentração para o qual o aluno-ator deve se direcionar quando joga, proporcionando o envolvimento completo do participante (mente, corpo e intuição – o “todo orgânico”), a partir de sua relação com o próprio processo e com o que está fora, com o outro, com o coletivo. A utilização do termo instrução por Viola vem do fato de que o Sistema de Jogos Teatrais é calcado no conceito dos jogos de regras; no entanto, “o sistema descarta a presença de um professor autoritário, que detém o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado”. (DESGRANGES, 2010, p. 110). Instrução aqui é entendida, portanto, como propiciadora do envolvimento no jogo, de maneira lúdica, dando oportunidade para que o aluno-ator

Em todas as apresentações um condutor indicava o caminho da roça para uma fila de alunos-atores em pares, e gritava os tão conhecidos “olha a cobra!” (e um se jogava no colo do outro ou se estatelava no chão – um aluno-ator se transformou em uma cobra gigante e saiu correndo atrás dos outros); “a ponte quebrou” (todos mudavam de direção; em um grupo os alunos-atores caíram no rio e, depois de nadar, voltaram para a fila); “olha a chuva” (todos se cobriam). Em um dos grupos a chuva foi tão forte que todos escorregaram na água e a quadrilha terminou: morreram afogados. Alguns grupos arriscaram fazer um túnel, uma roda ou um “caracol”, figuras coreográficas típicas da quadrilha. As duplas eram diferentes dependendo de cada grupo; já que não parecia tão legal um menino e uma menina ficarem de braços dados. Algumas duplas eram só de meninos ou só de meninas (e uma menina fazia papel de um menino, ou vice-versa). Algumas duplas não se encostavam, ou encostavam somente o cotovelo, ou até só o dedinho da mão. Em dois grupos as filas andaram até uma igreja e um padre celebrou o casamento da dupla que conduzia o grupo. “Se alguém tem algo contra o casamento, que fale agora ou cale-se para sempre”. Briga geral. Todos mortos no final.

Depois, na mesma aula, assistimos ao videoclipe do *Thriller*. Muitos nunca o tinham visto completo e a maioria disse que seria impossível fazer aquela “dancinha” do final. “Mas não se preocupem, a gente vai adaptar, fazer de um jeito que vocês sejam capazes. Mas a pergunta é: como vamos colocar isso dentro de uma quadrilha? Agora vocês se reúnam novamente dentro dos grupos, refaçam a cena anterior e insiram a coreografia, certo? Na hora de dançá-la, não precisam fazer direitinho, pode só indicar o momento que ela começaria, e fazer o que vocês lembrarem, os passos que acharem mais legais, façam do jeito de vocês”, foi o que eu disse para eles.

Todos os grupos pareceram entender que, já que a coreografia no videoclipe era feita por mortos que levantaram de suas tumbas no cemitério, seria necessário que todos morressem antes de se levantarem como zumbis e comecem a dançar. O que se seguiu foram cenas que começaram como quadrilhas “tradicionais”, até encontrar-se um pretexto para que todos morressem, ressuscitassem e dançassem.

reconheça a sua identidade criadora dentro do processo teatral. Ela pode ser dada como estímulo para a criação, ou utilizada durante o jogo, para propor novos desafios, para que o aluno-ator se atente para determinado aspecto da prática, para estimular novas possibilidades a partir do que está sendo processado.

Em um grupo o último da fila tropeçou, pois estava fugindo da cobra, derrubando todos como um dominó, e todos morreram. No grupo em que os alunos-atores se afogaram, o passo natural foi que os mortos logo levantassem, e a dança foi feita dentro d'água, como se estivessem nadando. Houve uma briga entre os noivos, na qual o padre matou todos com um revólver. Em outro grupo, uma pessoa se matou (enforcando-se e dizendo “adeus, vida cruel”), reviveu, e mordeu todos os outros, transformando-os em zumbis e a dança começou. As ideias foram anotadas e prometi que na aula seguinte iria trazer um esboço de um roteiro. Pedi também para que eles escolhessem pares que, infelizmente para eles, teriam que ser um menino com uma menina – já que estamos falando de uma quadrilha “tradicional”. Eles teriam duas semanas para fazer isto, e quem ficasse sem par não precisava se preocupar, eu os ajudaria depois. O combinado foi que a quadrilha seria um segredo e que ninguém poderia contar o que iria acontecer; todos que a assistissem precisavam achar que era uma quadrilha “típica”. Na semana seguinte, inclusive, diversos alunos-atores contaram, entusiasmados, que tentaram enganar os pais, dizendo que a quadrilha este ano seria muito chata, ou igual ao que sempre faziam.

Fui para casa com o material. A primeira coisa que fiz foi assistir ao videoclipe de *Thriller* muitas vezes e, enquanto assistia, montava uma coreografia que julgava ser possível de ser feita com o sexto ano, com os elementos principais que a caracterizavam, simplificando alguns passos. Também assisti a inúmeros vídeos no *youtube* do tipo “como dançar *Thriller*”. Testava em mim mesmo na frente do computador, até que achei razoável, e a escrevi passo a passo. Depois me debrucei sobre o roteiro.

A ideia de começar com uma quadrilha do jeito que os alunos-atores entendem como sendo tradicional, e depois surpreender o público com uma ação inesperada me pareceu ótima. Os alunos-atores, desse jeito, deixaram a releitura de um “clássico” evidente (seja a própria quadrilha enquanto tradição, seja a coreografia do *Thriller*, que também já é “clássica”). A plateia seria incluída pela identificação com as temáticas apresentadas e pela narrativa, envolvendo espectadores pela surpresa e pelo inesperado, em um jogo inteligente, e por isso divertido, lúdico, de inversão e construção de sentidos e significados a partir do já conhecido.

Criei um roteiro a partir dos elementos mais fortes presentes nas cenas dos grupos, pensando em preservar as características da quadrilha tradicional. Primeiro

os casais de noivos e noivas seriam apresentados (o número de casais seria definido pelo número de alunos-atores que estivessem dispostos a “fazê-los”). Os noivos seriam todos irmãos, filhos de uma mesma mãe, e as noivas irmãs, filhas de outra mãe. Depois entrariam as sogras (as duas mães). Depois o padre, que introduziria o início do “caminho da roça” até o casamento, chamando todos os outros alunos-atores como convidados. Depois do “caminho da roça” o padre iniciaria o casamento, mas, na hora do “se alguém tem algo contra este casamento, que fale agora ou cale-se para sempre”, uma das noivas falaria que não está satisfeita com seu noivo e que gostaria de trocar com uma das outras irmãs. Todas concordariam e trocariam. Mas outra ficaria infeliz e haveria nova troca, até que as mães começassem a se estranhar; a mãe dos filhos afirmando que eles eram muito melhores e a mãe das filhas afirmando que não era para elas se casarem mesmo, pois não mereciam seus noivos. As duas sogras começariam a discutir, desencadeando uma briga geral entre os convidados em câmera lenta, e todos se matariam. A música começaria a tocar, todos levantariam como zumbis e iniciariam a coreografia do *Thriller*. Ao final, todos desapareceriam lentamente.

Apresentei o roteiro para todas as turmas na semana seguinte antes de experimentar a coreografia. Também perguntei quem já tinha dupla, e quem gostaria de fazer um dos outros papéis, além do de “convidados”, como o padre ou as sogras. Como havia mais meninas do que meninos na turma, o roteiro foi um pouco modificado. Quatro duplas quiseram fazer noivo e noiva e duas meninas de turmas diferentes se dispuseram a fazer as sogras. Dois meninos quiseram fazer o padre, então inserimos uma dupla de padres, e as meninas que fariam dupla com eles seriam beatas, junto com todas as outras que ficaram sem uma dupla masculina (por haver mais meninas).

Passei passo a passo a coreografia, que era sempre retomada no começo das aulas nas três semanas seguintes (as aulas de teatro continuaram seguindo o planejamento anual, e apenas uma parte da aula foi reservada para ensaiar a quadrilha). A coreografia, depois de umas pequenas adaptações, foi comprada por todos os alunos-atores, que já estavam brigando para ver quem ficaria na frente no dia da apresentação. Além disso, fizemos alguns jogos e improvisações para os alunos-atores experimentarem se movimentar em câmera lenta, já que a briga final, na qual todos morreriam, seria assim.

Os movimentos da briga, previamente combinados a partir das improvisações em sala, e propostos pelos próprios alunos-atores, incluíam diversos tipos de mortes inusitadas. Um aluno-ator matou o outro apenas enfiando o dedo em seu olho, outro “asfixiou” o colega obrigando-o a cheirar a sua axila. Uma aluna-atriz matou outra por causa de seu mau hálito. Não faltaram rasteiras, socos, tapas, enforcamentos, cabeças sendo batidas no chão ou no joelho dos outros, beliscões potentes, torcidas de nariz, puxadas de cabelos e petelecos tão fortes que arremessavam o oponente longe.

Baseadas no primeiro roteiro, as falas dos personagens, e a reação dos alunos-atores que seriam os convidados do casamento, foram sendo delineadas a partir das sugestões deles mesmos, enquanto ensaiavam. Um ensaio geral, com os noventa alunos-atores, foi feito um dia antes, em uma sexta-feira, e a quadrilha foi apresentada em um sábado em junho.

Conversei no dia com diversas pessoas que a assistiram e, além de muitos comentários sobre a habilidade das crianças em fazer muito bem o que havia sido proposto (alguns acharam que a coreografia do *Thriller* havia sido feita de maneira completa e exatamente como estava no videoclipe, impressionados que estavam com crianças de dez anos capazes de fazer aquilo). Muitos disseram sentir que as crianças estavam extremamente alegres e que a diversão sentida no fazer foi compartilhada com a plateia. A meu ver, a coreografia parece que foi feita em sua exatidão, pois o comprometimento com o trabalho deu-se desde a sua criação. O trabalho era das crianças. Pego emprestado de Peter Slade (1973) a seguinte frase, na qual comenta um aspecto da prática do *Drama Infantil*:

Ensine-os (os alunos) que eles não fazem este trabalho para mim, você ou qualquer outra pessoa. **Eles fazem porque eles amam fazer algo muito bem.** É deles, é a coisa que eles fazem. (SLADE, 1973, p. 186, grifo nosso, tradução nossa)

Conversei com os alunos-atores sobre a quadrilha depois. A satisfação e a alegria de terem cumprido uma proposta elaborada por eles mesmos ficou evidente. A seriedade com que conversavam sobre as impressões da plateia, discutidas depois em casa, colocou cada um como protagonista. A plateia, em vez de reduzir a apresentação a uma obra acabada, fez reverberar os resultados e contribuiu de

maneira construtiva para que, por meio dela, os alunos-atores se reconhecessem como criadores. Este reconhecimento e esta apropriação do trabalho artístico afastam esta apresentação da abordagem do teatro no meio escolar denominada *Teatro Escolar*, citada anteriormente neste texto. Não houve, ficou evidente, “entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa”. (DOS SANTOS, 2012, p. 18).

Além disso, a quadrilha foi uma primeira experiência cênica coletiva que estes alunos-atores realizaram, proporcionando vivência e discussões a partir das quais foram montados espetáculos com cada turma no final do ano. Neste primeiro desafio, o objetivo foi coletivo, e a responsabilidade e insegurança individuais ficaram diluídas em prol do trabalho. Olhando para trás, os alunos-atores começaram a perceber a apresentação como momento de comunhão entre atores e plateia. E mais do que isso: acharam que fazer teatro era uma coisa muito legal. Acharam que mostrar o que havia sido criado era uma experiência lúdica, divertida, excitante, e nada traumática. Mesmo aqueles mais tímidos, mais inseguros, tiveram a oportunidade de participar do processo e, durante a apresentação, ainda que “preservados” dentro do coletivo – optando por fazer um convidado, ou ficando atrás na hora da coreografia –, não se sentiram menos criadores. A experiência foi de todos, e para todos.

Agora, em 2017, é o sexto ano que a “quadrilha encenada do sexto-ano” será apresentada na festa junina. Como escrevi este texto em maio de 2017, ainda não tenho ideia do que surgirá dos alunos-atores este ano, mas a estrutura básica é sempre mantida: o público é surpreendido por uma intervenção proposta pelos alunos-atores, dentro de uma quadrilha “tradicional”.

Os alunos-atores que chegam ao sexto ano já sabem que este é o ano da quadrilha “legal”, já assistiram as dos anos anteriores, já perguntam o que vai ser, já trazem ideias. Em certa escala, o projeto serve como formação de público dentro da escola, abrindo os olhos de todos para possibilidades da linguagem teatral, antes deixadas de lado, e colocando em evidência um diálogo claro entre tradição e contemporaneidade. Os processos de elaboração sempre são muito parecidos em seu formato, fazendo com que os alunos-atores exponham cenicamente a ideia que têm de uma quadrilha tradicional, e dando ideias para a incorporação de algum elemento de dança trazido de um contexto diferente. Os ensaios também são

parecidos, e sou eu sempre o responsável por elaborar a coreografia, que deve ser o mais próxima possível da original – assim o embate entre os dois contextos fica evidente. Criou-se uma “tradição” na escola.

Em 2013 o tema da festa foi a tradição das festas juninas caipiras do Estado de São Paulo. A coordenadora de Arte, Fabiana Ferreira Queirolo, expôs alguns elementos desta tradição – entre eles, que alguns “puxadores” de quadrilha também eram meio palhaços e, às vezes, encenavam o leilão de coisas engraçadas, como uma mula, um porco ou um bode, em performances que contavam com a participação direta da plateia.

A partir da ideia dos alunos-atores, decidimos leiloar uma leitoa gigante (que foi construída em papel machê, em horários extraclasse, junto com a professora de artes visuais, Gica de Azevedo Noronha). Como muitos alunos-atores deste ano quiseram ser noivas e noivos, a história inventada incluiu o casamento de sete casais. Todas as noivas eram irmãs. Depois de apresentar os noivos, o pai e a mãe das noivas, e os convidados, o padre convidava todos a pegar o caminho da roça para o casamento. Quando chegavam, o pai revelava que estava sem dinheiro para pagar o casamento, já que tinha sete filhas e, por isso, iria leiloar a coisa mais preciosa que ele tinha. Sua esposa tinha certeza que seria ela, mas... com música de suspense, a porca entra coberta por um lençol e é revelada ao som de “OOOOHHHHHH!!!” dos convidados. O pai beija a porca. Sua esposa, decepcionada, briga com ele, e o leilão começa.

Os lances foram propostos pelos alunos-atores: uma meia velha, uma escova de dentes usada, uma mula, uma dentadura, uma caixa de ovos, um frango desossado, uma galinha, uma vaca, a própria mulher, a própria tia (uma aluna-atriz ao lado de quem deu este lance fingia ser a tia), e a própria mãe (o aluno-ator foi até a mãe, que estava na plateia, e ameaçou troca-la pela porca). Leiloada por um “milhão” (um milho grande), a porca foi levada embora e, para comemorar o casamento, o pai realizou uma festa, e todos os convidados dançaram a coreografia do videoclipe da música Gangnam Style,¹⁴ do *rapper* sul-coreano Psy.

¹⁴ “Gangnam Style” é um single de K-pop (gênero musical sul-coreano) do *rapper* Psy (nascido em 1977). A coreografia da música é caracterizada por movimentos coreográficos bem humorados, e foi divulgada com o lançamento do videoclipe em 2012, reconhecido pelo Livro Guinness de Recordes como o vídeo mais visto na história da plataforma digital *youtube*. Em 2014, o vídeo superou 2.147.483.637 visualizações, número máximo que o contador do *youtube* conseguia exibir, forçando o

Em 2014, um aluno-ator “encasquetou” que queria dançar a dança do robô,¹⁵ típica das décadas de 1970 e 1980. Durante o processo de levantamento de ideias, um grupo sugeriu que, no meio do caminho da roça, a música começaria a falhar. Cada vez que a música falhasse, todos da quadrilha paravam de se movimentar, e quando a música voltava a tocar, a fila andava (o grupo testou isto pausando e “despausando” a música enquanto apresentava). De tanto parar e continuar, a quadrilha começava a ter um movimento mecânico e os alunos-atores acabavam se comportando como robôs. A música então entrava e naturalmente os robôs todos a dançavam.

Como este foi o ano da Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil, a festa foi cancelada e a quadrilha foi apresentada internamente, em período de aula, para os outros alunos do Ensino Fundamental II. Na tradicional parte do “olha a cobra!”, conduzida por mim, substituí o “já mataram” por “o professor Juan matou!”. Isso foi um pedido dos alunos-atores já que o professor Juan Mondejar, de Língua Espanhola, havia sido picado por uma jararaca algumas semanas antes e, depois de ter sido internado no Instituto Butantã, voltou ao seu sítio e matou a cobra. Aliás, esta história também foi tema de diversas improvisações em sala de aula, servindo como alavanca para trabalhar a adaptação para cena de um fato “real”. A instrução, neste

site a alterar o seu algoritmo de contagem. <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acessado em 20 de setembro de 2016.

¹⁵ A “dança do robô” é um estilo de dança de rua, que imita os movimentos de um robô ou manequim. Com origem na cultura urbana dos Estados Unidos, durante a década de 1960, o estilo se popularizou após Michael Jackson, ainda parte do grupo “The Jackson Five”, incluiu alguns passos na coreografia da música “Dancing Machine”, em 1974.

caso, foi para que os alunos-atores representassem a “verdadeira história” do que aconteceu com o Juan e a jararaca.

Em 2015 a coreografia escolhida para emergir da quadrilha foi a do filme “Os embalos de sábado à noite”,¹⁶ marco da “época de ouro” da *disco music* dos anos 1970 e 1980. Este gênero de dança é sempre lembrado pelos alunos-atores, que já sabem alguns dos passos, sem saber exatamente de onde vêm. Este ano todos se mostraram mais felizes com a ideia. Durante as improvisações, um dos grupos retratou uma discussão entre São Pedro, Santo Antônio e São João, os santos da festa junina. A ideia de que os próprios alunos-atores poderiam representar os santos foi rapidamente incorporada por eles e influenciou várias improvisações.

No roteiro final, o padre apresenta o casal de noivos e as madrinhas (que eram as meninas que fizeram par com outras meninas, pois a turma tinha muito mais meninas) e chama os convidados para todos, juntos, tomarem o caminho da roça. Na hora de realizar o casório, o padre percebe que o noivo está infeliz. O noivo diz que foi obrigado a casar por um cara que disse ser o Santo Antônio – o “Santo” ameaçou queimar sua plantação, derrubar sua casa e chutar seu cachorro –, mas o padre não acredita e continua a cerimônia mesmo assim. Na fatídica hora do “se alguém estiver contra este casamento, que fale agora ou cale-se para sempre”, um dos convidados se levanta e revela que é, na verdade, Santo Antônio. Ele está bravo, pois a noiva prometeu dar uma festa em sua homenagem caso ela “desencalhasse”, mas ela não cumpriu a promessa – ou seja, o Santo realmente havia abordado o noivo anteriormente. Por isso, ele, que era o Santo mais importante, não iria deixar que o casamento fosse realizado.

Nesse momento, outro convidado se levanta e diz ser São Pedro, e argumenta que o Santo mais importante é ele, porque ele traz a chuva e é o porteiro do céu. Um por um, vários santos vão se levantando e argumentando por que são os melhores: São João (que protege os doentes); Nossa Senhora (que, na versão da aluna-atriz, se tornou feminista); Santa Bárbara (que protege as pessoas dos raios), Santa Pelágia (protetora das atrizes); Santa Úrsula (padroeira das pessoas com furúnculo); Santa Ludivina (protetora dos patinadores) e São Longuinho (que ajuda a achar o que foi perdido, e que é o único que todos os convidados concordam que é mesmo

¹⁶ *Embalos de sábado à noite* (Saturday night fever). Direção de John Badham. E.U.A., 1977. 118min.

importante). Os Santos foram pesquisados pelos próprios alunos-atores, que trouxeram as sugestões.

Todos os Santos se reúnem e começam a discutir. O padre então decide resolver a disputa com um duelo de “rap” e cada Santo canta uma estrofe em sua própria defesa. As estrofes foram feitas por todas as turmas, em grupos, e depois votamos nas que entrariam na quadrilha:

Santo Antônio

*Eu sou o Santo Antônio
O santinho mais irado
Se você não gostar de mim
Vai morrer sem estar casado*

São Pedro

*Eu sou o São Pedro
O “top” da parada
Quem quiser me enfrentar
No céu não vai entrar*

São João

*Eu sou o São João
O santo ostentação
Se você está doente
Reza pra mim “ermão”*

Nossa Senhora

*Eu sou a Nossa Senhora
Padroeira do Brasil
Se você zoar comigo
Eu te tranco num canil*

Santa Bárbara

*Eu sou a Santa Bárbara
Ninguém mexe comigo
Se eu não cuidar dos raios
Você vai correr perigo*

Santa Pelágia

*Eu sou a Santa Pelágia
A protetora das atrizes
Se não fosse eu aqui
Todos estariam infelizes*

Santa Úrsula

*Eu sou a Santa Úrsula
 Protetora dos furúnculos
 É melhor rezar pra mim
 Senão eu vou te atormentar
 Até o mundo acabar*

Santa Ludivina

*Eu sou a Santa Ludivina
 Minha patinação é divina
 Reze para não escorregar no gelo
 Senão eu esfolo o seu joelho*

São Longuinho

*Eu sou o São Longuinho
 E sou muito espertinho
 Acho tudo que perdeu
 Quem gostou dá três pulinhos*

Padre

*Eu sou o Padre Bento
 E eu bebo muito vinho
 Apesar de meio doido
 Sou legal e um gatinho*

Jesus

*Jesus Cristo é o meu nome
 Por vocês eu passei fome
 Eu sou “zica”, eu sou “treta”
 E ai de quem não me respeita*

Depois do duelo de “rap” (em que o padre resolveu entrar também) os Santos voltam a brigar. É então que mais um convidado se levanta e revela ser Jesus. Ele canta uma estrofe e todos concordam que ele é o melhor. Jesus dá uma bronca nos Santos e coloca todos de castigo, com um mês sem internet e sem celular. Ele então faz com que a noiva dedique a festa de seu casamento para Santo Antônio, para que tudo se resolva (só o coitado do noivo que não fica muito feliz). Pede então para que toda a plateia feche os olhos “para testemunhar um efeito especial nunca visto antes”. Neste momento, todos os alunos-atores colocam perucas tipo *blackpower*,

típicas dos anos setenta, que estavam escondidas na própria roupa, e se posicionam para começar a festa. Dançam então a música *Stayi'Alive*, dos Bee Gees (1977).

Em 2016, quando conversei com a turma sobre ideias para a quadrilha, muitos alunos-atores lembraram-se de uma improvisação que haviam feito na aula de teatro algumas semanas antes, em pequenos grupos, com a temática da novela mexicana. A improvisação com a novela mexicana já foi narrada em minha tese de mestrado, como maneira de trabalhar com os clichês de maneira a reconhecê-los e entendê-los como característica específica de determinados gêneros teatrais.

A novela mexicana, por exemplo, como uma linguagem bem particular televisiva, com características próprias, diferente da brasileira, é conhecida por sua baixa qualidade, que denuncia todos os mecanismos desse gênero, dando a clara ideia de representação, e não de realidade. Brigas que poderiam parecer reais são malfeitas, a dublagem é tida como sem sincronia, os personagens não têm qualquer profundidade psicológica, as tramas são rasas e previsíveis, e as atuações exageradas – caracterizando a novela mexicana como um lugar fértil para o clichê, o lugar-comum, o estereótipo. (MARTINS, 2011, p. 95-6)

Antes de dividir os grupos para que preparem a improvisação, converso com os alunos-atores sobre como é uma novela mexicana, e sempre verifico que quase todos têm algum conhecimento – os que não têm rapidamente se familiarizam com a linguagem a partir dos comentários dos outros. Fazemos então, em conjunto, uma lista de elementos presentes neste gênero. A lista é sempre iniciada por mim e os alunos-atores a completam. A lista de uma das turmas (2016), como exemplo, ficou assim:

- Todos os personagens têm nome duplo, como em Maria Mercedes, Júlio Luís ou Henriqueta Cristina (sugestão do professor).
- Um testamento é lido (sugestão do professor).
- Logo quando está revelando a senha do cofre, o personagem morre (sugestão de um aluno-ator).
- Noivos, no momento em que irão efetivar o casamento, na igreja, descobrem que são irmãos separados no nascimento – um convidado revela o segredo após o padre pronunciar “se alguém tiver algo contra este casamento que fale agora ou cale-se para sempre” (sugestão de um aluno-ator).
- Alguém muito malvado quer se vingar (sugestão de um aluno-ator).

- Alguém quer matar uma pessoa para conseguir a herança. Uma mulher dá o “golpe do baú” (sugestão de um aluno-ator).

- As brigas são malfeitas e as reações exageradas. Com um “tapinha”, a pessoa já cai no chão e sai rolando e morre (sugestão de um aluno-ator).

- Muitos segredos são revelados (sugestão de um aluno-ator).

Depois de elaborada a lista, os alunos-atores são divididos em grupos e devem montar uma cena e inserir todos os elementos listados. A ludicidade deste exercício está em reconhecer como cada grupo inseriu os clichês, e se perceber capaz de brincar e, portanto, se apropriar, de códigos específicos deste gênero. Então estava decidido, faríamos uma quadrilha-novela-mexicana.

Começamos por fazer improvisações em grupo com este tema. Em um dos grupos, descobria-se que todos os presentes no casamento eram parentes em determinado grau, até o padre e uma ovelha, que assistia como convidada. Em outro, o padre revelava ter a chave de um cofre e era perseguido pelos convidados, até cair e, morrendo, revelar apenas metade da senha – os convidados ficaram sem conseguir abrir. Outro grupo misturou a novela mexicana com o gênero faroeste e vários personagens duelavam, inclusive com um sabre de luz,¹⁷ para saber quem ficaria com a herança de uma velhinha rica que tinha acabado de morrer. Ao final descobriram que ela deixou tudo para seu Hamster de estimação, o Arnaldo.

As improvisações e ideias dos alunos-atores deram origem a um texto escrito pelo professor. O texto não foi entregue para os alunos-atores e nem decorado. Ele serviu como roteiro, para que os alunos-atores se orientassem pelas indicações, dadas verbalmente. Os repetidos ensaios fizeram com que os alunos-atores se apropriassem do contexto e, deste modo, do texto, que era levemente modificado a cada nova passagem, permitindo um lugar para improvisação. Esta leve “insegurança”, causada pelo texto não decorado, mantém, por um lado, os alunos-atores atentos ao jogo proposto, e vivos dentro da encenação, que parece que está sendo feita sempre pela primeira vez. E, por outro, proporciona uma sensação de autonomia e responsabilidade para com a própria atuação, já que eles têm liberdade de modificar o texto a qualquer momento, dentro do contexto já compreendido.

¹⁷ Espada luminosa pertencente ao universo dos filmes da série *Star Wars* (*Guerra nas estrelas*), iniciada em 1977, dirigidos por George Lucas.

Como exemplo, segue o texto/roteiro elaborado para esta quadrilha-novela-mexicana a partir das improvisações e sugestões dos alunos-atores. Os duelos de faroeste foram incorporados, assim como a perseguição ao padre para saber a senha do cofre. Tudo, logicamente, terminou em briga e na morte trágica de todos os presentes ao casamento. Neste caso, a briga se deu quando o padre perguntou quem queria a senha do cofre e, na correria, um tentava passar por cima do outro e todos acabaram levando rasteiras, sendo pisoteados, puxados, empurrados. A coreografia *Thriller*, do Michael Jackson, foi inserida, como havia sido em 2012, com algumas modificações.

Condutor (professor) - Boa tarde. Bem-vindos à quadrilha do sexto ano. Como toda quadrilha tradicional, nesta, comemoraremos um casamento. Por favor, que entre o Padre.

Música. Padre e Freira entram.

Padre - Boa Tarde eu sou o Padre e esta é a Freira. Estamos aqui para celebrar um casamento de dois jovens. Que entrem os noivos.

Música. Noivos entram. Noivo entra disfarçado com um óculos com nariz e bigodes de plástico acoplados.

Padre - Muito bem, (para a Noiva) qual o seu nome?

Noiva - Maria Mercedes Gonzales.

Padre - (para o Noivo) E qual o seu nome?

Noivo - Afonso Rodrigo Garcia.

Padre - (reconhecendo o Noivo) Eu te conheço de algum lugar....

Noivo - Não Padre, o senhor deve estar enganado, nós nunca nos vimos antes.

Padre - Agora, por favor, que entrem os convidados! E vamos para o casamento! Caminho da roça!

Todos entram. Música. Caminho da roça – “quadrilha tradicional”

Todos chegam na paróquia para o casamento. Convidados sentam no chão, ao redor. Noivos ao centro. Noivo do lado esquerdo e noiva do direito. Do lado esquerdo os pais do noivo. Do lado direito os pais da noiva.

Freira - Vamos agora começar o casamento (fica entre os Noivos). Aqui deste lado temos os pais do Noivo, e deste lado os pais da Noiva. (para o Noivo, também reconhecendo ele de algum lugar) Vem cá, eu não te conheço?

Noivo - Não!!!

Padre - Continuando então (para o Noivo). Repita comigo: eu, Afonso Rodrigo Garcia, prometo cuidar dos porcos da minha noiva na alegria e na tristeza, na saúde e na doença.

Noivo - Eu, Afonso Rodrigo Garcia, prometo cuidar dos porcos da minha noiva na alegria e na tristeza, na saúde e na doença.

Padre - *(para Noiva)* Agora você: eu, Maria Mercedes Gonzales, prometo cuidar das cabras do meu noivo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença.

Noiva - Eu, Maria Mercedes Gonzales, prometo cuidar das cabras do meu noivo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença.

Padre - Se alguém tem alguma coisa contra este casamento, que fale agora ou cale-se para sempre!

Delegada *(levantando da plateia)* - Eu tenho! *(caminha até os noivos)*

Todos - Ohhhhhhhhh!!!!

Delegada - Eu sou a Delegada e este Noivo tem que ser preso. Ele não é Afonso Rodrigo! Ele é o maior ladrão de galinhas de todos os tempos! É o Carlos Roberto! *(tira o disfarce no Noivo)*

Todos - Ohhhhhhhhh!!!!

Noiva - Meu deus, e agora?

Freira - Não se preocupe, eu também tenho uma revelação para fazer. Este casamento é impossível, porque vocês são irmãos gêmeos que foram separados no nascimento!

Todos - Ohhhhhhhhhhh!!!!

Freira - Eu achei vocês na porta da igreja e os entreguei para duas famílias. A verdadeira mãe deles é ela!!! *(aponta para alguém da plateia)*

Todos - Ohhhhhhhhhhh!!!!

Mãe Verdadeira *(levantando da plateia)* - Meus filhos! *(corre e abraça os filhos em câmera lenta, plateia balançando os braços, música romântica).*

Mãe Verdadeira - É verdade, me desculpem, eu não tinha condições de criar vocês, porquê a minha irmã malvada roubou toda a herança que eu recebi da nossa tia, e eu fiquei pobre. Minha irmã é a Mãe da noiva! *(aponta para a Mãe da noiva)!*

Todos - Ohhhhhhhhhhh!!!!

Mãe da noiva - Roubei mesmo, a nossa titia, Carmem Lúcia, estava louca e você não merecia todo o dinheiro só para você. Mas Carmem Lúcia não morreu! Ela está aqui! É a Mãe do noivo! *(revela a Mãe do noivo).*

Todos - Ohhhhhhhhhhh!!!!

Mãe do noivo - Eu sou Carmem Lúcia e fingi que morri para ver quem realmente me amava e não estava só atrás do meu dinheiro! Mas depois eu descobri que tinha outro filho, e a herança vai toda para ele, o pequeno Adalberto Jorge! *(aponta o Pai da noiva)*

Todos - Ahhhhhhhhh!!!! *(ninguém aguenta mais tantas revelações)*

Pai da Noiva - Mamãe! Agora vou pagar minhas dívidas e conseguir ajudar o meu avozinho que está morrendo! Ele é o meu avô *(aponta o Pai da noiva).*

Todos - Ahhhhhhhhh!!!!

Pai do Noivo - É verdade, só tenho mais uma hora de vida. Mas o que ninguém sabe, é que tenho uma fortuna escondida num cofre secreto e o único que sabe a senha é meu outro neto, o Padre!

Todos - Ahhhhhhhhhhh!!!!

Padre - *(para o Pai do noivo)* Vovô!

Freira - Pelos meus cálculos somos todos da mesma família! Eu também mereço parte do dinheiro!

Personagens - Nós também!!!

Todos - Briga! Briga! Briga! Briga!

Freira - Vamos fazer um duelo! Quem ganhar fica com a fortuna! O que acham?

Todos - Ótima ideia/Magnífico/Justo/Eu não pensaria em nada melhor....

Freira - Primeiro duelo, eu desafio a Mãe Verdadeira.

Ficam de costas e se afastam como no velho oeste. Quando atiram matam duas pessoas da plateia sem querer.

Todos - Ohhhhhhhh!!!!

Noiva - Segundo duelo, Delegada e Noivo!

Ficam de costas e se afastam como no velho oeste. Quando atiram os seus estilingues matam duas pessoas da plateia sem querer.

Todos - Ohhhhhhhh!!!!

Noiva - Terceiro duelo, Mãe da noiva e Mãe do noivo.

Ficam de costas e se afastam como no velho oeste. Quando lutam com os sabres de luz, matam duas pessoas que estão passando, sem querer.

Todos - Ohhhhhhhh!!!! Eu não acredito, nunca dá certo!!!!

Noiva - Quarto duelo, eu desafio o Pai da noiva!

Duelo de Joqueipô. O Pai do noivo que é velhinho, percebe que está na hora de morrer e morre.

Todos - Ohhhhhhhh!!!!

Padre - Quinto duelo, eu e o Pai da Noiva! Eu sou o único que sei a senha do cofre. Mas não vou contar para ninguém.

Pai da Noiva - Então vamos sair do braço também. Quem quer a senha do cofre?

Todos falam "Eu". Os dois começam a brigar em câmera lenta. Todos os alunos-atores, para tentar pegar a senha que está com o Padre, levantam também em câmera lenta e começam uma luta coletiva. Todos se matam. Menos a noiva que fica sozinha, em pé.

Noiva - Pedro (o professor), fiquei sem a senha e sem o casamento, tenho uma ideia (cochicha no ouvido do professor).

O professor então coloca a música do Thriller e todos viram zumbi, dançam, vão embora, e a noiva continua sozinha.

Noiva - Ih. Não deu certo, foram embora e eu continuo sozinha! O que ninguém sabe é que eu fiquei com a senha! (mostra o papel) Vou ser feliz. Eu me caso comigo mesma! Eu me declaro marido e mulher! (joga o buquê para a plateia e sai).

Todos morrem depois da briga (2012).

Coreografia de *Thriller* (2012).

O pai das noivas se despede da porca que vai leiloar (2013).

Coreografia de Gangnam Style (2013).

Coreografia do filme *Os embalos de sábado à noite* (2015).

Noivo diz ao padre que foi obrigado por Santo Antônio a se casar (2015).

Noivo disfarçado para não descobrir que ele é um ladrão de galinhas (2016).

Mãe da noiva e Mãe do noivo duelam com sabres de luz (2016).

Noiva, já que todos morreram, decide casar consigo mesma (2016).

TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PEDAGOGIA DO TEATRO

A interpretação de uma narrativa popular “tradicional” (no caso, a quadrilha junina) envolveu, dentro do acontecimento teatral, a relação entre diversas outras linguagens, entre elas a dança, a música, mídias digitais (internet), o cinema e o videoclipe, além das próprias manifestações das tradições populares brasileiras. Esta releitura, e a abertura para outras linguagens, incluindo uma clara questão metalinguística – já que a própria linguagem da quadrilha serve como tema para sua desconstrução e reconstrução –, inserem esta experiência dentro de alguns paradigmas do que entendemos aqui por teatro contemporâneo. O ensino do teatro na educação básica flerta, portanto, com modos atuais de diversos processos teatrais. Por esta percepção, podemos nos perguntar se existe uma fronteira delimitada entre a cena contemporânea e esta “técnica de aprendizagem” (ou algumas outras) dentro do ensino do teatro na escola básica.

A partir desta pergunta, colocamo-nos uma outra, necessária como fundamento da própria questão: O que entendemos, aqui, como cena contemporânea? Deixar isto claro fornece-nos elementos para que as práticas dentro da escola possam ser contextualizadas, e para problematizar a relação entre a pedagogia do teatro (e o ensino do teatro na educação básica, de maneira menos abrangente) e o teatro contemporâneo. Depois de estabelecida esta relação mais ampla, devemos voltar nosso olhar para questões específicas relativas ao ensino do teatro na educação básica. A transposição, para a sala de aula, de processos contemporâneos de criação da cena teatral é possível, potente, viável e desejável? Este formato “contemporâneo” permite o diálogo com diversas questões importantes ao ensino do teatro, potencializando o processo de ensino/aprendizagem dentro do ambiente escolar? Estas questões incluem elementos da história do teatro e a abordagem prática de outras vertentes teatrais, não somente a contemporânea, entendendo que existem outros modos de ver e fazer teatro.

Como estopim para a contextualização da relação entre o teatro contemporâneo e a pedagogia do teatro – relação a partir da qual a definição da

cena contemporânea será desenvolvida –, tomaremos primeiramente as colocações do pesquisador alemão Florian Vassen¹⁸ em ensaio traduzido e publicado no Brasil em 2014 com o título *Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro* (tradução de Ingrid Dormien Koudela). Logo no início do texto, Vassen coloca que

No binômio pedagogia do teatro, duas áreas opostas dão um encontro, cujas diferenças – aqui arte, ali pedagogia – foram por muito tempo consideradas de difícil conjugação. O teatro de arte, ancorado fortemente na sociedade burguesa, não tinha nada a ver com a pedagogia autoritária burguesa então dominante. O binômio se refere em sua estrutura de imediato a uma pedagogia específica do teatro. Mas o que é o teatro e quantas diferentes abordagens de pedagogia existem? Uma definição única da pedagogia do teatro parece tão impossível quanto uma descrição precisa de seu estatuto profissional. A ação cultural voltada para o trabalho social pertence a ela tanto quanto o professor de atores em uma escola de teatro, **o professor de teatro no ensino fundamental** e o ator que trabalha com jovens em um centro para a juventude ou outros centros culturais. E Bertolt Brecht, Augusto Boal, Stanislavsky e Lee Strasberg não foram também pedagogos de teatro? Parece, portanto útil examinar as transformações no passado mais recente dessa relação entre teatro e pedagogia do teatro, sobretudo seu desenvolvimento atual. (VASSEN, 2014, p. 11-2, grifo nosso)

Como Vassen deixa claro, o ensino do teatro na educação básica é apenas uma parte do amplo terreno da pedagogia do teatro, já que, ao falarmos de pedagogia do teatro, além das discussões sobre a relação entre ambas as partes deste binômio (a pedagogia e o teatro), concorda-se que o termo se refere a uma pedagogia específica do teatro em geral (que foca todos os processo de criação, não somente os profissionais, inclusive os dentro da sala de aula e os tomados como ação cultural). Esta definição abarca justamente a multiplicidade e a amplitude contida nestes dois termos. Por um lado, reflete a diversidade das formas teatrais presentes na cena contemporânea e a investigação do que é teatro (a parte “teatro” do binômio). Por outro lado, inclui as inúmeras sistematizações, abordagens, contextos, metodologias, práticas, condições e finalidades pedagógicas que existem a partir de um mesmo objeto (a parte “pedagogia” do binômio) em situações aparentemente tão diversas, como a elaboração do “sistema” de Constantin Stanislávski, ou nas aulas ministradas dentro de uma escola de Ensino Fundamental.

¹⁸ Prof. Dr. de Literatura Alemã da Universidade de Hannover, Alemanha, e diretor do Arbeitsstelle Theater / Theaterpädagogik (Centro de Teatro / Pedagogia do Teatro).

Da relação entre ambas surgem questionamentos sobre a maneira como a *práxis* destas duas partes do binômio se relacionam, ora se interseccionando, ora se sobrepondo, ora se equivalendo. Uma tentativa fechada de definição da área específica da pedagogia do teatro torna-se indefinição, abertura e pluralidade – assim como acontece com a tentativa de uma única definição do que seria o próprio teatro (incluindo aí todas as suas vertentes, inclusive a contemporânea). Por outro lado, a definição mais precisa do binômio pedagogia do teatro incluiria, justamente, a equivalência entre os dois termos, em uma perspectiva na qual um conteria o outro, “abertos” que são em sua essência. Por este viés, a pedagogia do teatro pode ser considerada a parte do processo teatral em que o teatro olha para si mesmo, para entender-se, sistematizar-se, reproduzir-se, explicar-se. Ela não é restrita ao terreno do ensino do teatro; é parte do processo teatral – portanto, teatro em si.

Dentro desta linha, privilegiamos uma visão em que o teatro contemporâneo se apresenta, em muitos aspectos, como portador de elementos antes restritos ao terreno da pedagogia do teatro – como o foco no processo de criação (e sua sistematização), na experiência do intérprete, na relação entre os membros de um coletivo, e na recusa do ilusionismo, revelando os mecanismos de tessitura de uma obra –, algumas vezes fazendo com que teatro e pedagogia do teatro se correspondam, se interseccionem. Para deixar mais claro, quando afirmamos que o teatro contemporâneo é portador de elementos antes restritos ao terreno da pedagogia do teatro, queremos dizer que não havia uma preocupação – principalmente até o início do século XX, quando movimentos de vanguarda questionaram os modos de produção em arte –, de entender o processo de criação como parte da prática teatral.

Em movimentos teatrais tão diversos como a *Commedia Dell’Arte* (séculos XVI-XVIII) ou o Drama Burguês (séculos XVIII-XIX), o que estava em foco era uma maneira específica de se fazer teatro, e o “sucesso” da encenação estava diretamente ligado a um formato pertencente a esta ou àquela linguagem teatral específica, que deveria ser seguido. O processo de elaboração de uma peça, por exemplo, não era tematizado e, em detrimento do produto final (a encenação), não tinha importância, era quase “invisível”. Mas encarar o teatro em seus aspectos pedagógicos escancara esses processos de criação, fornecendo elementos para que possam ser sistematizados, decupados e, assim, praticados dentro da sala de aula (e em

diversos outros contextos), relacionando prática artística com prática de ensino em arte.

Ingrid Dormien Koudela¹⁹ no livro *Brecht, um jogo de aprendizagem*, defende a perspectiva do teatro didático brechtiano a partir da metodologia do Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin. O projeto visa o processo dos participantes, fazendo com que eles passem por uma experiência de educação estética e política, sem a presença, ou a necessidade, da plateia. A característica processual da metodologia de Koudela é pedagógica por excelência, propondo o processo e a vivência do intérprete em primeiro plano.

A busca de um método de ensino para a abordagem da peça didática através do jogo, motivada pela necessidade de aprofundar a sua aplicação a crianças e adolescentes, evidencia a necessidade de um estudo mais específico do processo educacional, onde sejam estabelecidos graus intermediários, visando permitir a iniciação do jovem ou leigo em teatro. (KOUDELA, 2008. p. xxiv)

Koudela, portanto, ao falar de método, situa claramente o seu trabalho dentro do terreno do ensino do teatro, com objetivo da iniciação do “jovem ou leigo”. Dentro desta perspectiva, a autora vai além da mera questão do ensino e coloca que “o presente trabalho pretende contribuir para a pesquisa sobre o teatro no seu ponto mais nevrálgico, constituído pela intersecção entre a estética e a pedagogia”. (KOUDELA, 2008. p. xxv). Tomando estética, neste caso, como pertencente ao terreno da construção de linguagem teatral, compreendemos esta intersecção como “pedagogia do teatro”, o que extrapola a questão didática escolar e entra no terreno dos processos artísticos de maneira mais ampla e potente. Aqui se evidencia um teatro que é entendido dentro da intersecção entre teatro/estética e pedagogia, e que, em sua definição, abole a separação entre estes dois termos.

Fica claro que as descobertas com a peça didática não cabiam somente na definição de arte-educação, e extrapolavam a estrutura escolar. Desse modo, Koudela enquadra sua prática no terreno da pedagogia do teatro. É esta a última frase de seu livro:

¹⁹ Livre-docente, Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP). Profa. e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (ECA-USP), Koudela foi uma das pioneiras dentro do pensamento específico do teatro-educação no Brasil, a partir da década de 70, sendo a tradutora da obra de Viola Spolin, e consultora na elaboração dos PCNs de arte em 1997/98.

Se por um lado, a multiplicação desse processo (*com a peça didática*) permanece ainda, em grande parte, marginal ao sistema educacional, por outro lado, já constitui uma proposta de educação alternativa, sendo que os desdobramentos teórico-práticos a que foi submetido vieram contribuir para o esclarecimento de questões ligadas a uma pedagogia do teatro. (KOUDELA, 2008, p. 172)

Este pioneirismo no uso do termo “pedagogia do teatro” no contexto da educação básica brasileira evidencia que o ensino do teatro flerta com as manifestações artísticas para além da sala de aula. E, indo mais longe, corrobora com a correspondência apontada anteriormente entre teatro e pedagogia do teatro, fazendo do ensino do teatro não apenas um meio pelo qual olhamos o teatro ou uma maneira escolar e, portanto, menos potente, menos verdadeira, de se fazer teatro.

Por outro lado, retomando a discussão anterior, muito do teatro que se pratica hoje tem características que já eram encontradas em processos de ensino do teatro. Em alguns casos, inclusive, o termo “ensino do teatro” é substituído por “pedagogia do teatro”, como se os dois significassem a mesma coisa (apesar do primeiro estar contido no segundo). Mas a equivalência dos termos pode ser uma armadilha, e descaracteriza o ensino do teatro na escola como campo de conhecimento específico, que pode ser sistematizado. Do mesmo modo que nem todo teatro contemporâneo é pedagógico, nem todo processo pedagógico em teatro pode ser transposto para a sala de aula. Mas de que teatro contemporâneo é este do qual falamos, e que carrega em seu bojo elementos pedagógicos?

Parece-nos potente, portanto, caracterizar o teatro contemporâneo a partir da definição de Josette Féral,²⁰ que define “o teatro que se faz hoje”:

Esse teatro, que chamarei de *teatro performativo*, existe em todos os palcos, mas foi definido como teatro pós-dramático a partir do livro de Hans-Thies Lehman, publicado em 2005, ou como teatro pós-moderno. Gostaria de lembrar aqui que seria mais justo chamar este teatro de ‘performativo’, pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento. (FÉRAL, 2008, p. 197)

Adotar o ponto de vista de Féral torna a caracterização do teatro contemporâneo hoje mais aberta e inclusiva, pois não o enquadra unicamente nas

²⁰ Pesquisadora francesa, Féral tornou-se referência por seus estudos sobre os conceitos de teatralidade e performatividade, que permeiam a cena teatral contemporânea.

teorias do pós-dramático²¹ ou do pós-moderno,²² unindo suas definições a partir da questão da performatividade – que traz em si características relacionadas à pedagogia do teatro e, portanto, em diversos aspectos, ao ensino do teatro na escola.

[...] se há uma arte que se beneficiou das aquisições da performance, é certamente o teatro, dado que ele adotou alguns dos elementos fundadores que abalaram o gênero (transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade

²¹ Conceito estabelecido por Hans-Thies Lehmann a partir da publicação do livro *Teatro pós-dramático* (lançado em 1999 na Alemanha, e publicado no Brasil em 2007). Sérgio de Carvalho, na apresentação da edição brasileira, começa escrevendo que “*Teatro pós-dramático* parte da hipótese de que a partir dos anos 1970 ocorreu uma profunda ruptura no modo de pensar e fazer teatro. Algo que já estava anunciado pelas vanguardas modernistas do começo do século XX – a valorização da autonomia da cena e a recusa a qualquer tipo de “textocentrismo” – desenvolve-se mais radicalmente, a ponto de assumir um sentido modelar como contraponto da arte ao processo de totalização da indústria cultural. Desse modo, a tendência “pós-dramática” seria uma novidade histórica não apenas por razões formais, mas também pela negação estética dos padrões de percepção dominantes na sociedade midiática”. (CARVALHO in LEHMANN, 2007, p. 7). Lehmann aponta a entrada do teatro no século da experimentação “quando a cena passa a refletir sobre suas próprias possibilidades expressivas” (FERNANDES, 2008, p. 15). Segundo ele, o teatro começa a abrir perspectivas para além do drama, consolidando investigações sobre novas possibilidades da linguagem, que incluem, entre outros elementos, a ênfase no processo criativo em detrimento do resultado – de uma “obra acabada” –, a própria estrutura cênica como significante (metateatro), em detrimento da “fábula” dramática, e o processo de treinamento/experiência do intérprete, que agora tem importância equivalente aos outros elementos da tecitura cênica, como a direção e o próprio texto. O foco no processo e na experiência do intérprete coloca o teatro pós-dramático perto das questões abordadas pela pedagogia do teatro. Lehmann, em sua definição, tenta “dar conta da pluralidade fragmentária da cena contemporânea” (FERNANDES, 2008, p. 11), dentro de um movimento que continua até o presente momento. A própria definição aberta do que é o pós-dramático reflete esta “pluralidade fragmentária”, que abarca diversas linguagens, e impede uma definição precisa de suas fronteiras.

²² “A ideia de “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos EUA. Perry Anderson, conhecido pelos seus estudos dos fenômenos culturais e políticos contemporâneos, em *As Origens da Pós-Modernidade* (1999), conta que foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, que imprimiu o termo pela primeira vez, embora descrevendo um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Mas coube ao filósofo francês Jean-François Lyotard, com a publicação *A Condição Pós-Moderna* (1979), a expansão do uso do conceito. Em sua origem, pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da “grande narrativa” – o que no campo estético significou o fim de uma tradição de mudança e ruptura, o apagamento da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da citação de obras do passado.” (LIMA, Raymundo de. *Para entender o Pós-Modernismo*. Revista Espaço Acadêmico. Número 35. Abril/2014. <http://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm>. Acessado em 24 de abril de 2016.). Alguns teóricos consideram a pós-modernidade como uma extensão da modernidade, corroborando com Walter Benjamin que a coloca como um período em que ocorre a perda da aura do objeto artístico em razão de sua reprodutibilidade técnica (ideia evidenciada no texto “A obra de arte da época de sua reprodutibilidade técnica”, de 1955) em múltiplas formas, como no cinema, na fotografia, em vídeo e, mais recentemente, nos diversos meios digitais. Segundo Lehmann (2007), por sua definição o pós-dramático está separado do pós-moderno. “Quanto às categorizações do pós-moderno, o ensaísta (Hans-Thies Lehman) as rejeita por considerá-las meramente periódicas, enquanto o pós-dramático teria a vantagem de se referir a um problema concreto de estética teatral.” (FERNANDES, 2008, p. 12). No entanto, as duas definições compartilham da abertura dos formatos tradicionais de arte para a tecnologia e a quebra de fronteiras entre as diversas linguagens artísticas.

do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia...). Todos esses elementos, que inscrevem uma performatividade cênica, hoje tornada frequente na maior parte das cenas teatrais do ocidente (Estados Unidos, Países-Baixos, Bélgica, Alemanha, Itália, Reino Unido em particular), constituem as características daquilo a que gostaria de chamar de “teatro performativo”. (FÉRAL, 2008, p. 198)

Segundo Féral, as “questões da performance”, que influenciaram o teatro contemporâneo, atribuindo-lhe algumas de suas principais características, estão divididas em dois eixos principais, em duas “visões” da performance através das quais podemos pensar o teatro hoje, e as artes em geral. O primeiro se refere à performance concebida como forma artística, a “arte da performance” (*performance art*) herdada dos movimentos artísticos de vanguarda do século XX. O segundo se refere à performance concebida como ferramenta teórica de conceituação do fenômeno artístico, herdada de uma visão antropológica e intercultural da qual Richard Schechner²³ é o maior difusor, dentro da corrente americana dos “estudos performativos”²⁴ (*performance studies*). A autora deixa claro que seu objetivo não é favorecer nenhuma dessas duas visões.

ARTE DA PERFORMANCE E O CAMPO ESTÉTICO COMO PEDAGOGIA

O movimento artístico denominado de “arte da performance” acabou por se consolidar, entre os anos 1970 e 1980, como o mais teatral dos movimentos que se originaram a partir do Futurismo no início do século XX, passando pelo Dadaísmo e Surrealismo e por outras formas de *Live Art*, como a *Body Art* e, em outras instâncias, o *Happening*. “(...) a arte da performance é o resultado final de uma longa batalha

²³ Professor de estudos performativos – campo de estudo interdisciplinar acadêmico que surgiu na década de 1970 nos E.U.A. – na Tisch School of the Arts da Universidade de Nova Iorque.

²⁴ Entre as traduções de “performance studies” encontradas aqui no Brasil, também vemos “estudos da performance” e “estudos performáticos”. Optamos por usar “estudos performativos” por entender que este termo carrega em si mais precisamente a questão ao qual se refere.

para liberar as artes do ilusionismo e do artificialismo.” (GLUSBERG, 2009, p. 46)²⁵ e coloca este movimento dentro dos mesmos objetivos do pós-dramático e do pós-moderno, que vão contra os modos de produção artística vigentes até então, fazendo com que o teatro performativo – que inclui estas duas vertentes – tenha também uma característica “inovadora”.

Féral (2008) cita Adreas Huyssen²⁶ para explicitar que, na concepção desse autor, a arte da performance abalou a nossa visão de arte a partir da década de 1970. Podemos elencar, deste modo, algumas questões estéticas formais do movimento da arte da performance que foram incorporadas à cena performativa contemporânea, sendo talvez a mais importante delas a inclusão de diversas outras linguagens dentro do fenômeno teatral. “As *performances* (...) geralmente nasciam de exercícios de improvisação ou de ações espontâneas. Mas havia, ao mesmo tempo, uma incorporação das técnicas (...) de diversas outras linguagens.” (GLUSBERG, 2009, p. 12). Cada linguagem é valorizada enquanto unidade (mantendo as especificidades de sua área de conhecimento) e enquanto conjunto (estabelecendo uma área de conhecimento comum a todas as linguagens artísticas).

Além deste caráter formal híbrido da performance, Glusberg coloca em sua origem os processos de dinamização das artes visuais, nos quais, a exemplo de Jackson Pollock,²⁷ o ato de pintar se transforma no próprio tema da obra, colocando o processo de elaboração do material artístico como objetivo primeiro, e o artista, portanto, como ator deste processo. As manifestações convergem, portanto, para

[...] uma prática (*performance*) que, apesar de utilizar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais quanto sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte. (GLUSBERG, 2009, p. 43)

²⁵ Jorge Glusberg foi um autor, curador, professor e editor argentino, que por muitos anos dirigiu o Museu Nacional de Belas Artes de Buenos Aires e foi professor da New York University. No livro *Arte da Performance* (São Paulo: Perspectiva, 2009 – originalmente publicado em 1979/80), o autor coloca a arte da performance como um gênero artístico independente que emerge a partir dos anos 70.

²⁶ Professor da Universidade de Columbia que, em 1986, lança o livro *After the Great Divide*, Blommington, Indiana: Univ. Press. 1986. No livro, o autor mostra, dentro de uma perspectiva puramente artística, que o modernismo “é responsável por uma ruptura entre uma visão elitista da arte e da cultura popular e que é igualmente responsável pelo afastamento da arte das esferas política, econômica e social”. (FÉRAL, 2008, p. 199). Este afastamento é diminuído pelas vanguardas históricas, entre elas arte da performance, que se recusaram a separar a arte de sua inscrição no real.

²⁷ Paul Jackson Pollock (Cody, Wyoming, 28 de janeiro de 1912 – Springs, 11 de agosto de 1956), pintor norte-americano e referência no movimento do expressionismo abstrato.

Desta maneira, as performances seriam formalmente caracterizadas por investigações centradas no corpo, em uma dinâmica que transforma o próprio artista em obra, já que a investigação pode ser o objetivo do processo e é evidenciada para o público, que compartilha a experimentação e lhe atribui sentido. Assim, dentro destas “investigações”, a relação do artista com o público (e com o espaço) é evidenciada, colocando a performance como um ato de comunicação. “(...) o aspecto fundamental é que a performance é um ato de comunicação e, assim, está sujeita às circunstâncias e à situação em que o trabalho se dá (...)”. (GLUSBERG, 2009, p. 68). A necessidade de comunicação com o público, e o estabelecimento de uma nova relação entre “palco” e “plateia”,²⁸ privilegiando a questão “aberta” da obra que será “finalizada” com a participação do espectador como decodificador, como co-criador, expõe mais uma característica formal do teatro performativo.

Glusberg afasta a ideia da performance como sendo um terreno apenas da autoexpressão, em que o intérprete se distanciaria de questões estéticas por meio de atitudes sem significado artístico, já que “(...) comportamentos que não têm significado não podem ser considerados arte. No terreno artístico tudo deve ter sentido, significado, sob o risco de não constituir um objeto estético”. (GLUSBERG, 2009, p. 57). Dentro do terreno do ensino do teatro na educação básica esta referência é preciosa, já que o afasta de uma questão meramente “vivencial” e o coloca no terreno do artístico, dentro do qual existem códigos específicos, que podem ser vivenciados e apreendidos, além de identificados em outros contextos – lembrando que o processo de ensino/aprendizagem do teatro também forma alunos-atores que tenham sensibilidade para fruir arte, em direção à formação de espectadores para o teatro.

Por fim, outro aspecto formal da arte da performance interessante de ressaltar – citado apenas de passagem por Glusberg, e que corrobora com o objetivo da

²⁸ Rosa Iavelberg, Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em sua tese de livre docência, “Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos”, defendida em 2015, reforça esta questão: “Na Arte Contemporânea a organização é mais complexa em função da diversidade de modos e meios de ordenação dos objetos artísticos com a **inclusão do espectador em interação no espaço da obra como parte da poética**. Entre outros movimentos podemos citar: Pop Art; Expressionismo Abstrato; Arte Conceitual; Land-Art; Body-Art; Performance; Happening; Instalação; Concretismo; Neoconcretismo; Arte na Rua”. (p. 126, grifo nosso). Apesar de falar especificamente sobre o ensino de artes visuais, em suas vertentes modernista e pós-modernista – e as “contaminações” entre elas, em um processo de mudança não linear –, muitos conceitos e reflexões de Iavelberg dialogam diretamente com o ensino do teatro. Naturalmente, em ambos os casos falamos de ensino de Arte dentro da educação básica.

performance de se libertar das artes do ilusionismo e do artificialismo –, é a abordagem das formas clássicas da dança e do teatro com o interesse de desarticulação de seus mecanismos, para entendê-los e abordá-los de forma crítica. Este aspecto reflete uma atitude política da arte da performance, que foi contra as formas “tradicionais” de teatro, nas quais o processo do intérprete era renegado ao segundo plano.

Resumindo, quando falamos em teatro performativo a partir do viés estético (de construção formal) proposto pela arte da performance, privilegiamos quatro características principais: o hibridismo da linguagem, que incorpora técnicas de várias formas de arte, valorizando cada uma delas por suas características e em conjunto; o sistema de representação do intérprete e a elaboração da obra como tema e objetivo da performance; a comunicação e relação de coparticipação do público, afastando o processo de um mero exercício de autoexpressão; a desarticulação de formas teatrais clássicas.

Aqui fica claro o viés pedagógico que o teatro contemporâneo, por estas características, traz em seu cerne, já que ele “é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto” (PUPO, 2008, p. 225),²⁹ corroborando a ideia de que o teatro performativo tem como base características antes restritas ao terreno da pedagogia do teatro e, por tabela, ao ensino do teatro.

Um teatro que tradicionalmente esteve subordinado ao texto e às categorias de imitação e ação, no qual o produto final era o objetivo máximo do processo, agora coloca o processo em foco. A investigação didática dos processos criativos e suas possibilidades, dos diversos sistemas de representação do intérprete e da relação de jogo com a plateia fazem parte do modo performativo de fazer teatro e também, de uma maneira geral, dos processos pedagógicos do teatro (que tem a sistematização e a investigação como objetivo). Retomo, assim, as características que Féral (2008, p. 198) citou como sendo do teatro performativo, “adquiridas” da performance: transformação do ator em performer (privilegiando os sistemas de representação do

²⁹ Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Professora titular da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA) desde 1992, também tem sua produção enquadrada dentro do campo da pedagogia do teatro, extrapolando as fronteiras do teatro-educação e ampliando a discussão do ensino do teatro dentro da escola para outros ambientes, tomando como mote a questão da mediação cultural, da ação cultural e das criações cênicas contemporâneas (inclusive do teatro feito para crianças).

intérprete); descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão (um teatro não mais subordinado à categoria de imitação sem reflexão); espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto; apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular (relação de jogo com a plateia).

Se transpostas para a sala de aula, estas características – pedagógicas em sua essência –, podem fornecer elementos potentes para que os alunos-atores compreendam o seu próprio fazer. Aliás, estes elementos podem estar presentes em qualquer processo de ensino do teatro dentro da educação básica (ou dentro de qualquer outro contexto), mesmo que privilegiem uma maneira mais “tradicional” do formato teatral, desde que haja um mínimo de reflexão sobre o processo de criação pelos alunos-atores. Aqui, compartilhamos características do teatro performativo que são pedagógicas e, por isso, podem fornecer elementos para o ensino/aprendizagem do teatro na escola básica – mas é bom enfatizar que nem todo o teatro contemporâneo necessariamente resulta de preocupações pedagógicas.³⁰

O desenvolvimento da quadrilha junina, relatado no início do texto, fornece-nos elementos para pensar em maneiras práticas de dialogar com as características apontadas aqui do teatro performativo, e exemplifica questões da pedagogia do teatro que podem ser levadas para a sala de aula. O próprio tema da encenação, sendo a releitura de uma quadrilha “clássica”, já nos coloca no terreno do contemporâneo no sentido de desarticular formas tradicionais de manifestações artísticas. No teatro performativo esta desarticulação tinha claro viés político, criticando o que vinha sendo feito no terreno da arte e fornecendo ao público a possibilidade de identificar, por meio da obra, a “rigidez” dos antigos formatos de produção.

³⁰ As criações do encenador americano Bob Wilson são um exemplo disto. Wilson despontou na década de 1970 como um dos primeiros encenadores a partir do qual a teoria do teatro pós-dramático foi elaborada, exemplificando diversas de suas características. Entre as mais notáveis, Wilson privilegia vários elementos da encenação (como o cenário, a iluminação, a sonoplastia, a maquiagem e o figurino) em detrimento do texto dramático, que é completamente desconstruído e reconstruído e, muitas vezes, serve apenas como pretexto. Além disso, a fusão do teatro com outras linguagens, principalmente com as artes visuais, faz das peças de Wilson verdadeiros “quadros vivos”, que demandam do público um outro tempo de contemplação. No entanto, seu teatro não se mostra pedagógico, já que objetiva uma obra acabada e, portanto, não privilegia o processo. Os atores nas peças de Wilson precisam ser precisos em seus movimentos milimetricamente coreografados e não existe espaço para o improviso. O intérprete se torna mais um elemento de composição junto com a luz, o cenário, o som e tem pouca – ou nenhuma – participação na criação do espetáculo.

Dentro do processo de ensino do teatro na educação básica, esta articulação tem como objetivo a compreensão pelos alunos-atores dos sistemas de significação da linguagem teatral. Antes entendemos estes mecanismos para depois poder desconstruí-los, pois o eventual desconhecimento do objeto que será “desconstruído”, reorganizado, interpretado, cai em um exercício estético vazio, que propõe um formato sem conteúdo. A reconstrução, neste caso, instrumentaliza os alunos-atores para que, conhecedores destes mecanismos, sejam capazes de compor esteticamente o seu fazer e entender criticamente as formas de arte que estão “lá fora”. O contato com elementos de diversas outras linguagens reflete a multiplicidade de meios artísticos (e tecnológicos) aos quais os alunos-atores estão expostos hoje, e reflete o modo de percepção de mundo que eles têm. Aproximando o ensino do teatro do modo como estes alunos-atores percebem o mundo nos dá possibilidades para que a experiência deles dentro do processo seja legitimada e compreendida e, a partir desta legitimação, podemos propor outros modos de fazer e ver teatro, mesmo que afastados de sua realidade imediata.

Deste modo, valorizamos as diversas linguagens artísticas envolvidas, de modo que fique claro, na apresentação da quadrilha, que todas elas formam um conjunto coeso, potencializando o evento artístico, em vez de usá-las “pela metade”, apenas como pretexto para inserir conteúdos à força, sem que os alunos-atores tenham a possibilidade real de experienciá-los e, em um futuro próximo, reconhecê-los em outros contextos. Reconhecer mecanismos de construção da linguagem artística e suas possibilidades de “combinação”, remetendo novamente à questão da compreensão para a desconstrução e posterior reconstrução, flerta com o aspecto político da performance – o de identificar elementos “ilusórios” –, e faz com que os alunos-atores possam reconhecer estes mecanismos fora da sala. O processo torna-se então social e cultural, pois caminha em direção à formação de uma plateia cultivada para o teatro, à formação de alunos-atores que saibam decompor criticamente as manifestações teatrais, pois já tiveram esta experiência de aprendizagem na escola.

Além disso, no contato com a plateia, a quadrilha deixa evidente a elaboração da obra pelos alunos-atores, colocando em foco a participação efetiva deles na criação. O público identifica características próprias do universo das crianças em diálogo com elementos “tradicionais”, reelaboradas dentro da linguagem e

potencializadoras da comunicação do fenômeno teatral e da narrativa construída. As vontades dos alunos-atores são formalizadas por meio da arte e ganham contornos estéticos, sem abdicar da alegria e da ludicidade presentes durante o processo, mas afastando a experiência de um mero exercício de autoexpressão. O público então participa da encenação como jogador e entra como participante da “brincadeira” proposta, surpreendendo-se, e legitimando cada conquista evidenciada por meio da apresentação. Aliás, alegria que se insere e é percebida como elemento significativo da encenação, fazendo parte do que já mencionamos como “sistemas de representação do intérprete”.

Não privilegiamos aqui qualquer jogo de ilusão. E nem seria possível. Não se esconde o fato de que são crianças, e não atores profissionais, os protagonistas da obra teatral. Esta característica torna-se, inclusive, a mais significativa da obra e, como potência artística, deve ser aproveitada para legitimar a experiência em teatro dos alunos-atores como artistas “de verdade”.

A PERFORMATIVIDADE COMO POTÊNCIA ARTÍSTICA

Voltando à definição de Féral, do que ela classifica como teatro performativo, e que tomamos aqui como definição do teatro contemporâneo, já passamos pela visão da performance como forma artística. Cabe agora nos determos um pouco sobre a outra visão, a referente à performance concebida como ferramenta teórica de conceituação do fenômeno artístico, herdada de uma visão antropológica e intercultural, que se insere na corrente americana dos “estudos performativos”, e pensarmos quais aspectos desta conceituação aproxima o teatro da pedagogia do teatro e, por consequência, guardadas as devidas proporções, do ensino do teatro na educação básica.

Esta visão de performance tem como seu principal estudioso e divulgador o americano Richard Schechner, que, segundo Féral (2008), introduziu definitivamente

seus conceitos na publicação, em 1982, do livro *The End of Humanism*.³¹ Nesta compilação de textos dos anos precedentes, Schechner deixa claro, em seus questionamentos sobre o que é uma performance, que sua definição se amplia para além do domínio específico da arte.

Schechner ampliava ali a noção para além do domínio artístico para nela incluir todos os domínios da cultura. Em sua abordagem, a performance dizia respeito tanto aos esportes quanto às diversões populares, [tanto] ao jogo [quanto] ao cinema, [tanto] aos ritos dos curandeiros ou de fertilidade [quanto] aos rodeios ou cerimônias religiosas. Em seu sentido mais amplo, a performance era “étnica e intercultural, histórica e a-histórica, estética e ritualística, sociológica e política” (FÉRAL, 2008, p. 198)

Desse modo, a performance estaria presente inclusive em diversos aspectos do comportamento humano como portadora de determinada cultura, e não só em manifestações que têm a arte como objetivo – o que confere à performance uma dimensão antropológica. Ao longo dos anos, sua definição, segundo os estudos performativos, ficou ainda mais abrangente.³² “Schechner chega a incluir neles, junto à noção de performance, todas as formas de manifestações teatrais, rituais, de divertimento e toda manifestação do cotidiano”. (FÉRAL, 2008, p. 199).

A abrangência da definição da performance, que inclui todas as manifestações humanas do cotidiano, coloca-nos em um terreno demasiado amplo e requer, aqui, um recorte que potencialize sua relação com nosso objeto de pesquisa: o ensino do teatro na educação básica. Assim, parece-nos interessante focar as questões dos estudos performativos pelas ações do performer, em sua atitude dentro da performance e do teatro performativo e, por meio disso, estabelecer uma correspondência com o processo de nossos alunos-atores.

Performer, quer seja num sentido primeiro “de superar ou ultrapassar os limites de um padrão” ou ainda no [sentido] de “de se engajar num espetáculo, um jogo ou um ritual”, implica ao menos em três operações, diz Schechner.

1. ser/estar (“being”), ou seja, se comportar (“to behave”);

³¹ SCHECHNER, Richard. *The End Of Humanism*. Nova York: PAJ Publications, 1982.

³² Outros dois títulos de Schechner que tratam deste assunto de maneira exemplar, segundo Féral, são: *Teoria da performance*. Nova Iorque: Routledge, 2003 (primeiramente publicado em 1977, depois retomado em 1988 e, por fim, em 2003) e *Estudos performativos: uma introdução*. Nova Iorque: Routledge, 2003.

2. fazer (“doing”). É a atividade de tudo o que existe, dos quarks (subpartículas atômicas, formadoras das menores partes de um átomo) aos seres humanos;

3. mostrar o que faz (“showing doing”, ligado à natureza dos comportamentos humanos). Este consiste em dar-se em espetáculo, em mostrar (ou se mostrar). (FÉRAL, 2008, p. 200)

Compreendendo estas operações de modo abrangente, elas estariam presentes tanto em uma pessoa que cozinha para outras, em um jogador de futebol, em um artista profissional, na atitude de um aluno-ator dentro da sala de aula, participando de um jogo, ou de uma improvisação, por exemplo. Por este viés, o próprio fato de que o aluno-ator está dentro de um contexto específico do ensino do teatro enquadraria o seu comportamento fora dos padrões do dia a dia, favorecendo o estabelecimento de um lugar para que ele possa, por meio da arte, lançar um novo olhar sobre estes mesmos padrões.

O performer, por seu engajamento em um jogo ou em um espetáculo, tem, inclusive, equivalência precisa com a atitude dos alunos-atores. Schechner, a partir de verbos que indicam ações concretas, e que estão em jogo em qualquer performance, evoca a noção de performatividade. Este termo, que vai além das questões formais do teatro (ou especificamente da arte da performance) inclui, dentro de uma questão original humana (o ser/estar e o fazer), a questão do comportamento cultural que evoca o “mostrar o que se faz”. No caso do teatro, o “mostrar o que se faz” tem no compartilhamento do processo – seja na apresentação de performances, de peças de teatro, de jogos ou improvisações na sala de aula –, um lugar concreto de realização.

A performatividade, inerente a grande parte dos comportamentos humanos, quando vista dentro do terreno teatral, ou seja, em ambientes que têm o teatro como objetivo, coloca a atitude do performer como central a todo o processo. As atitudes performativas (a performatividade) dos atores (ou dos alunos-atores) – o “dar-se em performance” –, são encaradas como primordiais no teatro performativo.

É evidente que esse fazer está presente em toda forma teatral que se dá em cena. A diferença aqui – no teatro performativo – vem do fato de que esse ‘fazer’ se torna primordial e um dos aspectos fundamentais pressupostos na performance. (FÉRAL, 2008, p. 201)

Colocar o “fazer” como elemento criativo implica em um envolvimento do performer de maneira plena, colocando seu processo em foco – poderíamos estabelecer um paralelo com o teatro performativo que, a partir da arte da performance, tem esse mesmo decurso como característica. Focar o processo do indivíduo – e levar em conta as decorrentes sistematizações e reflexões sobre esse processo –, é uma característica fundamental de processos pedagógicos em qualquer área. Desse modo, o teatro performativo, a partir da performatividade do indivíduo, de suas ações performativas, coloca-se claramente como pedagógico. Enquanto a arte da performance nos dá mais elementos para pensarmos sobre as questões formais do teatro na educação básica, a performatividade olha para as ações dos alunos-atores dentro desse mesmo processo. Experimentar diversos formatos de se fazer teatro, e compreender-se dentro deles, são procedimentos que se fundem a partir das características do teatro performativo.

O teatro performativo inclui a representação de peças com a participação de não-atores, nas quais comportamentos “cotidianos”, nos contextos em que possam ser inseridos, têm espaço para se estabelecer como linguagem teatral (assim como em outras vertentes deste teatro, como o teatro do real e o teatro documentário). Da mesma maneira, os alunos-atores, não sofrendo a pressão desnecessária de imitar atores profissionais, têm em seu próprio comportamento performativo, quando inseridos no contexto teatral, a possibilidade de fazer arte, dotando o próprio comportamento de significação estética.

A performatividade está presente em todas as manifestações de divertimento (que são incluídas, pelos estudos performativos, na própria noção de performance). Os fundamentos do teatro performativo, portanto, dão espaço para que diversas práticas na sala de aula – que têm como base o jogo e sua característica ludicidade, em que os alunos-atores possam se colocar em performance –, façam parte do ambiente da educação básica como manifestações teatrais legítimas.

Objetivamente, dentro da sala de aula podemos identificar nos alunos-atores as três operações que Schechner caracteriza como “fundadoras da performatividade”: estes verbos de ação (ser/fazer/mostrar) podem ser combinados de diversas maneiras, mas jamais se excluem. A ação ser/estar claramente se refere à personalidade do aluno-ator e sua qualidade de “existir” no mundo. Esta ação não nos deixa esquecer que todos são diferentes e precisam ser respeitados nessa

diferença. A tentativa de anular e modificar a qualidade de ser de um aluno-ator “porque ela não serve para este trabalho” pode tirar um dos únicos elementos de segurança que ele tem ao existir, e portanto, anular qualquer possibilidade de experiência. Respeitar a ação de ser de um aluno-ator é respeitar a sua individualidade, e potencializá-la para que ela encontre um lugar e possa compor com as outras individualidades, em direção ao trabalho de criação artística. É proporcionar a liberdade do jogo por meio da segurança pelo respeito a quem se é. É fazer saber que, sendo do jeito que se é, é possível fazer arte, é possível fazer teatro.

A ação de fazer, referente à atividade de absolutamente tudo o que existe, extrapola a questão da personalidade e resvala na questão da atitude. Qual a atitude do meu aluno-ator em relação ao mundo? Como ele externaliza seus pensamentos? Fora de uma questão comportamental, o fazer, na sala de aula, poderia se referir ao processo individual de cada aluno-ator. Como ele vivencia aquilo que experiência? Afastado ainda de uma questão artística específica, já que abrange toda a área da pedagogia, o respeito ao processo, e ao ritmo de cada aluno-ator, é também fundamental para que exista segurança de cada um deles no percurso de sua própria trajetória, em dar o próximo passo e se arriscar.

A terceira operação, o mostrar fazendo, liga-se especificamente à questão do comportamento e consiste em *performar*, em sublinhar a própria ação, em dar-se em espetáculo, em estar em performance. A relação com o outro fica evidente, mesmo que este outro seja hipotético – como quando se reproduz um comportamento social, adquirido a partir da interação com outra pessoa, ainda que ela, ou ninguém, esteja presente. O comportamento é fruto da interação social e, portanto, fruto de determinada cultura (aliás, os estudos performativos não colocam nem o ser/estar, nem o fazer, como elementos descontextualizados da cultura).

É por meio do comportamento que os alunos-atores externalizam o que pensam e sentem; é nele que percebemos seus preconceitos, seus vícios de relação e, importante ressaltar, a maneira como encaram o fazer teatral. A maneira como eles entendem como devem se comportar às vezes está longe de contribuir de maneira construtiva para o jogo. Mas antes dos preconceitos dos alunos-atores serem motivos dos nossos preconceitos como professor, é interessante compreender que os comportamentos nas crianças não são, em sua maioria, conscientes. Cabe a nós, professores de teatro, fazer com que os alunos-atores experimentem outras

maneiras de se comportar e de mostrar o seu fazer, antes de querer mudar todos os comportamentos, como se uma criança pudesse ter a responsabilidade de responder pelo contexto social dentro do qual está inserida.

Muitos alunos-atores possuem apenas referências de atuação (e do que é “fazer teatro”) adquiridas da televisão, das novelas que assistem, de seriados (muitas vezes norte-americanos), ou do cinema, de filmes “blockbusters” de Hollywood, repletos de padrões impostos pela indústria cultural – muitos deles, aliás, nunca foram ao teatro. Além disso, alguns se colocam de forma exibicionista, formalizando de maneira levianamente precoce e exagerada as qualidades que entendem como pertencentes ao “teatro adulto”. Mas não estão todos eles dentro da sala para fazer teatro? Longe de serem criticadas, estas referências devem ser potencializadas para o trabalho, devem ser ouvidas, devem ter espaço; todos precisam ter voz. A prática do teatro fará com que novas referências sejam adquiridas, e que as “verdades” que cada aluno-ator traz sejam confrontadas com outras maneiras de se fazer e pensar arte. E estas “verdades” podem ser parodiadas, desconstruídas, reconstruídas. Dentro do contexto do ensino do teatro, elas não são tomadas como preconceito, mas sim vistas como material criativo: elas são a porta de entrada para que o aluno-ator se envolva com o processo, identifique-se e compreenda-se nele.

(...) o nível desinteressante, precoce, frequentemente exibicionista, de muitos desempenhos das crianças não deriva de sua inabilidade para compreender e aprender a arte teatral. Revela uma falta de método de ensino que apresente o material à criança de forma a permitir que ela utilize o seu potencial criativo dentro dessa linguagem. (SPOLIN, 2008, p. 250)

Não acreditamos na negação do repertório que a criança traz dentro do ensino do teatro na escola básica. Pelo contrário, defendemos a afirmação das individualidades, entendendo que o teatro comporte a diferença, que sua riqueza venha justamente do diálogo entre diversos pontos de vista. A unidade se dará pelo (e no) trabalho, que é coletivo. Um ensino do teatro de viés performativo dá um formato estético para as “vontades” teatrais dos alunos-atores, fazendo com que eventuais preconceitos sejam reavaliados no próprio fazer. Esta abordagem permite um formato de ensino que, como Spolin (2008) expôs, garante um lugar para que os

alunos-atores utilizem o seu potencial criativo (e que possam se colocar em performance).

A “eficácia” de montagens teatrais como a quadrilha – e quando digo “eficácia”, falo de uma experiência na qual os alunos-atores se reconheçam como criadores em teatro, já que é neste contexto que está inserida –, comprova a necessidade de incorporar as referências que eles trazem, e não negar o que está “lá fora”. Eu nego a existência de Michael Jackson, expoente exemplar da cultura “pop” de massa? Ou brincamos, eu e alunos-atores, com esta referência? Podemos, deste modo, recontextualizar, descontextualizar, parodiar, fragmentar, inverter, refazer, imitar, copiar, reproduzir, interpretar, reler, infinitos materiais poéticos, por meio da prática do teatro. Com a arte criamos novas realidades e lançamos um outro olhar para o que nos cerca. Assim, esses materiais, poetizados dentro do espaço cênico, adquirem novos significados, que estarão presentes em cada aluno-ator como experiência artística concreta.

Privilegiar a performatividade dos alunos-atores é afirmar a potência que todos carregam, independente das referências que trazem, de passar pela experiência artística. Fazer teatro não é reconhecer que a criança é dotada de uma performatividade natural, mas inserir esta performatividade em determinados objetivos teatrais e padrões estéticos que proporcionem uma educação teatral potente.

Desse modo, a relação com o professor de teatro também é marcada pelos princípios do teatro contemporâneo performativo. (Ou será que o contrário que é verdade?).

Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil (...) baseado em presumível superioridade intelectual e moral. (...) Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinais. (BENJAMIN, 2009, p. 115)

O professor de teatro é colocado como um decodificador, assim como o público de uma performance, que decodifica os vários elementos significantes da manifestação artística, fechando sentidos a partir do seu ponto de vista. Dentro do campo específico do ensino do teatro na educação básica, nós, professores, podemos encontrar significado artístico no fazer dos alunos-atores, e direcionar este

fazer para que, quando for compartilhado – e, deste modo, tornar a própria existência dotada de sentido – seja fundador de novos comportamentos.

O teatro está inexoravelmente ligado à representação de um sentido, passe ele pela palavra ou pela imagem. O espetáculo nele segue uma narrativa [*récit*], uma ficção. Ele projeta ali um sentido, um significado. (FÉRAL, 2008, p. 201)

Como o teatro está ligado à representação de um sentido – mesmo que não o de uma narrativa linear (como na tradição do drama) –, é fundamental pensarmos que, além dos elementos significativos próprios ao teatro (como o texto, os personagens, o cenário), a performatividade dos alunos-atores faz parte da tessitura cênica e se constitui também como elemento significante na relação com todos os outros. O ser/estar, o fazer e o mostrar fazendo, dentro do jogo teatral proposto, são evidenciados, tornando a performatividade do aluno-ator parte da narrativa. Mesmo a história a ser contada por uma cena, ou a interpretação de um personagem, ficam em segundo plano em detrimento, inconsciente, do próprio percurso criativo, da mobilização de encarar a encenação, ou de um exercício na sala de aula.

Quanto aos signos, necessariamente presentes – pois é impossível escapar a qualquer representação – estes permanecem decodificáveis, mas seu sentido é frequentemente tributário da relação cênica bem mais que de um referente pré-existente. A ficção em si, assim que está presente, não constitui necessariamente o coração da obra. Ela está ali como um dos componentes de uma forma em que a colagem das formas e dos gêneros, a justaposição das ações domina. (FÉRAL, 2008, p. 203)

Assim como no teatro performativo, o teatro feito com crianças na educação básica, quando parte do ponto de vista do espectador, extrapola a questão da narrativa, e evidencia a performatividade dos alunos-atores. Quando assistimos a uma peça com crianças dentro do ambiente escolar, o próprio fato de serem crianças “atuando” já é mais forte do que a própria história que está sendo contada. Queremos acompanhar as habilidades de cada uma delas dentro do jogo, seu nível de envolvimento e suas conquistas, considerando que não são atores. A performatividade, deste modo, acaba se constituindo no elemento mais forte da montagem.

Ligado a isto, nos remetemos à questão da presença, fundamental no teatro performativo e cara aos estudos performativos. O aluno-ator, quando envolvido em um jogo teatral, está completamente presente no acontecimento e foca-se mentalmente e corporalmente para a realização daquela tarefa. Para quem olha de fora, o pequeno “ator” parece estar fazendo aquilo como se fosse de verdade – e, naquele momento, está mesmo. Uma das ideias que está no cerne da obra performativa

[...] consiste no *engajamento total do artista* colocando em cena o desgaste que caracteriza suas ações. Não se trata necessariamente de uma intensidade energética do corpo no modelo grotowskiano, mas de um investimento de si mesmo pelo artista. Os textos evocam a “vivacidade” (*liveness*) dos *performers*, de uma presença fortemente afirmada que pode ir até uma situação de risco real e implica em um gosto pelo risco. (FÉRAL, 2008, p. 207)

Aqui o engajamento total do artista não é tão consciente nos alunos-atores quanto em performers adultos, mas isso não o deixa menos “total”. Isto implica em um olhar sensível do professor, que deve perceber que as experiências advindas dos exercícios na sala de aula, se traumáticas, podem influenciar de maneira negativa no modo como estes alunos-atores se relacionam com o teatro para o resto de suas vidas. A presença “fortemente afirmada” acontece naturalmente, como em qualquer jogo e, como todo jogo, a plena presença do aluno-ator inclui as possibilidades de erro e superação. Dessa maneira, o risco é colocado como regra e serve para manter a vivacidade do jogador no aqui e no agora, propiciando um investimento de si mesmo.

A performatividade, além da questão da presença, propõe também uma outra relação com o público, diferente de uma relação na qual a obra teatral teria um significado fechado, cabendo ao público apenas compactuar com a narrativa apresentada. Aqui a relação vai além da proposta pela arte da performance – em que o público “finaliza” a obra em sua “cabeça” e se torna coautor da narrativa –, colocando a plateia como participante ativa do fenômeno teatral, como jogadora dentro da performance, mesmo que sua participação seja fisicamente exterior à ação.

Quanto ao espectador, ele está, assim como o performer, situado na intimidade da ação, absorvido por seu imediatismo ou pelos riscos implicados no jogo (...). Mas ele pode também ficar no exterior da ação, gravar com frieza as ações que se desenrolam diante dele, mantendo um direito de olhar que permanece exterior, como ele o faz diante de certas performances. Sua maneira de percepção, portanto, nem sempre implica a absorção na obra. Ele pode também sustentar um direito de olhar que permanece exterior. (FÉRAL, 2008, p. 207)

Féral evita generalizações e, ao mesmo tempo em que evidencia a relação com o espectador proposta pelo teatro performativo, deixa claro que o público é diverso e sua maneira de percepção não inclui somente esta característica. Mas o que se vê na plateia do teatro feito por crianças é um público que participa do acontecimento como se fosse ele mesmo a estar jogando, no palco. No entanto, o ambiente aqui é específico. Os espectadores deste teatro infantil já conhecem estes “atores”, e vão ao teatro para assistirem às conquistas de seus filhos, netos, amigos e conhecidos. Estas conquistas são celebradas e, evidentemente, colocam de maneira ainda mais contundente o público na “intimidade da ação”.

Pupo (2008), nesta mesma linha de raciocínio, evidencia a nova possibilidade de interação e participação do público e reforça a performatividade (a encenação do “próprio eu”):

[...] o performer não se dedica a uma representação mimética, mas se manifesta em seu próprio nome, encena seu próprio eu. Entre atores e espectadores, tece-se uma relação corporal e espacial; possibilidades de interação e participação são sondadas, de modo que o público, por vezes incomodado, possa reavaliar sua própria concepção de arte. (PUPO, 2008, p. 225)

Com a mesma sinceridade que a plateia silencia quando um aluno-ator, por alguma razão, se atrapalha ao falar algo dentro de uma peça, no momento seguinte, assim que ele improvisa e, do próprio jeito, continua, esta mesma plateia vibra e aplaude. É a glória. É a performatividade que se caracteriza como criação estética teatral. O espectador vivencia o problema como se fosse seu e fica feliz com as conquistas como se fossem suas. Longe de ser complacente, a plateia compreende o esforço e o envolvimento reais que são necessários para o aluno-ator “fazer mostrando”.

No teatro performativo, o ator é chamado a “fazer” (doing), a “estar presente”, a assumir os riscos e a mostrar o fazer (showing the doing), em outras palavras, a afirmar a *performatividade* do processo. A atenção do espectador se coloca na execução do gesto, na criação da forma, na dissolução dos signos e em sua reconstrução permanente. Uma *estética da presença* se instaura (*se met en place*). (FÉRAL, 2008, p. 209)

A *estética da presença*, na criança, acontece quase naturalmente, e inclui energia e esforço surpreendentes dentro do acontecimento teatral, quando envolvida com seu próprio fazer. Cabe ao professor de teatro aproveitar esta vivacidade e potencializar a performatividade dentro de questões específicas do teatro, já que este é o objeto da nossa prática.

Ao contrário, cairíamos no que Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2012) expõe como uma das abordagens do ensino do teatro no meio escolar, o *Teatro Escolar*, já citado anteriormente neste capítulo. Por esta abordagem, o espetáculo seria apresentado como um produto fechado, com objetivo principal de que tudo “funcione” unicamente para o deleite da plateia (DOS SANTOS, 2012, p. 18), descartando a presença do aluno-ator como passível de significação artística.

Assim, os alunos-atores sofrem a pressão de imitar atores profissionais, e sua performatividade é descartada como um dos elementos da tessitura cênica. A experiência artística é então “diminuída”, já que os alunos-atores têm a ilusão de que participam ativamente do ato de criação, quando apenas cumprem ordens de um professor de maneira mecânica, ficando muitas vezes sujeitos a “propostas óbvias, ao exibicionismo, ou a constrangimentos, ao uso prematuro de elementos de cena ou de aparatos técnicos, à exiguidade de oportunidades de cooperação (...)”. (DOS SANTOS, 2012, p. 18). No pior dos casos, é esta a ideia de teatro que estes alunos-atores levarão com eles, esta “única” maneira de fazer teatro – um teatro que apenas reproduz, que reduz as possibilidades de criação e, portanto, de experiência artística.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM II

O PROFESSOR BRAVO

Entrei em contato com o jogo “professor bravo” em 1998, quando cursava o segundo semestre do curso profissionalizante para a formação de atores do Teatro-Escola Célia Helena, com o professor Márcio Trinchinatto. Não conversamos sobre a sua origem na época e, até agora, apesar de ter perguntado para vários colegas, e pesquisado em literatura específica, não a descobri. Este jogo faz parte de minha prática como professor de teatro desde que comecei a dar aula na Casa do Teatro, há exatos quinze anos. O jogo é passado de professor para professor, conversado em reuniões, apreendido pelos assistentes e monitores e sugerido como uma prática efetiva pelos mais “experientes”. Ele se tornou parte do repertório comum daquela escola. E não sem razão. Eu lembro como se fosse hoje do quão desafiador e de quanto prazer eu tive em jogá-lo. Exatamente como vejo que acontece com meus alunos-atores hoje.

A regra é simples. Todos os alunos-atores devem ir para fora da sala e fazer uma fila (esta ordem deve ser respeitada até o final do jogo). O professor fica dentro da sala, sentado, de frente para a porta. Cada aluno-ator entra sozinho e fecha a porta. Deve, então, convencer o professor do porquê acabou de chegar atrasado. Se a desculpa for convincente, o aluno-ator pode ficar na sala, sentado e em silêncio, assistindo às tentativas dos outros. Se sua desculpa não for convincente, ele é mandado embora da sala e deve ir para o final da fila, esperar novamente a sua vez de inventar uma outra desculpa. Quando um sai, o próximo entra, fecha a porta e inicia sua explicação.

O título “professor bravo” vem do fato de que o professor, como personagem do jogo, precisa se mostrar absolutamente desconfiado, e tentar encontrar incongruências nas desculpas inventadas pelos alunos-atores. Quanto mais “bravo”

for o professor, mas difícil será enganá-lo e mais desafiador ficará o jogo. As crianças percebem imediatamente quando você é conivente com a fraqueza de seus argumentos e o jogo acaba ficando fácil e, portanto, chato. Por outro lado, se o jogo for difícil, maior será a conquista de cada um ao conseguir “enganar” o professor.

Aliás, a “braveza” do professor é elemento disparador e referência do universo que, aos poucos, é criado pelo jogo. Quando os alunos-atores percebem que o professor está jogando de verdade, que realmente assumiu o papel de bravo, e que não facilitará para ninguém, sentem-se seguros para, eles também, jogarem com seriedade, assumirem a qualidade de aluno atrasado, e encarar o desafio de inventar uma desculpa como se fosse a coisa mais importante do momento. O envolvimento, corporal e mental, é total. A vergonha desaparece e o jogo, pelo envolvimento absoluto dos participantes, e pelas circunstâncias criadas, entra no terreno do teatro.

Cada aluno-ator, sem saber, apresenta uma pequena cena, primorosa, pois legitimada pelo próprio envolvimento, cada vez que tenta inventar uma desculpa. Aqui, podemos, de maneira exemplar, perceber a performatividade de cada um como elemento criativo. Não existe o apoio em personagens, mas, ao mesmo tempo, o próprio fazer dos alunos-atores, segundo sua própria lógica de resolução do problema, faz com que esta figura seja dotada de características próprias, “como se fosse” um personagem. Além disso, de uma maneira que faria Viola Spolin feliz (pois a autora trabalha a partir de unidades que definem a cena), conseguimos, naturalmente, além de características de personagens (o “quem”), identificar claramente o “onde” (a sala de aula), o “o quê” (tentar entrar na sala de aula), e o “como” (inventar uma desculpa). Uma cena teatral, segundo estas unidades básicas, está posta, como por brincadeira. Na performance dos alunos-atores, por seu envolvimento na resolução do problema, por sua simples presença, e pela circunstância e focos claros do jogo, encontramos a síntese de diversos elementos teatrais que fazem desse jogo teatro.

Mas não teria, então, que ter plateia? Mas tem. É o “professor bravo” (e, depois, os alunos-atores que vão conseguindo entrar). Uma plateia justa, pois analisa a criação com seriedade, reconhecendo o trabalho efetivo de cada um (a partir de suas próprias características). Ninguém entra porque pede com carinho, porque é “fofinho”. Fazer uma boa desculpa demanda trabalho, envolvimento, e é isto que

será reconhecido pelos próprios alunos-atores quando conseguem convencer o professor. Fazer teatro é muito legal, mas demanda certo esforço.

O jogo vai sendo entendido conforme é praticado. Costuma ser interessante já expor a “braveza” do professor logo no começo. O primeiro que entra pode já ser mandado embora sem começar a se explicar simplesmente porque não pediu licença para entrar na sala, ou porque começou a falar sem ser perguntado, ou ainda porque não tratou o professor por “Sr. Professor”.

Entre desculpas comuns:

Professor, eu estou muito triste... e o aluno-ator finge que está chorando. Chegue mais perto, por favor, deixe eu ver suas lágrimas... Está me enganando? Como você chora sem lágrimas? Fora.

Professor, eu quebrei o braço... Mas como, se você não está com o braço enfaixado? Fora.

Professor, eu cheguei atrasado porque meu despertador não tocou, e não tinha ninguém em casa e tive que vir de taxi, e o pneu furou e fui assaltado.... Tudo isso aconteceu na mesma manhã? Não acredito. Fora.

Professor, eu levei uma advertência porque briguei com um colega. Tudo bem, eu até acredito, mas cadê a advertência? Quero ver. Fora.

Professor eu queria falar que... Por que você está rindo? Eu não estou rindo eu estou... sabe... meio nervoso... Não quero saber, não admito que deem risada da minha cara! Fora.

Professor, eu tive um pequeno problema, quando acordei minha irmã tinha caído do beliche e quebrou o braço, tivemos que ir todos ao pronto socorro, daí logo depois minha mãe me deixou aqui, mas já era tarde. Tudo bem, mas exatamente que horas você chegou na escola? Umas sete e meia. Mas já são onze e trinta, eu quero saber porque você chegou atrasado na minha aula agora, não no começo do dia! Fora.

As desculpas então começam, aos poucos, a obedecer certa lógica (própria de cada aluno-ator). É interessante mandar todos embora pelo menos uma vez, e indicar, em algumas situações, como eles podem melhorar a própria desculpa. O que se segue, ao longo do jogo, é uma evolução das “cenas”, assim que os alunos-atores descubrem as “regras”.

O aluno-ator que estava chorando chega com o rosto molhado. Um que falou que tinha feito xixi na calça entra com a calça inteira molhada. A aluna-atriz que tinha quebrado o braço agora improvisa um gesso feito de papel higiênico. O outro que tinha sido atacado pelo cachorro desenha cicatrizes com uma canetinha. A aluna-atriz que estava rindo agora entra muito séria. O aluno-ator que tinha inventado mil desculpas desenvolve melhor uma só. O outro que errou o horário olha no relógio para verificar se sua desculpa parece verdadeira. Surgem vários bilhetes e advertências assinados pelas mães dos alunos, por médicos fictícios, pela própria coordenadora e pelo diretor (às vezes os alunos-atores vão mesmo até a sala dos professores, explicam o jogo, e pedem para que os bilhetes sejam assinados de verdade). Alguns alunos-atores trazem testemunhas (outros colegas) que atestam: “é verdade, ele ficou mesmo trancado no banheiro, eu escutei os gritos; ele levou mesmo uma advertência porque brigou comigo, eu confesso; ela foi mesmo abduzida por marcianos, eu acabei de ver um disco voador pousar na quadra!”

Só que, mais do que uma lógica racional, é legal respeitar a lógica que cada um estabeleceu para a sua desculpa, e não tolher as ideias dos alunos-atores. Desde que o envolvimento se mostre mobilizador da criação de uma narrativa – que pode até ser absurda, surreal –, ela pode ser crível.

Uma aluna-atriz entrou e disse ser um unicórnio, mas foi logo para fora, pois eu disse que não existe unicórnio sem chifre. Quando voltou, com um chifre feito de papel, ela explicou, com detalhamento impressionante, e com uma voz de unicórnio (relinchando de vez em quando), como tinha participado da reunião anual de unicórnios, no mundo da fantasia, e como tinha sido sabotada durante a corrida dos unicórnios por um outro unicórnio malvado. Ela tinha sido amarrada para não ganhar a corrida e, por isso, chegou atrasada. Fui convencido e deixei ela entrar.

Um aluno-ator havia sido abduzido por alienígenas para que eles realizassem experiências em humanos. Justificou o fato de que ele não lembrava direito do que aconteceu porque haviam apagado sua memória. A única coisa que ele lembrava é que tinham instalado um “chip” na ponta de seu nariz que, quando apertado, o transformava em um coelho, com duração de uns cinco segundos. Eu apertei o seu nariz, claro. Ele virou um coelho. Também fui convencido.

Uma outra aluna-atriz falou que, mesmo sabendo que poderia me chatear, iria ser muito sincera. Ela odiava a minha aula e tentou se esconder atrás da escada para

não ter que entrar, mas foi descoberta por um funcionário e depois levada para a sala da coordenadora, que lhe deu um sermão e uma advertência por escrito. A advertência, escrita pela própria aluna-atriz dizia: “Querido Pedro, a Mariana odeia a sua aula e tentou se esconder, mas descobrimos. Ela levou uma advertência e está atrasada. É para deixar ela entrar. Um beijo. Coordenadora Andrea”.

Outro aluno-ator trouxe uns pedregulhos e falou que tinha acabado de tirar pedras dos rins. Outro entrou se arrastando e falou que foi mordido pela mosca do sono. Assim que acabou de falar adormeceu e só acordou quando eu deixei ele ficar. Outro tinha comido couve-flor com chocolate no intervalo e ficou com dor de barriga, aliás, precisava ir ao banheiro de novo e saiu correndo. Depois de um tempo entrou e perguntou se eu tinha acreditado na desculpa.

O jogo costuma durar a aula inteira, de 1h40, mas depende da dinâmica criada com cada turma. Às vezes é mais interessante deixar todos entrarem no final, dando dicas mais precisas de como as desculpas podem ficar mais interessantes, mas sempre deixando claro que o mérito de terem conseguido entrar é deles. Às vezes, é mais interessante que só alguns tenham entrado, e outros não consigam.

Com crianças de dez e onze anos, mostra-se potente para o trabalho que todos “fracassem” pelo menos uma vez – mas, que todos consigam no final. Nesta idade, mostra-se possível, ao final do jogo, evidenciar que, mesmo que não tenham percebido, fizeram uma cena de teatro cheia de vivacidade. Que estavam envolvidos, que tornaram aquela história “real” (não realista) e que eu, como plateia, deixei eles entrarem cada vez que percebia que eles estavam fazendo aquilo “de verdade” – mesmo que alguns não fossem nem humanos, já que no teatro, podemos ser o que quisermos. Não importa se o que fazemos é verdade “de verdade”; o que importa é criarmos as nossas próprias realidades. Fazemos um acordo com a plateia: o público finge que acredita, mesmo sabendo que é mentira, mas a gente tem que fingir que é de verdade.

CORRESPONDÊNCIAS ENTRE TEATRO E PEDAGOGIA DO TEATRO – ABERTURA PARA O CAMPO SOCIAL

Situados que estamos em algumas das características do teatro performativo, no modo como este teatro se intersecciona com a pedagogia do teatro (como ele inclui, em alguns de seus processos atuais, características antes restritas à pedagogia do teatro) e, mais particularmente, como algumas de suas proposições podem ser transpostas para o ensino do teatro na educação básica, fica claro, como levantado por Florian Vassen, que o teatro hoje possui diversos elementos em comum com a pedagogia do teatro. Mas Vassen propõe outra dimensão para esta correspondência, além das questões formais – como o foco nos processos de criação (e sua sistematização) e a “nova” relação com o público – e “experenciais” – como a performatividade, que traz em si a presença e o engajamento do aluno-ator como qualidades estéticas –, que se baseia na abertura do teatro para o campo social.

A partir de uma ligação (aditiva) ou relação (recíproca) obtemos assim uma troca entre teatro e pedagogia do teatro que leva a uma *correspondência*. Frente a uma crescente teatralização da pedagogia do teatro e a uma pedagogização do teatro torna-se cada vez mais difícil separar estas áreas na medida em que diferenciações (como grupo alvo e qualificação profissional dos participantes), modos de trabalho e métodos (no sentido de uma práxis pedagógico-teatral) são crescentemente perdidos. Em relação ao contexto, no teatro, sua falta de limites no campo social corresponde à abertura da Pedagogia do Teatro para o campo estético. [...] O teatro oferece como espaço a base para a reunião, o encontro, e assim possibilita a criatividade *coletiva*; ou seja, é sociabilizante e, portanto, enfaticamente social. Nisso exerce um papel importante, pelo fato de a práxis teatral constituir-se como um evento comunitário, por intermédio do qual se desenvolve uma forma de arte cooperativa que se baseia em uma inteligência coletiva, como pode ser visto na autoria coletiva que existe há tempos nos processos de pedagogia do teatro e também vem sendo praticada cada vez mais no teatro artístico. (VASSEN, 2014, p. 13-4)

A “falta de limites no campo social”, portanto, faz com que o teatro definitivamente esfumace suas fronteiras com a pedagogia do teatro e consolide-se (a partir de suas bases intrínsecas) como um evento comunitário, coletivo,

sociabilizante, caracterizando, como o próprio Vassen ressalta, o teatro como ação cultural. Estas características já estão presentes em ambientes de ensino do teatro com crianças, nos quais os processos de criação são mais importantes do que um produto final. Ao mesmo tempo, arte coletiva por excelência, o teatro é um lugar privilegiado para o encontro e a discussão da relação entre seus membros, proporcionando um ambiente potente de criação coletiva, que pode ter reflexos nessas próprias relações (e nas relações entre seus participantes e o que “está fora”) e, portanto, extrapolar as fronteiras específicas do ensino do teatro na escola.

Os métodos e práticas teatrais, portanto, tornaram-se comuns aos dois universos (a pedagogia do teatro e o “teatro artístico”). A crescente teatralização da pedagogia do teatro e a pedagogização do teatro faz com que características que antes diferenciavam as duas áreas, como métodos, modos de trabalho e público alvo, se percam. Como exemplo, Vassen cita o fato de que a “práxis teatral constitui-se como um evento comunitário por intermédio do qual se desenvolve uma forma de arte cooperativa que se baseia em uma inteligência coletiva”. (VASSEN, 2014, p. 14). Esta característica fica evidente na autoria coletiva que existe há tempos dentro dos processos de pedagogia do teatro e que, evidenciando a correspondência entre as duas áreas, está sendo praticada cada vez mais no “teatro artístico”.

Outro exemplo é o teatro performativo que incorpora não-atores (como alunos-atores) dentro dos processo teatrais, consolidando estes processos a partir da mesma ótica com que caracteriza uma “obra” feita exclusivamente por atores profissionais: faz-se teatro dentro dos dois contextos. Não é, portanto, por que se faz teatro na escola, ou como ação cultural, que suas características estéticas são menos potentes ou “inferiores”. Do mesmo modo, processos em pedagogia do teatro com grupos-alvo específicos de não-atores (como pessoas com necessidades especiais, imigrantes ou, em nosso caso, alunos-atores) estariam “mortos” se seguissem apenas a ótica funcional (pedagógica, sociabilizante, processual) e não incorporassem qualidades estéticas. Já que

O trabalho da Pedagogia do Teatro deveria ser gerado primariamente a partir da materialidade do processo teatral de forma a não haver mais separação entre inovação artística e práxis social. (VASSEN, 2014, p. 13)

Esta citação evidencia que, apesar de objetivos diversos, em diversos contextos dentro da pedagogia do teatro, mecanismos de significação estética próprios ao teatro devem estar presentes, sob risco de descaracterizar essas práticas em nome de questões exclusivamente sociais (ou funcionais, ou mercadológicas, ou psicológicas). A própria materialidade do processo teatral hoje – contaminado pela pedagogia do teatro – já estaria imbuída de uma práxis social, que não precisaria, necessariamente (e dependendo do contexto), ser evidenciada como objetivo. Ou seja, ao vivenciar processos de ensino/aprendizagem em teatro (de viés performativo) dentro da escola, onde existe uma sensibilidade para o processo do aluno-ator como material artístico, naturalmente, já que estamos fazendo teatro “de verdade” (existe uma materialidade deste processo teatral), este processo estaria aberto para o campo social e, portanto, teria relevância para pensar a relação do aluno-ator com o “mundo que o cerca”, por meio da arte.

Vassen toca em uma questão fortemente presente no ensino do teatro nas escolas hoje que, por sua inserção histórica, acaba privilegiando objetivos genéricos (e se afastando da “materialidade do processo teatral”), que poderiam ser atingidos por qualquer área de conhecimento. Vassen deixa claro que, tanto o campo da pedagogia do teatro, quanto o do teatro não “perdem” com esta correspondência.

Com base em um conceito alargado de teatro (a *performance* que incorpora a realidade tanto com atores não profissionais quanto com atores e espectadores), nasce uma nova correspondência entre teatro e pedagogia e entre arte teatral e pedagogia do teatro. Nesse sentido, não se trata de uma desestetização do teatro ou de uma despedagogização da pedagogia do teatro, mas sim de uma nova compreensão de arte e pedagogia como ação e reflexão estética. (VASSEN, 2014, p. 12)

O que há é uma nova compreensão de arte, que unifica trabalho artístico e trabalho relacional, um afirmando o outro, por meio de uma relação de correspondência que não enfraquece o teatro como linguagem. Todo processo artístico realizado a partir da “materialidade do processo teatral” é, portanto, portador de um potencial “supra-artístico” (VASSEN, 2014, p. 14), que alarga o teatro para outros campos sociais e pode servir como fundamento para a descoberta de outras realidades.

Segundo Vassen, todos os campos sociais – cultura, política, religião e esporte – estão cada vez mais imbuídos por processo de teatralização, principalmente

quando pensamos nas novas mídias. Nesta linha, artistas de teatro, por meio da reflexão social, e muitas vezes em oposição à teatralização midiática, propõem novos posicionamentos por meio de processos estéticos. O próprio formato da criação em teatro evidencia, desta maneira, um posicionamento a partir de questões sociais. Dentro da sala de aula, as questões sociais que os alunos-atores trazem – ou praticam, por meio do relacionamento com os colegas e com materiais artísticos – materializam-se pelo jogo em criações que, de acordo com esta nova compreensão de arte, carrega características estéticas.

Dessa maneira, a performatividade dos alunos-atores é cada vez mais passível de ser caracterizada como objeto estético, corroborando com a percepção de Pupo (2008), já citada anteriormente, de que “aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe de modalidades estéticas”. Vale ressaltar novamente, agora em outras palavras, que a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro evidenciada por Vassen traz maior oportunidade para os alunos-atores experimentarem “ser artista”, já que suas próprias performatividades carregam elementos que contribuem para a construção teatral.

Esta “democratização” da estética teatral fica evidente quando Vassen cita a multiplicidade de contextos nos quais o teatro e a pedagogia do teatro estão inseridos hoje, em que “Processos de jogo e processos de teatro com atores não profissionais se movem hoje no campo tensionado da produção artística e trabalho sociocultural”. (PUPO, 2008, p. 14). Entre estes contextos, são citados projetos em cidades e teatros estatais, teatros livres e centros para a juventude, centros culturais e escolas. Além disso, “fazedores de teatro não profissionais” produzem cada vez mais a “arte teatral”: teatro na empresa, desempregado, teatro para toda a família e para as crianças, para a terceira idade, teatro intercultural, teatro com imigrantes, novo teatro cidadão. Sem entrar na especificidade de cada um deles, nos interessa aqui o teatro feito na escola básica, que, em sua especificidade, inclui, assim como todos os exemplos colocados por Vassen, a “teatralização” das práticas com não atores (ou melhor, com atores não profissionais), que se constituem como manifestações estéticas, a partir da ótica de correspondência entre teatro e pedagogia do teatro. Isto seria a base de uma pedagogia em performance, um ensino do teatro calcado nas características do teatro performativo.

Mesmo as experiências do cotidiano – que podem ser caracterizadas como elementos performativos –, quando teatralizadas dentro de contextos escolares, estão submetidas a um tempo outro que não o “determinado pela racionalidade econômica”, que permite que sejam, além de material artístico, objeto de reflexão por parte dos participantes.

Mesmo quando experiências do cotidiano são representadas no teatro, elas adquirem, por meio da forma cênica, uma tendência para o estranhamento, perceptível em si mesmo e no outro, uma tendência para o desvio que extrapola e coloca em questão a tendência para a normalidade, regramento e rotina. É justamente a corporeidade dos jogadores em sua relação com o mundo, relação consigo mesmo e relação com o estranho a ser desenvolvida no jogo teatral na prática performativa e autorreflexiva que traz a potencialidade de uma ação e compreensão específicas. (VASSEN, 2008, p. 14)

Assim, aproximamos a ideia da correspondência entre teatro e pedagogia do teatro que Vassen discute, principalmente a partir da abertura do teatro para o campo social, com as aproximações feitas anteriormente, entre as características do teatro performativo e a pedagogia do teatro. A própria prática performativa, em ambas as relações, coloca-se como elemento estético fundamental e capaz de promover uma autorreflexão (de si e do processo), a partir da qual a “normalidade” pode ser lida e “extrapolada”. A partir da qual o “ser/estar”, o “fazer”, e o “mostrar o que se faz” (o aluno-ator em performance), ou seja, o comportamento das crianças, adquirem qualidades estéticas teatrais.

Além disso, ao falar de “corporeidade dos jogadores”, Vassen se aproxima da questão da presença, elemento constituinte da performatividade, e a coloca como fundamental para o desenvolvimento, e compreensão, de uma prática teatral. O envolvimento total do aluno-ator na sala aula, a partir da prática de sua performatividade, em um tempo específico proposto pelo processo pedagógico, parece-nos ser uma das chaves para um ensino de teatro na educação básica potente. Ensino que afirma o teatro e potencializa a relação crítica que o aluno-ator desenvolve com a arte, percebendo seu próprio processo de criação.

Dentro deste processo, o jogo e, portanto, a ludicidade, apresenta-se como condição fundamental para o envolvimento (presença) do aluno-ator e, portanto, para a experiência estética teatral.

A categoria central é o *exercício*, que segundo Walter Benjamin ocorre de forma instável, aos saltos, repentinamente e que se baseia na experiência e na capacidade de saber e reconhecer. No processo do exercício, na superação da vontade por meio do cansaço, o agir intencional é dissolvido, e o controle do sentido de “Agora eu quero representar este personagem, aquele sentimento, esta emoção”, se perde. Surge um fazer artístico involuntário que pode levar a uma “leveza” a partir da qual nasce a necessária vivacidade do jogo. (VASSEN, 2014, p. 16-7)

Esta “leveza”, que passa por um envolvimento no jogo que vai além da intencionalidade da ação, reflete a experiência legítima do aluno-ator e atesta o seu envolvimento e, portanto, a sua “capacidade de saber e reconhecer”. Parece-nos interessante, desta maneira, pensar no ensino do teatro como um lugar de conhecimento por envolvimento, de liberdade do exercício da performatividade, e estabelecer, portanto, as práticas, os jogos dentro da sala de aula, como experiências estéticas teatrais. Quando a própria experiência lúdica se torna material artístico, é aí que se aprende teatro fazendo teatro, com prazer, como uma “brincadeira”.

O QUE SERIA TEATRO “DE VERDADE”?

Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem desta maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído. (BENJAMIN, 2009, p. 114)

Walter Benjamin,³³ oportunamente lembrado por Vassen em sua citação anterior, deixa claro aqui a importância da autonomia da criança dentro do jogo (“travessura”) como elemento de significação teatral, antevendo a questão da performatividade no teatro contemporâneo. O processo aqui é colocado como foco, e o descuido da criança, em vez de atitude inconsequente, denota engajamento, presença e autonomia para o jogo e, portanto, para fazer teatro. Este “descuido”

³³ Walter Benjamin (1892-1940). Crítico literário, tradutor, filósofo, sociólogo e ensaísta alemão, é associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, e considerado por alguns teóricos como precursor do pós-modernismo.

evidencia uma criança liberta de imposições e comportamentos mecânicos. Aqui, a possibilidade de errar é também a possibilidade de criar, de se arriscar.

Este trecho foi tirado do texto de Benjamin, *Programa de um teatro infantil proletário*, escrito na década de 1920 para a letã Asja Lacis (1891-1979) que, em 1928, continuou em Berlim (na casa Liebknecht), sua experiência com teatro infantil iniciada em 1918 em Orel, Rússia, sob o comunismo de guerra. O único desta temática que Benjamin já escreveu, o programa, encomendado por Asja, referia-se a apresentações realizadas por crianças em processos de educação proletária. “Todavia, as encenações desse teatro não são, como as do grande teatro burguês, a verdadeira meta do intenso trabalho desempenhado nos clubes infantis”. (BENJAMIN, 2009, p. 114). Ou seja, além de intuir a questão da autonomia performativa como essencial para a encenação com crianças, e do processo (estudo) como foco, Benjamin também situou este modo de fazer teatro como oposição aos meios de produção do “grande teatro burguês”.

Esta oposição, natural dentro da educação proletária, flerta com as questões políticas defendidas pelo teatro performativo a partir dos anos 1970. Estas questões se contrapõem esteticamente ao teatro “tradicional” e valorizam a experiência do intérprete. O que se percebe aqui, portanto, é um olhar de Benjamin que, de certa maneira, flerta com algumas questões da contemporaneidade quando foca a produção das crianças no teatro, já na década de 1920. No texto de orelha do livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação*, Bolle diz que:

Uma das características mais fascinantes do pensamento de Walter Benjamin é que sua reflexão sobre a cultura da criança e do adolescente desenvolve-se paralelamente à sua politização. Em oposição às pedagogias utilitárias – a “burguesa”, que enquadra os filhos como *herdeiros*, ou a “proletária”, que conta com futuros *militantes* –, o pensador defende a ideia de “garantir às crianças a plenitude de sua infância”. (BOLLE in BENJAMIN, 2002)

Apesar de ter escrito este texto dentro do contexto da educação proletária, Benjamin vai além desta pedagogia específica e coloca o teatro como local de autonomia criativa da criança, ao defender a plenitude das experiências delas. Especificamente a respeito da educação proletária, o autor defende que o ensinamento de ideologias, em si extremamente importante, “atinge a criança apenas enquanto frase”. (BENJAMIN, 2002, p. 112). As frases podem ser

rapidamente repetidas pelas crianças, mas isso não garante que, mais para frente, estas crianças atuem conforme o programa partidário, já que as frases em si “não têm nenhum poder” e tornam-se ideologias vazias, pois não passam pela experiência. No caso do ensino do teatro na educação básica, o ensinamento de ideologias pode ser comparado com o ensinamento de técnicas teatrais que são apenas reproduzidas pelas crianças, em busca de determinado formato específico de teatro, como na abordagem do *Teatro Escolar*.

Neste sentido, Benjamin compara a educação de formato proletário (ensinamento de técnica, história, eloquência) com o sistema educacional burguês, em que o interesse pelo “método” é característica genuína (“a característica do ‘continuar a enrolar’ e da preguiça”). Além disso,

A desumanidade de seus conteúdos trai-se, contudo exatamente pelo fato de que estes fracassam em relação à infância mais nova. Sobre esta idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva. (BENJAMIN, 2002, p. 112)

Enfatiza-se assim, a questão da experiência no processo educacional, experiência que poderia ser traduzida para o engajamento das crianças, para o seu fazer, para a liberdade de se colocar em performance. Desse modo, de acordo com o autor, para ser eficiente, a educação proletária deve se diferenciar da burguesa pela proposição de um outro contexto (ou sistema), de um “terreno objetivo no qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa.” (BENJAMIN, 2002, p. 113). Se transpusermos esta questão para o ensino do teatro na educação básica, podemos pensar, dentro da mesma lógica, se devemos educar os aluno-atores visando determinado tipo de teatro específico ou se precisamos educá-los em um contexto teatral mais amplo, que contém em si a diversidade própria à linguagem teatral.

A partir desta reflexão podemos pensar se existe uma maneira específica para ensinar dentro do universo do teatro performativo, se existe uma formação diferenciada para este professor. Pupo (2008) coloca de maneira bastante clara este questionamento – feito a partir do teatro pós-dramático que, segundo Féral, está incluído na definição de teatro performativo.

Não é demais lembrar que a iniciativa de propor processos de aprendizagem teatral sintonizados com o caráter pós-dramático está diretamente vinculada ao outro lado da mesma moeda, ou seja, à capacidade de ler esse teatro e de encontrar alimento e prazer nesta leitura. Caberia então recortar, dentro das reflexões sistematizadas sobre a aprendizagem artística, uma pedagogia, ou mesmo uma didática específica que viesse a dar conta do fenômeno pós-dramático? (PUPO, 2008, p. 223)

A pergunta colocada, que poderia ser também “existe uma didática específica que viesse a dar conta do teatro performativo?”, é formulada a partir de uma possível resposta: a de que esta didática estaria diretamente ligada à capacidade e ao prazer do professor de ler este teatro e, por meio de sua sensibilidade, conduzir os processos incluindo suas características, quando estas se mostrassem potentes para o processo. Ou seja, educar *dentro* deste universo e não *para* este universo. Este professor, antes de inventar uma nova pedagogia, precisaria ter uma visão, um conhecimento, do universo teatral, do teatro que se pratica. Segundo Féral (2009a), o contato com o teatro performativo não impõe uma pedagogia do teatro específica e sim uma determinada visão de teatro. É esta visão que impõe uma certa forma de fazer teatro e “secundariamente, uma certa pedagogia”.

Quais são as possibilidades pedagógicas presentes no teatro performativo? De que forma a noção de teatro performativo pode estar presente na formação do artista, do pesquisador e do professor de teatro? [...] antes de modificar o jogo do ator e antes de fazer uma pedagogia, é preciso ter uma visão nova do teatro. É quando a visão de teatro muda, que se procura uma nova pedagogia do teatro que responde a essa nova visão. [...] não há mais pensamento coletivo ou pensamento único visando uma pedagogia do teatro. [...] dei-me conta de que não havia mais teorias do jogo dominantes, e que os modelos eram tão diversificados quanto as diferentes práticas e estéticas dos encenadores que se destacam. [...] Daí vem a ideia de que hoje, a formação não passa somente pela pedagogia [...] mas que ela passa também e, sobretudo pelo convívio com os encenadores. (FÉRAL, 2009a, p. 256)

Féral, quando relaciona pedagogia do teatro e teatro performativo, fala especificamente da formação de atores profissionais, em cursos profissionalizantes e universitários, o que não é o caso da prática relatada aqui. No entanto, pela ótica do professor que, em ambos os casos – teatro na escola ou curso universitário –, trabalha dentro de processos de ensino do teatro, as colocações da autora se mostram eficientes para pensarmos sobre a formação do professor de teatro de

maneira geral, e sobre novas estratégias de ensino que dialoguem com o teatro contemporâneo. Além de novas teorias do jogo que, refletindo a diversidade da produção cultural atual, também se mostram múltiplas e híbridas.

Ou seja, as práticas pedagógicas hoje se apresentam tão diversificadas quanto as práticas teatrais na cena contemporânea. Na visão de Féral, não seria possível instituir uma formação específica para o teatro performativo, já que os atores (ou nossos alunos-atores), permeados pela sensibilidade presente no mundo de hoje, que já é fragmentada, chegariam nele independentemente de sua formação. O que Féral propõe é uma revisão de nosso papel como pedagogo para acompanhar sensivelmente as questões da contemporaneidade.

É o que se propõe nesta tese: apresentar diversas práticas pedagógicas (ou “técnicas de aprendizagem”) que, justamente, revisam nosso papel como pedagogos, acompanhando as questões da contemporaneidade em direção a processos de ensino/aprendizagem em teatro que proporcionem uma experiência (um conhecimento) na área. Tão diversas quanto as práticas teatrais na cena contemporânea, as experiências relatadas aqui se propõem ao diálogo com qualquer outra experiência nesta área, entendendo que esta é apenas uma das muitas abordagens possíveis em direção a um ensino do teatro múltiplo.

O professor, portanto, não teria um treinamento específico para o ensino do teatro performativo, mas desenvolveria uma sensibilidade para identificar os elementos deste teatro dentro da sala de aula. Esta sensibilidade do professor, longe de ser um “dom”, paradoxalmente ao que acabou de ser colocado, exige sim uma formação, mas não em um sentido de apreensão e reprodução de fórmulas.

Os professores podem e devem rever o conteúdo de seus cursos para permanecerem atualizados. [...] Mas para isso, é preciso que nós frequentemos assiduamente o teatro [...] Como eles (os *professores*) podem, então, seguir as novas formas? Ou mesmo simplesmente estar informados? Como eles podem então modificar sua visão de teatro e, acima de tudo, sua pedagogia? O teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados. Um informa o outro, modifica o outro, de onde vem a necessidade de seguir tudo o que se faz em sua época e estar alerta, vigilante, curioso. (FÉRAL, 2009a, p. 260)

O teatro que se ensina, neste caso, inclui diversas características, já citadas anteriormente, do teatro performativo. Entre elas, a performatividade dos alunos-

atores como material estético e o jogo como experiência teatral. Esta pode ser uma chave para “seguir as novas formas”. O professor, atento a estas características, consegue encaminhar manifestações dos alunos-atores que fujam do que entendemos por teatro tradicional – como apresentações de cenas com começo, meio e fim, narrativas lineares, personagens “bem” construídos, improvisações que usem unicamente como referência a relação italiana de palco e plateia, peças com textos decorados e declamados de maneira protocolar –, para o terreno do fazer teatro “de verdade”. Ou seja, falamos aqui de manifestações de caráter lúdico, presentes em diversos jogos e outras propostas realizadas em sala de aula, que “se situam certamente além do drama” (PUPO, 2008) e que incluem a deliciosa possibilidade de se arriscar.

Aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro. (PUPO, 2008, p. 226)

Do ponto de vista da formação do educador, ao que tudo indica o mais relevante parece ser que este último possa se colocar numa espécie de permanente estado de alerta em relação ao tema. Para que este estado se configure, algumas condições precisam ser satisfeitas: possuir uma informação sedimentada acerca do assunto e desenvolver uma sensibilidade específica no que tange às provocações implícitas no teatro atual. Assim fazendo, ele estará apto a captar a emergência do caráter pós-dramático dentro do exercício, do jogo e da cena que vêm a tona dentro do processo. A partir daí, estará em condições de explicitar esse caráter e de fazer avançar processos de aprendizagem envolvendo as perspectivas por ele suscitadas. (PUPO, 2008, p. 232)

O jogo, o exercício, até a brincadeira, pelo viés do teatro performativo, configuram-se como elemento teatral e fazem com que, como já foi sinalizado antes neste texto, os alunos-atores tenham oportunidade de fazer teatro “de verdade” dentro da escola. Desta maneira, o ensino do teatro na educação básica passa por uma prática efetiva, na qual teoria se converte em ação artística, que passa pela experiência do fazer, convertendo-se em conhecimento sobre teatro. Talvez esteja aí a maior potência da correspondência entre teatro e pedagogia do teatro – e que pode ser transposta fielmente para dentro do ensino do teatro na escola. Transposição esta que inclui, como fator indispensável, a formação sensível do professor.

E já que falamos sobre esta *correspondência*, termo emprestado de Florian Vassen (2014) ao evidenciar uma nova concepção de arte – com o teatro aberto à

pedagogia do teatro por sua função social e a pedagogia do teatro, aberta ao teatro por suas características de linguagem –, vale voltar ao autor, que também foca o jogo como modalidade estética em processos de ensino do teatro.

Justamente, a relação entre teatro e escola e também na disciplina de teatro (que, na Alemanha, faz parte do currículo escolar), torna possível uma nova modalidade de formação teatral (Gerd Koch) e ao mesmo tempo uma desescolarização da instituição escola. (VASSEN, 2014, p. 17-8)

Esta “desescolarização” a qual Vassen se refere seria justamente a atitude de encarar o ensino do teatro como teatro em si, afastando esta experiência de um ensino “conteudístico”, comum ao sistema escolar. Esta perspectiva nos dá elementos para defender o lugar do ensino do teatro dentro da escola, como área de conteúdos específicos, que podem ser apreendidos e experienciados.

No jogo teatral não se trata – apesar de toda sua relevância social – primariamente de um aprendizado e também não se trata de um método por meio do qual algo deva ser aprendido. Ao contrário, nascem do acontecimento estético do jogo teatral, novas experiências nas quais estética, teatralidade, corporeidade, bem como ética, sentido e reflexão estão intimamente ligados. (VASSEN, 2014, p. 19)

Podemos ter sim a experiência de sermos atores e atrizes. Mais do que a experiência, podemos SER atores e atrizes dentro da escola. E fazer teatro “de verdade” por meio do jogo como modalidade estética.

OUTRAS ABORDAGENS DO TEATRO CONTEMPORÂNEO DENTRO DO ENSINO DE TEATRO

Para dialogar com o que foi apresentado aqui até agora, é importante expor outras experiências que tratam das mesmas temáticas, mesmo que por óticas diferentes, e que dialogam com esta tese. Para isto, duas autoras se mostram especialmente pertinentes, já que exemplificam, em suas pesquisas, a

correspondência que existe entre teatro e pedagogia do teatro, e propõem abordagens para o ensino do teatro na escola básica (pública) a partir de elementos do teatro contemporâneo. Além disso, nos dois casos, fica clara a abertura da pedagogia do teatro para o campo social, fazendo dialogar o processo teatral com seu potencial supra-artístico (mas reforçando o teatro como objetivo primeiro), o que nos fornece elementos para que a relação do aluno-ator com o mundo seja ressignificada pela arte.

Carmela Soares³⁴ (2010, p. 99-100), em seu livro *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. O ensino do teatro na escola pública*, narra uma experiência realizada com alunos da quinta série, durante uma aula de teatro na qual realizava alguns jogos de exploração de ritmos e ações diversas. Quando ela recebeu alguns pedidos dos alunos para sair e beber água, fez um acordo com dois deles: um deveria ir e voltar o mais rápido possível e outro deveria ir e voltar o mais devagar possível. Assim que o primeiro voltou, o segundo nem tinha saído da sala. Quando a aula terminou, o aluno que realizava sua ação bem devagar ainda estava voltando, a meio caminho entre o bebedouro e a sala.³⁵

Outros alunos da escola tornaram-se espectadores daquela pequena performance, daquele jogo teatral efêmero: um comportamento retirado de seu contexto, que, por apresentar características teatrais, por reconfigurar relações entre movimento, tempo, espaço, ritmo, por obter seu sentido na relação com os “espectadores”, pode ser caracterizado como objeto estético.³⁶ E, como objeto estético que é, pode ser analisado e reconhecido como verdadeira produção de teatralidade dentro do ambiente escolar. Desse modo, os alunos se reconhecem

³⁴ Prof. Dra. Carmela Corrêa Soares. Atualmente Profa. Adjunta do departamento de Ensino do teatro – Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

³⁵ Esta mesma experiência, por uma feliz coincidência, é narrada por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (“O Pós-Dramático e a Pedagogia teatral”. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Sílvia (Orgs.). *O Pós-Dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 221-232). A autora usa o exemplo para situar a questão da performance dentro da relação que existe entre o pós-dramático e a pedagogia teatral, num processo que guarda muitas semelhanças com a relação estabelecida aqui entre teatro performativo e o ensino do teatro.

³⁶ Carmela, ao estabelecer o conceito de jogo teatral como objeto estético, dialoga diretamente com o conceito de “pequenas formas”, de Jean-Pierre Ryngaert (1985). “A criação de “pequenas formas” tem seu fundamento nesta dinâmica lúdica do olhar. Seu princípio consiste em desenvolver a consciência estética do aluno sobre as formas confeccionadas em sala de aula e no seu cotidiano, de maneira a torná-lo capaz de apreender e reconhecer a teatralidade que se expressa através destas mesmas formas ou imagens”. (SOARES, 2010, p. 63). “Assim, por meio do conceito de pequenas formas pode-se falar em teatro e linguagem na escola a partir do surgimento de pequenos momentos de criação, sem que esta prática esteja atrelada à realização de grandes textos, cenas ou até mesmo de um espetáculo”. (SOARES, 2010, p. 69).

como atores dentro do processo teatral, sendo capazes de se manifestar teatralmente e identificar a teatralidade em outros contextos. Não há, assim como no teatro performativo, uma separação entre processo e obra, e o aluno produz arte enquanto vivencia a arte. Como manifestação artística, o jogo vivenciado no ambiente escolar afasta a ideia de que os alunos só fariam teatro durante a apresentação de uma peça, por exemplo.

O conceito de jogo teatral como objeto estético se aproxima do que foi definido aqui como jogo como modalidade estética – a partir do ensino do teatro na escola básica de viés performativo –, e corrobora a ideia de que “aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe de modalidades estéticas” (PUPO, 2008), consolidando assim características do teatro contemporâneo no ensino do teatro. Assim como a “pequena performance” dos alunos que pediram para beber água, o jogo do “professor bravo”, narrado aqui, também pode ser encarado como um objeto estético.

Ao conferir ao jogo teatral o estatuto de objeto estético, defendo a ideia de que o jogo realizado em sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente tanto do aluno como também do próprio professor. (SOARES, 2010, p. 29)

Dessa forma, o jogo teatral teria uma função educacional que estaria diretamente ligada à sua natureza estética, e o processo de ensino/aprendizagem do teatro desenvolveria “a qualidade do olhar do aluno para perceber e reconhecer características estéticas do jogo teatral”. (SOARES, 2010, p. 34). Ao reconhecer a prática do jogo em sala de aula como objeto estético, o aluno se perceberia como produtor de teatralidade e, portanto, entenderia suas atitudes neste contexto como manifestações teatrais. Além disso, seria capaz de reconhecer teatralidade manifesta em outros contextos, podendo imprimir uma dimensão estética em suas ações e no espaço que ocupa, possibilitando “(...) que o mundo seja também visto sob uma nova perspectiva, atribuindo novas metáforas e significados aos signos, processo que constrói o próprio conhecimento humano”. (BRITO in SOARES, 2010, p. 14-5).

Mais do que isso, Carmela defende o que chama de educação estética, que “proporciona ao aluno a oportunidade de se conhecer na relação com o outro e com o mundo de maneira integrada, participativa e criativa”. (SOARES, 2010, p. 19-20).

Esta educação se refere “à educação plena do indivíduo que leva em consideração o ser humano como um todo articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente”. (SOARES, 2010, p. 20). Ou seja, por esta perspectiva, não se elimina a ideia do crescimento pessoal do jogador, que está diretamente ligada à relação que ele estabelece com sua obra (o jogo como objeto estético).

À medida que o aluno aumenta sua “capacidade de jogo”, a forma cunhada pelo jogo teatral se torna mais elaborada e teatralmente mais refinada. Desta maneira, o Teatro-Educação é uma atividade que exige o conhecimento de um saber específico adquirido através do jogo e, ao mesmo tempo, manifesto pelo próprio jogo. Por outro lado, isto quer dizer que o jogo teatral praticado em sala de aula não pode ser visto tão apenas como um meio de desenvolver as habilidades e técnicas teatrais dos alunos, mas também como a realização de uma forma concreta, passível de apreciação e leitura, capaz de proporcionar o crescimento do aluno. (SOARES, 2010, p. 21)

Dentro desta abordagem, forma e conteúdo não se separam. O jogo, em sua característica processual, é uma forma concreta de manifestação artística, ou seja, o processo se constitui como obra – mesmo que efêmera –, passível de “apreciação e leitura”, assim como no teatro performativo. Dadas as condições do sistema público de ensino, esta perspectiva faz com que o ensino do teatro tenha sentido, tanto dentro de sua área específica (“desenvolver as habilidades e técnicas teatrais dos alunos”), como para desenvolver um olhar estético que potencialize outros significados para a relação do aluno com o mundo que o cerca. “A consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação”. (SOARES, 2010, p. 46).

Aqui fica claro o que Vassen propõe como abertura da pedagogia do teatro para o campo social. Na prática de Carmela, a própria materialidade do processo teatral está imbuída da práxis social, já que o processo artístico realizado a partir da “materialidade do processo teatral” é portador de um potencial “supra-artístico” (VASSEN, 2014, p. 14), que propõe um novo olhar para a relação do indivíduo com o mundo, por meio da prática do teatro.

É importante enfatizar que Carmela leva em conta o ensino do teatro no contexto da escola pública brasileira, na qual a difícil realidade – falta de estrutura, descaso do poder público, descrença no sistema de educação, contexto social dos

alunos – impõe-se como obstáculo ao ensino do teatro (e ao ensino de maneira geral). Tratar o jogo como objeto estético é uma alternativa para que se aproveite este contexto, fazendo de qualquer estímulo material para a criação – jogos que levam em conta o espaço escolar, a sala de aula que deve ser preparada, as cadeiras afastadas, o pátio, o jardim, objetos do cotidiano, temas trazidos pelos alunos a partir da realidade vivenciada fora e dentro da escola. Assim, o teatro na escola tem a possibilidade de modificar a relação desses alunos com essa “dura” realidade que os cerca, sensibilizando-os para elaborar novas metáforas e poetizar esta realidade e a sua relação com o ensino e com a escola. Aqui, podemos fazer teatro sem uma estrutura (física e pedagógica) minimamente adequada.

Carmela procura verificar, segundo suas próprias palavras “em que medida o aprendizado do teatro na escola, no seu aspecto lúdico e contemporâneo, pode proporcionar e desenvolver a educação estética do aluno”. (SOARES, 2010, p. 19). Existe, portanto, um claro objetivo de inserir o teatro de forma potente na escola pública por meio de elementos da contemporaneidade. Ela então define o jogo teatral ao qual ela se filia como um jogo teatral contemporâneo que corresponde “à perspectiva contemporânea do teatro vista sob sua natureza lúdica”. (SOARES, 2010, p. 17). Ou seja, o trabalho, que tem objetivo supra-artístico, é feito a partir da materialidade do processo teatral, pois, conforme Vassen (2014, p. 13), estes processos estariam “mortos” se seguissem apenas a ótica funcional (sociabilizante), e não incorporassem qualidades estéticas. Daí, não seria teatro. Não seria ensino do teatro. No processo de abertura da pedagogia do teatro para o campo social, não há “mais separação entre inovação artística e práxis social”. (VASSEN, 2014, p. 13).

Por outro lado, desenvolver a capacidade de jogo no ensino do teatro significa trabalhar o potencial criativo do aluno segundo princípios e códigos específicos. O objetivo é levar o aluno a reconhecer, durante o próprio ato de jogar, a teatralidade sendo confeccionada, ter consciência dos signos produzidos, conferir ao gesto uma intencionalidade e, ao mesmo tempo, obter um certo distanciamento da ação. Desta maneira, o simples jogar deixa de ter um caráter puramente emocional, catártico, e ganha uma dimensão estética, ao trazer à tona a expressão de uma subjetividade, configurada pela exploração dos meios concretos e específicos à linguagem teatral. (SOARES, 2010, p. 71)

Do teatro contemporâneo, além de sua natureza lúdica, a teatralidade é incorporada no processo de ensino do teatro proposto por Carmela como sendo a

articulação de todos os elementos teatrais em cena. Neste caso “o texto não é mais o único elemento que define a teatralidade, e é somente mais um dos elementos do jogo teatral contemporâneo”. (SOARES, 2010, p. 25). Além disso, Carmela fala de uma postura do teatro contemporâneo que, como o jogo, privilegia o incompleto, o aleatório, sendo que estas características são procuradas de forma voluntária. Características estas também do que definimos como teatro performativo: a ludicidade proporcionada pelo jogo de significação por meio de novas configurações da cena, e releitura crítica de formas já estabelecidas, o risco e a incerteza como elementos de criação, a presença do aluno-ator como potência poética.

Por outro viés, Carmela também incorpora elementos do teatro contemporâneo em sua abordagem do ensino do teatro e é justamente isto que proporciona definir o jogo como objeto estético. Ali fala-se em teatro contemporâneo; nesta tese, em teatro performativo. Nos dois casos existe a articulação com uma forma atual de teatro que permite aumentar as possibilidades do fazer artístico dos alunos, e de leitura dos modos atuais de produção de arte.

Carmela enfatiza a importância de que os alunos se familiarizem com os códigos teatrais de nossa época, que por meio do próprio jogo os elementos materiais do teatro – “o texto, o espaço, o personagem, a ação, o gesto, o som, o movimento, o corpo, a iluminação, a música, os objetos cênicos, figurinos, cenário” (SOARES, 2010, p. 40) – podem ser organizados e identificados (e desenvolvidos de modo mais complexo a partir da prática sistemática), e que elementos da história do teatro podem ser abordados. No entanto, de uma maneira geral, estes elementos, que também pertencem ao universo do ensino do teatro, são apenas tangenciados em sua prática. Fico imaginando como seria inseri-los de maneira mais radical dentro desta abordagem. Isto também não fortaleceria o ensino do teatro dentro da escola pública? Se o contato com outros elementos que caracterizam o teatro como linguagem (inclusive questões históricas) não for efetivado, esta abordagem corre o risco de privilegiar somente objetivos supra-artísticos e, apesar de fortalecer sua inserção (e dar sentido para ela hoje) na escola básica pública, pode afastar o ensino do teatro de qualidades que o teatro tem *per si*.

Parece que a necessidade de aproximar toda e qualquer temática da realidade imediata dos alunos, para que a experiência tenha significado e sentido, justificada pelo contexto do ensino público, faz com que estes alunos não entrem em contato

com outros elementos ligados ao universo do teatro que poderiam ser interessantes, e também contribuir para uma formação teatral e social. Como arte, o teatro trata de temas universais, poetizados por meio da ficção, da fantasia. Enquanto o teatro contemporâneo prioriza temáticas elaboradas a partir de questões da realidade próxima, o seu formato, plural, permite a inserção de outras temáticas, mais distantes, que podem ser vistas pelo mesmo olhar contemporâneo.

A arte também permite que relações de alteridade sejam estabelecidas com realidades muito diferentes das dos alunos, poetizadas por meio do teatro. Aliás, questões próximas aos alunos podem muitas vezes ser evidenciadas e discutidas mais facilmente quando trabalhamos com um material poético “distante” de sua realidade. Desse jeito conseguimos, como escreveu Saramago em *O conto da ilha desconhecida*,³⁷ sair da ilha para ver a ilha, sair de nós para nos conhecermos. Não só isso, mas elementos da história do teatro também são teatro, e isto pode ser inserido como material potente para o jogo, para identificação da teatralidade, para poetização da própria realidade. Como seria propor jogos baseados em peças de teatro já escritas? Em outros modos de se fazer teatro que não o contemporâneo? Em realidades distantes? Em outras épocas? Como seria experimentar ser Rei por um dia? Simular estar em outro espaço? Longe de defender unicamente um teatro “ilusionista” (apesar de que não pode ser excluído como uma forma de se fazer teatro), isto poderia atualizar de forma contemporânea a tradição teatral, entendendo que esta abordagem do ensino do teatro por um viés performativo tratará de forma reflexiva, e teatral, tanto Shakespeare quanto o aluno que faz sua performance ao ir beber água bem devagar.

A fantasia também pode ser potente para que um aluno-ator ressignifique o seu olhar para o mundo, entendendo outros contextos de produção de arte, aumentando o seu repertório poético, e estabelecendo, assim, novas metáforas para se relacionar com a realidade. Propondo, deste modo, uma relação com o material artístico, como escreve Jorge Coli (1995), que seria uma “pura organização do material sensível”, não se referindo a nenhuma imagem do “real”:

A leitura de Proust faz-me sair deste escritório, esquecer os problemas do quotidiano e mergulhar num mundo que não é o meu. Mas, se me

³⁷ SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

angustio seguindo Swann em busca de Odette pela avenida dos Campos Elíseos, se a aparição dela em meio à noite me subjuga, se o aprendizado da renúncia do narrador face à indiferença de Gilberte tocam-me e entristece, ao mesmo tempo que me emocionam, aprendo configurações do amor que não as minhas, descubro recônditos alvéolos de sentimentos humanos que não conhecia. E me descubro a mim diferente do que sou no cotidiano, pois estou diante de uma sociedade com seus costumes e práticas, com seus sentimentos modulados de modo diferente dos que eu até então soubera. É claro que as emoções artísticas não se resumem numa réplica das emoções amorosas: elas são de toda sorte. Uma fuga de Bach, por exemplo, não faz referência a nenhuma imagem do "real". Ela é pura organização de um material sensível — o som. E a construção sonora, que é única e nova, ensina-nos uma inter-relação específica, causa de prazer e sentimentos "abstratos". (COLI, 1995, p.113-4)

Nossa abordagem do ensino do teatro de viés performativo flerta com a obra de outra autora, Carminda Mendes André,³⁸ que também situa suas reflexões a partir do ensino do teatro na escola pública. Em sua tese de Doutorado,³⁹ “O teatro pós-dramático na escola” (2007), Carminda lança um olhar para o ensino do teatro a partir de um viés do teatro pós-dramático, trazendo elementos contemporâneos para propor uma abordagem deste ensino que seja significativa dentro da realidade da escola pública hoje (em diálogo com diversos autores, principalmente Foucault, Lyotard e Certeau). Novamente teatro e pedagogia do teatro se interseccionam. Neste caso, o ensino do teatro é abordado a partir de sua relação com o teatro pós-dramático, em um entendimento de que arte na escola deve se aproximar dos processos artísticos atuais, de maneira a fazer com que seu ensino tenha sentido hoje. Carminda, assim como Carmela, propõe uma abordagem que fortalece a inserção do ensino do teatro na escola pública, levando em conta as condições adversas encontradas no Brasil. Um ensino de abordagem político-social, que tem a linguagem do teatro pós-dramático como base, pensado para ir além da sala de aula, interagir com o ambiente e tornar-se também ação cultural. Desse modo, acredita-se que “os processos artísticos possam tornar-se também educacionais, proporcionando aos participantes a experiência de mudar o valor das coisas”. (ANDRÉ, 2007, p. 5).

³⁸ Profa. Dra. Carminda Mendes André. Profa. assistente do curso de Licenciatura em Artes-Teatro e do Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP (Universidade Estadual Paulista).

³⁹ Esta tese de Doutorado foi posteriormente modificada e publicada como livro: ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro pós-dramático na escola (Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula)*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

Novamente fica explícita a abertura da pedagogia do teatro para o campo social, e flerta com o que Carmela evidencia ao falar que o aluno pode se relacionar com o mundo por meio de novas metáforas, concebidas ao fazer arte dentro da escola.

Carmina propõe uma maneira de pensar o ensino de teatro a partir de uma atitude que é observada em proposições artísticas ligadas ao *happening*, à performance e às intervenções urbanas, que, em conjunto, formam o que ela expõe como teatro pós-dramático. Esta atitude faz com que a prática do teatro seja configurada como atuação no presente, tanto no espaço da escola como no próprio espaço do ensino de arte, proporcionando novos olhares e novas relações a partir desta ação que é, portanto, a própria prática teatral. O teatro pós-dramático, dentro desta vertente, enfatiza um processo artístico que se aproxima cada vez mais da ação cultural e se afasta de uma obrigação de “produzir novidades”. Assim como Carmina, nós, aqui, vimos que características de inúmeras vanguardas históricas, entre elas a Arte da Performance, quando incorporadas ao ensino do teatro na escola, enfatizam o processo como detentor de uma potencia artística em si e, portanto, se configuram como ação artística (e pedagógica).

Assim, o que se produz no espaço da cena não é causa de um passado resgatado, nem um futuro a ser conquistado, pois o que se quer tocar vive no próprio presente. Do mesmo modo, o que está em cena não é a aplicação de uma teoria, mas um discurso que é também uma prática teatral. (ANDRÉ, 2007, p. 25-6)

Diferenciando-se de modos anteriores de “produção” de arte, esta abordagem do ensino do teatro proporciona a produção de cultura no ato de intervenção no presente imediato, aproximando vida e arte. “A apropriação da linguagem cênica mobiliza o aprendiz a montar e desmontar a cena, estendendo esse procedimento para a análise da realidade”. (ANDRÉ, 2007, p. 107).

Como características do teatro pós-dramático, que norteiam sua abordagem do ensino do teatro na escola pública, Carmina ressalta que “A influência das tecnologias na vida cotidiana parece ter ampliado as capacidades comunicativas para além das discursivas representadas exemplarmente pelo teatro dramático” (ANDRÉ, 2007, p. 56), o que faz com que o texto dramático previamente escrito tenha um outro valor, já que não abarca mais os modos de percepção contemporâneos.

Além disso, é enfatizada uma relação de jogo entre ator e espectador, na qual o espectador está interessado em perceber o modo pelo qual o artista “escreve” a cena, e não se preocupa apenas em vê-lo escrevendo. “O prazer de ver o jogo do ator é o prazer de ver o como este ator operacionaliza o teatral, de ver como “leva para a cena uma realidade não cênica, poema ou narrativa,” como ele se apropria da linguagem, prazer de quem também sabe jogar”. (ANDRÉ, 2007, p. 51). Participando do jogo, o espectador torna-se então coautor do fenômeno teatral, assim como no teatro performativo. Essa percepção, quando enfatizada no ensino do teatro, faz com que os alunos-atores sejam jogadores em sua relação com a arte (e, desse modo, conheçam as “regras” que norteiam este jogo), entrevendo de maneira utópica uma sociedade na qual a arte seja próxima de cada um de nós, assim como são nossos parceiros de jogo.

Carmina coloca ser necessário “compreender até que ponto os discursos e as práticas adotadas atualmente para o ensino do teatro correspondem às necessidades culturais da arte contemporânea, ajudando o estudante a acessar os eventos artísticos mais radicais” (ANDRÉ, 2007, p. 118) e, desse modo, ser capaz de compreender os discursos da arte, tanto os contemporâneos, quanto aqueles que perpetuam relações de poder.

O que interessa ao alunado de hoje é saber como ele produz suas próprias interpretações, pois é dessa maneira que poderá enfrentar a massificação que inevitavelmente o atinge e aprender a organizar as informações disponibilizadas pela comunicação on line. Conhecer como se joga o jogo faz com que ele não delegue a outros a concepção de uma realidade que é sua. (ANDRÉ, 2007, p. 124)

Por esta abordagem, é enfatizado o fato de que as metodologias abordadas dentro do ensino do teatro estão presas a modelos estéticos “que se mostram cada vez mais insuficientes para enfrentar as constantes mudanças processadas no contexto cultural, principalmente daquilo que diz respeito às questões da recepção” (ANDRÉ, 2007, p. 5). Assim, estas metodologias não forneceriam elementos para que o discurso propagado pelo contexto cultural atual – desde a perpetuação de relações sociais de poder pela grande mídia, até o fato de que muitas escolas públicas têm grades, assemelhando-se, por sua arquitetura, a unidades prisionais –, pudesse ser compreendido pelos alunos em sua elaboração e intenção. As ações realizadas

dentro do ambiente escolar então podem ser encaradas como estratégias para a luta, uma luta para a libertação dos mecanismos de poder impostos pelo contexto cultural dominante. Eu arriscaria dizer em minhas palavras: o teatro como estratégia para uma luta poética.

O modo proposto para enfrentar este contexto é de “tornar as artes aliadas, mas independentes, dos discursos pedagógicos” (ANDRÉ, 2007, p. 5). Aliadas, pois o ensino do teatro aqui é tomado como ação artística libertadora e, como ação libertadora, pode ser estendido em seu princípio para todo o sistema educacional. Mas uma certa independência deve ser resguardada entre a arte e os discursos pedagógicos, já que estes, como estão organizados hoje, não contemplam as necessidades da arte. Se a arte estivesse completamente aliada a estes discursos pedagógicos, seria reduzida a objetivos que dominam e normatizam o processo criativo, e perderia a sua qualidade de atuar no presente, sendo apenas “fabricação de arte”.

[...] como não falar em fabricação de arte quando o ensino do teatro deve inserir-se em um projeto pedagógico que nem sempre contempla as necessidades da arte e que, como é de seu particular, sistematiza, cataloga e quer dominar o processo criativo, tal como faz com as ciências, sem distinguir a especificidade daquela com relação aos processos educativos destas? (ANDRÉ, 2007, p. 152)

Estas duas abordagens do ensino do teatro na escola pública apresentam particularidades pelo contexto a partir da qual foram refletidas: o próprio sistema público de ensino. No entanto, profundas que são em sua relação com o ensino do teatro de maneira mais ampla, podem ser relacionadas com diversos outros contextos. Tanto a questão do jogo teatral como objeto estético proposta por Carmela Soares, quanto o ensino de teatro pós-dramático abordado por Carmina Mendes André, são abordagens que, de modo exemplar, baseiam suas práticas em princípios do teatro contemporâneo. Escancaram assim a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro. Ou seja, as características do teatro contemporâneo que são levadas para dentro da sala de aula, e que são pedagógicas por princípio, entendem o processo como ação artística, e fazem com que o aluno-ator seja protagonista da construção de conhecimento em teatro. O aluno-ator, portanto, faz teatro “de verdade”. Não só isso. O aluno-ator desenvolve conhecimento em teatro fazendo

teatro. Neste aspecto estas duas abordagens dialogam diretamente com o ensino do teatro na escola básica de viés performativo narrado neste trabalho, e deixam claro uma tendência atual das pesquisas neste campo. É interessante notar que, dentro destas duas abordagens, os objetivos do ensino do teatro na escola, mesmo que supra-artísticos, têm sempre o teatro como base.

Como professor de teatro a minha curiosidade é, certamente, como traduzir estas abordagens e práticas para dentro da sala de aula. Carmina (2007) propõe, inclusive, três programas de ensino⁴⁰ baseados em diferentes abordagens do ensino do teatro na escola (o jogo dramático, o drama e o jogo teatral), a partir do viés de sua pesquisa. Abertos, estes programas sugerem conteúdos, objetivos e metodologias, e inserem de maneira potente os princípios do teatro pós-dramático na escola. O objetivo de Carmina não era especificar quais seriam as práticas atreladas a estes programas. Mas não tenho como não me perguntar. Como seriam estas aulas? Que proposições seriam feitas aos alunos-atores? Quais instruções seriam dadas? Que jogos? Ainda como professor, além das discussões sobre os objetivos, referências e bases das diferentes abordagens do ensino do teatro, importantes e fundamentais para se pensar o ensino do teatro e elaborar novos paradigmas (inclusive em seu diálogo com a prática docente), quando estou em sala, diante de meus alunos-atores, o que se torna essencial é: como traduzir isto na prática?

Até aqui parece claro a questão da indispensável inserção dos modos contemporâneos dos processos teatrais como maneira de dar sentido ao ensino do teatro na escola hoje. Aliás, como conteúdo, o teatro performativo pertence à história do teatro tanto quanto o teatro medieval, o teatro grego e o teatro do absurdo, por exemplo. No entanto percebe-se que, como formato de ensino, o teatro performativo (e sua natural correspondência com a pedagogia do teatro) permite que os alunos-

⁴⁰ “Imagina-se, então, um programa de ensino. Ele poderia ser renomeado sugestivamente por programação de eventos de arte na educação. Programação porque não se trata mais de uma educação que tem por proposta a elaboração de um projeto capaz de englobar as origens e as objetividades do teatro (mundial ou ocidental ou sul-americano ou nacional) na educação. O trabalho do educador, dentre outros, é o de recolher signos que ainda vivem na vida cultural e acadêmica para serem submetidos a tensões criadas por aproximações, por exemplo, entre cultura e cotidiano, com a finalidade de mover os sujeitos envolvidos a ponto de abalar a fixidez dos valores consensuais que carregam consigo. A escolha desses signos poderá advir da organização dos conhecimentos por eixos que não sejam inteiramente temáticos, conteudísticos ou conceituais, mas motivada por necessidades culturais. A simulação de tal programação leva a imaginar que naquilo que anteriormente chamou-se de objetivos e conteúdos escreve-se estratégias de aproximações; o que antes era metodologia poderia tornar-se práticas em processo, e o que se entende por avaliação assumir a reflexão.” (ANDRÉ, 2007, p. 120).

atores passem por uma experiência teatral legítima, possibilitando que entendam o próprio processo de construção do conhecimento a partir do modo de percepção próprio à contemporaneidade.

Neste caso, se falamos de técnica (como em técnica de aprendizagem), estamos falando de técnica como conteúdo próprio ao teatro (que situa o teatro como área de conhecimento). E conteúdo aqui é forma, pois se não há separação entre processo e obra, a prática dentro da sala já é teatral, e já pode ser lida como objeto estético. Se o ensino do teatro tem um formato performativo, este próprio formato já é um de seus conteúdos.

Portanto o formato performativo, além de permitir um olhar para o aluno-ator como capaz de significação artística por princípio (como nos verbos que definem a atitude performativa ser-fazer-mostrar fazendo) inclui o hibridismo das linguagens e pode comportar em seu bojo muitos tipos de teatro. Por isso o formato performativo torna-se tão potente como princípio para o ensino do teatro: ele comporta também a tradição, a história do teatro. Ele não exclui nenhum conteúdo teatral. Ele potencializa um olhar para outros contextos de produção teatral de uma forma contemporânea, sem determinar verdades, sem determinar valores. Sobre a inserção do que chamaremos de “tradição” teatral a partir do viés performativo é o que falaremos no capítulo seguinte. E para iniciar esta discussão, vale lembrar que o teatro performativo é apenas um tipo de teatro e, mais, ele não é o único que existe hoje. Muitas formas de teatro fazem parte de nosso contexto atual. O modo performativo de enxergar o ensino do teatro na escola básica pressupõe uma multiplicidade de práticas, um hibridismo de linguagem que comporta fragmentos de todos os tipos de teatro, de diversas linguagens e suportes artísticos. Um ensino focado apenas em um tipo de teatro – mesmo apenas no performativo – não abarcaria a multiplicidade das experiências em teatro; reduziria a potência de seu ensino, e poderia defender uma maneira de se fazer/ensinar apenas um tipo de teatro.

Se os teatros de hoje apresentam espetáculos que realizam o teatro dramático, o teatro épico, o teatro mítico e a performance, se na rua os artistas executam intervenções com variações diversas, entende-se que a mesma multiplicidade deva ser encontrada nas práticas escolares relacionadas ao ensino do teatro. Mesmo que o professor realize com melhor desenvoltura essa ou aquela prática – e essa opção deve ser

respeitada, pois se trata de um posicionamento que vai além do técnico –, a escola, se não quiser se desatualizar ainda mais, não pode cair no simplismo de optar por uma delas. (ANDRÉ, 2007, p.118)

CAPÍTULO II

O FORMATO É PERFORMATIVO, O CONTEÚDO, TEATRAL

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM III

OS DIFERENTES TIPOS DE PALCO

Todo início de ano elaboro um plano anual, que abarca competências, habilidades referentes ao desenvolvimento destas competências, e eixos de conteúdo⁴¹ a serem contemplados. Além disso, também consta no plano o objetivo geral do curso de uma maneira mais ampla (na Escola Lourenço Castanho, é o curso curricular de teatro do sexto ano do ensino fundamental). Isto é complementado e detalhado por planejamentos trimestrais divididos em sequências didáticas, nos quais se especifica, além das competências, habilidades e eixos de conteúdo, as atividades de aprendizagem, os produtos, os indicadores (indícios de que o processo pretendido foi vivenciado pelo aluno-ator) e os instrumentos de avaliação (com os respectivos critérios). Nota-se que a avaliação existe, e é feita trimestralmente, mas de uma maneira específica (experiência relatada no quinto capítulo). Teatro não vale “nota no boletim”, não tem prova, não pode causar reprovação, mas é uma “matéria” como qualquer outra dentro do currículo básico. O planejamento, que poderia ser encarado como uma estrutura que engessa o ensino do teatro, aqui é visto como uma base para que este ensino vá além da estrutura inicialmente proposta, dando elementos para que o professor, artista também, vá além do próprio planejamento. Enfrentaremos a separação entre arte e educação dentro do ambiente escolar, aproveitando as estruturas próprias deste sistema e as explodindo, estabelecendo

⁴¹ As competências, as habilidades e os eixos de conteúdo utilizados na elaboração dos planejamentos atualmente fazem parte de uma lista elaborada em 2013. Esta elaboração foi fruto de um intenso processo de discussão, do qual participaram a direção, a coordenação e os docentes do colégio Lourenço Castanho. Integrantes de todas as áreas e componentes puderam dar sugestões, que foram incorporadas.

uma tática para afirmar o teatro como experiência para cada um dos alunos-atores envolvidos no processo.

Desde 2012 venho pensando em maneiras de inserir um breve panorama da história do teatro dentro do planejamento. Poderia, claro, dar algumas aulas expositivas sobre o assunto e, para inseri-lo como prática, posteriormente fazer com que os elementos expostos fossem tema de improvisações, por exemplo, seguidas de discussão/reflexão. Mas sentia que isto não seria tão interessante quanto a mistura da teoria com a prática, em uma dinâmica lúdica, na qual a contextualização histórica seria “praticada”.

Já em 2013 propus à escola uma visita ao Teatro Municipal de São Paulo, aproveitando que ele tinha sido recém restaurado e aberto ao público em 2011, e havia visitas guiadas regulares gratuitas, feitas por agendamento. A ideia principal era que os alunos-atores entrassem em contato com um ambiente construído especificamente para abrigar manifestações artísticas, e provocar uma discussão do porquê deste patrimônio ter sido restaurado e preservado, enquanto outros ambientes são destruídos, modificados, modernizados. Além disso, seria focada a questão da sociedade da época como determinante para a arquitetura do teatro, refletida na divisão da plateia segundo a hierarquia social vigente.

Seriam também verificados e discutidos elementos técnicos de um teatro italiano de modo específico, como o significado de “caixa preta”, o espaço da plateia, do palco, o urdimento, o fosso, a coxia, tapadeiras, bambolinas etc. Por último, e só tive esta ideia após fazer uma visita guiada preliminar, poderíamos entrar em contato com um pouco da origem do teatro na Grécia, por meio das esculturas e pinturas do hall de entrada e do salão nobre.

O portal esculpido que leva à entrada para a parte da plateia reservada à “primeira ordem” (patronos do teatro que ajudaram em sua construção, magnatas do café, pessoas de grande influência na sociedade e figuras políticas) tem uma escultura de um sátiro, personagem mitológico grego que é bode da cintura para baixo e humano (com chifres) da cintura para cima. O sátiro é considerado mitologicamente o primeiro ator da história, já que se disfarçou de Dionísio (o Deus do Teatro e do Vinho), colocando um cacho de uvas na cabeça, para que pudesse ter privilégios e beber durante uma comemoração. Ele seria o primeiro a interpretar uma outra pessoa, um personagem.

No teto do salão nobre, uma pintura, feita por Oscar Pereira da Silva em 1910, tem como tema figuras que representam a origem do teatro, que, na época da Grécia antiga (XX a.C. – II a.C.) era feito de forma mambembe, já que teatro como estrutura arquitetônica ainda não havia sido consolidado. A pintura evidencia o uso das máscaras e da música e coloca no centro um “ator” acompanhado de músicos (provavelmente interpretando um ditirambo, um poema cantado que esteve na origem do teatro grego) se apresentando em uma carroça puxada por bois.

O cantor/ator tem feições femininas e o guia do Teatro Municipal, quando fui sozinho fazer a visita, enfatizou que era um castrato – alguém que era castrado antes da puberdade e, por isso, tem a sua extensão vocal correspondente à feminina, mesmo na idade adulta –, já que na época não era permitido que mulheres se apresentassem. Um dos pontos altos da visita é a explicação para os alunos-atores do que é um castrato (quando os guias não enfatizam esta parte, eu faço questão de trazer isto à tona). O fato das mulheres serem “proibidas” de atuar e de que os homens teriam que ser castrados (e os meninos sempre fazem uma expressão de terror) é marcante, e depois surge em diversas conversas e improvisações. Ressalto sempre o fato de que os valores eram outros e que, até pouco tempo atrás (séc. XIX), os castrati ainda existiam e eram artistas reconhecidos – no ambiente específico da música, do canto e da ópera, não do teatro.

A primeira saída, em 2013, foi seguida, além das discussões durante a visita, de uma conversa em sala de aula sobre o que foi visto, enfatizando os objetivos já colocados. Em reunião no final do ano, a coordenadora de Artes, Fabiana Ferreira Queirolo, me perguntou se havia sido sistematizada alguma atividade para que o conhecimento adquirido fosse melhor consolidado, de modo que os alunos-atores produzissem algo sobre o qual pudessem se reconhecer, e refletir. Entre as sugestões estaria uma preparação anterior para a visita e a elaboração de uma “ficha” com um roteiro, espaço para anotações, e perguntas que direcionassem a observação, além de uma inserção mais efetiva da experiência dentro da sala de aula.

Eu senti que esta primeira experiência foi bem interessante para os alunos-atores, principalmente pela conversa que tivemos após a saída. A grande maioria nunca havia ido ao Teatro Municipal (o que, por si só, já é algo importante) e, inclusive, muitos dos alunos-atores não acreditavam que existia em São Paulo um

lugar tão preservado que, segundo alguns deles era “tão bonito quanto os prédios antigos da Europa” – o projeto do Teatro, elaborado pelo escritório do arquiteto Ramos de Azevedo, teve clara influência europeia e muitos de seus elementos, como alguns afrescos e a escadaria do hall de entrada, foram importados da Itália. Mas a atividade realmente careceu de sistematização mais precisa, já que seu objetivo era fazer parte de um processo em ensino do teatro, e não somente provocar uma experiência que se encerraria nela mesma. É claro que o simples fato de apresentar os alunos-atores ao Teatro Municipal, contextualizando sua construção, função e a as diversas obras de arte presentes em seu interior, além da conversa posterior, já legitima a experiência. Mas como fazer a experiência mais teatral?

Anteriormente, em 2012, o projeto final de montagem das peças teve como tema três tragédias de Shakespeare: *Romeu e Julieta* (escrita entre 1591 e 1595), *Hamlet* (escrita entre 1599 e 1601) e *Macbeth* (escrita entre 1603 e 1607). Antes de iniciarmos o processo da montagem propriamente dito, fiz uma preparação com os alunos-atores, para contextualizar o universo de Shakespeare e de sua época. Dentro desta contextualização assistimos ao filme *Shakespeare apaixonado*.⁴² O filme mostra, de maneira fictícia, o jovem Shakespeare quando escreveu *Romeu e Julieta*, pressupondo que a inspiração para a peça veio de um romance que ele viveu com uma mulher da nobreza. Retrata a dinâmica de produção teatral da época, assim como os costumes culturais, sociais e políticos da Inglaterra Elisabetana. O teatro elisabetano é apresentado com precisão (sua estrutura e o modo como era ocupado por atores e plateia).

Além disso, para que pudéssemos discutir diferentes maneiras de encenar a mesma história – já que estas peças clássicas já haviam sido apresentadas muitas vezes –, comparamos os mesmos trechos de três produções cinematográficas de *Romeu e Julieta*, mais especificamente o trecho inicial da história, no qual os Montecchio e os Capuletto brigam em Verona, e que mostra a rivalidade entre as duas famílias; a cena da festa na casa dos Capuletto, na qual Romeu se encontra com Julieta (seguida da icônica cena do balcão, onde ele declara seu amor); e o final, quando Romeu encontra Julieta supostamente morta, se mata e ela, em seguida, já

⁴² *Shakespeare apaixonado (Shakespeare in love)*. Direção de Jonh Madden. E.UA./Inglaterra, 1998. 137min. Vencedor de sete Oscar em 1999, incluindo o de Melhor Filme e Melhor Roteiro Original.

que estava apenas sob efeito de uma poção, acorda, vê seu amado morto, e se mata também.

Para isto assistimos a três filmes. O primeiro com direção de Franco Zefirelli,⁴³ tenta reproduzir com exatidão a época em que a história se passa (séc. XVI), tendo sido filmado em Verona, cidade onde a tragédia acontece. Os figurinos são “de época” e o texto é o original do Shakespeare (com alguns cortes e adaptações). O segundo, com direção de Baz Luhrmann,⁴⁴ traz o enredo para uma suposta cidade americana chamada “Verona Beach” e apresenta a história como se ela se passasse “hoje”. No filme, as duas famílias rivais são donas de empresas diferentes. As espadas, por exemplo, são armas da marca “espada”, os personagens andam de carro, e o prólogo é transmitido pela televisão, como um telejornal. Os cortes rápidos e a música *pop* trazem a linguagem para mais próximo das referências que os alunos-atores obtêm pela televisão, cinema e internet. O texto, no entanto, também é o original de Shakespeare, com alguns cortes. O terceiro, com direção de Kelly Asbury, é um filme de animação por computador, chamado *Gnomeu e Julieta*.⁴⁵ No filme, os personagens são anões de jardim que moram na frente da mesma casa e cada família tem como território uma parte do gramado.

Após a exibição dos filmes, conversamos sobre as diferenças de abordagem, apesar da história ser a mesma. Com qual eles mais se identificaram? Os meninos costumam preferir a versão “moderna”, que tem mais ação, e as meninas, a “tradicional”. Todos acharam *Gnomeu e Julieta* meio infantil, já que eles “já estão no sexto ano...”. Na aula seguinte conto resumidamente a história de uma outra peça de Shakespeare, normalmente *Rei Lear* (escrita em torno de 1605) e os alunos-atores, em grupos, apresentam uma versão para esta história.

A experiência com estes dois processos foi tão positiva que elas continuam até hoje. A comparação entre os três filmes de *Romeu e Julieta* fomentou a discussão de como podemos apresentar diversas versões de uma mesma história. Já o filme *Shakespeare Apaixonado* possibilitou a discussão de elementos da história do teatro e serviu para que, em 2013, o relacionássemos com a ida ao Teatro Municipal, de modo que pudéssemos comparar dois contextos: o palco italiano e o palco elisabetano.

⁴³ *Romeu e Julieta*. Direção de Franco Zefirelli. Inglaterra/Itália, 1968. 149min.

⁴⁴ *Romeu+Julieta*. Direção de Baz Luhrman. E.U.A., 1996. 130min.

⁴⁵ *Gnomeu e Julieta*. Direção de Kelly Asbury. E.U.A., 2011. 84min.

Em 2013, então, elaborei uma “ficha” em conjunto com Ariadne Olímpio, professora de língua portuguesa. Ela tinha ido comigo e com os alunos-atores ao Teatro Municipal no ano anterior, e percebeu que poderia também propor determinados focos de observação, já que, além de trabalhar mitologia em seu curso, ela também toca na questão da Semana de Arte Moderna de 1922, que ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo. Complementando, propus uma comparação entre o filme *Shakespeare apaixonado* e o Teatro Municipal, como forma de contrapor diferentes contextos de produção teatral.

A “ficha” ficou assim:

Caro(a) aluno(a),

A visita ao Teatro Municipal tem como objetivo complementar e reforçar alguns conceitos trabalhados nas aulas de Teatro, como a necessidade de preservação do patrimônio artístico e cultural, características dos diferentes tipos de palcos e o processo de construção do próprio Municipal. Além disso, conhecer o lugar onde ocorreu a Semana de Arte Moderna de 22 e observar os elementos da mitologia grega que estão presentes na arquitetura do Teatro.

1) Quem foi o arquiteto que projetou o Teatro? Que outras obras da cidade de São Paulo esse arquiteto projetou? Dê dois exemplos.

- 2) Como a organização da sociedade, na época em que o Teatro Municipal foi construído, influenciou em sua arquitetura (inclusive na disposição dos andares, entradas e plateia)?
- 3) Na entrada da primeira ordem, que elementos da mitologia grega podemos encontrar?
- 4) Observando a pintura que está no teto do Salão Nobre – que retrata o período da Grécia Antiga (XX a.C. – II a.C.) – o que podemos dizer do modo como os artistas se apresentavam naquela época? É diferente de hoje em dia? Explique.
- 5) O palco do Teatro Municipal é um exemplo tradicional de palco italiano. Cite pelo menos duas características próprias a esse tipo de palco que você observou. Cite, também, pelo menos uma diferença e uma semelhança entre este palco e o palco elisabetano (que vimos no filme *Shakespeare Apaixonado* – 1998).
- 6) No teto da Sala de Espetáculos, há uma grande pintura. Dê o significado das inscrições em grego que lá aparecem:
 - a) Doxia (Docsia) –
 - b) Bios –
 - c) Kloto –
 - d) Láquesis –
 - e) Antropopatia –
 - f) Agatodaimon –
 - g) Eros –
 - Que história essa pintura retrata? Conte.
- 7) Se você fosse inventar um novo tipo de palco para ser construído, e encenar nele as suas peças, como seria? Use o espaço da página a seguir para desenhar o seu palco (utilize o material que você preferir). Dê um nome. Indique onde se localiza cada elemento (plateia, local de encenação, coxia, entrada...).

A “ficha” foi preenchida durante a visita e em casa, e depois trazida para a próxima aula. As respostas foram discutidas e comparadas. Os desenhos dos palcos foram compartilhados. Dois ou três palcos foram escolhidos coletivamente para que cenas fossem feitas neles. Para isso os alunos-atores puderam inventar histórias e colocar a plateia onde quisessem, além de usar os praticáveis da sala e a iluminação disponível. Alguns grupos montaram espaços como arenas, onde o público ficava ao redor dos alunos-atores que se apresentavam. Um grupo propôs um espaço onde o público ficava de costas, e apenas escutava os atores, outro grupo fez a plateia ficar deitada e atuavam andando por cima do público. Um outro grupo propôs um espaço onde o público ficava sentado no centro e a plateia ao redor, no que chamaram de “teatro-ovo” – os atores eram a gema e o público a clara.

Deste exercício surgiu a ideia de que, junto com o estudo dos palcos, poderíamos experimentar atuar simulando estar neles (o italiano e o elisabetano), de maneira a perceber que tipo diferente de atuação poderia surgir de cada palco, ou seja, de cada contexto histórico. Existe um jeito diferente de se colocar dentro da estrutura elisabetana que é diferente do jeito de se colocar em uma arena, ou em um palco italiano? Isto foi então aprimorado para o outro ano, e deu origem ao planejamento de uma sequência didática de quatro aulas, cujo título foi “Os vários tipos de palco”.

Escolhi falar sobre o teatro grego (o palco em “semiarena”) em uma aula expositiva. O palco elisabetano foi discutido a partir do filme *Shakespeare apaixonado* e o italiano, pela ida ao Teatro Municipal. Em uma quarta aula, os alunos-atores deveriam preencher uma tabela, em grupos, sobre os “jeitos” de atuar que eles achavam compatíveis com cada tipo de palco (levando em conta as conversas e vivências das outras três aulas). Estes “jeitos” são então experimentados em improvisações. Depois, como já havia sido proposto anteriormente, os alunos-atores experimentam atuar nos palcos que eles mesmos inventaram. Desse modo, a relação com a plateia é revista, inserindo um claro elemento contemporâneo. A “ficha final”, que é preenchida ao longo das quatro aulas, se formatou assim:

“OS TRÊS TIPOS DE PALCO”

Caro(a) aluno(a),

Esta ficha tem como objetivo estudar um pouco da história do teatro pelo contato com três diferentes tipos de palco: o teatro grego (arena ou semiarena), o palco italiano e o palco elisabetano. As características destes palcos darão elementos para que consigamos entender como o teatro era feito em diferentes épocas.

Para o preenchimento desta ficha, além de nossas aulas de teatro, também visitaremos o Teatro Municipal de São Paulo e assistiremos ao filme *Shakespeare apaixonado*.

Podemos começar a nossa reflexão em busca da resposta para a seguinte pergunta: Existe diferença no “jeito” de fazer (e ver) teatro dependendo do espaço e da época onde ocorre a encenação?

Responda depois de assistir ao filme *Shakespeare apaixonado* (1998, direção de John Madden):

1) Quais são as características de um teatro elisabetano? (Como é o espaço de encenação e a arquitetura? Onde o público é acomodado? Quais os elementos presentes?).

2) Como os atores trabalhavam e se apresentavam naquela época na Inglaterra? (Final do séc. XVI e início do séc. XVII – a peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, foi escrita entre 1591 e 1595.) Em quais aspectos estas características são diferentes das de hoje em dia?

3) A história retratada no filme é verdadeira? Cite dois elementos que podem ser considerados de “ficção” (exemplifique descrevendo as partes do filme).

4) Escolha um ator ou uma atriz que você achou que trabalha muito bem no filme e explique o porquê.

Responda a partir da visita ao Teatro Municipal:

5) Quais são as características de um palco italiano? (Como é o espaço de encenação e a arquitetura? Onde o público é acomodado? Quais os elementos presentes?)

6) Tire uma foto que exemplifique pelo menos um dos aspectos do palco italiano descritos na resposta anterior. Coloque uma legenda.

7) Como a organização da sociedade, na época em que o Teatro Municipal foi construído, influenciou em sua arquitetura (na disposição dos andares, entradas e plateia)?

8) Observando a pintura que está no teto do Salão Nobre – que retrata o período da Grécia Antiga (XX a.C. – II a.C.) – o que podemos dizer do modo como alguns artistas se apresentavam naquela época? É diferente de hoje em dia? Explique.

9) Tire uma “selfie” de você no salão nobre, onde seja possível observar a pintura do teto. Seja criativo(a).

10) Quem foi o arquiteto que projetou o Teatro? Que outras obras da cidade de São Paulo esse arquiteto projetou? Dê dois exemplos.

Responda a partir da aula sobre teatro grego:

11) Quais são as características de um teatro grego (arena ou semiarena)? (Como é o espaço de encenação e a arquitetura? Onde o público é acomodado? Quais os elementos presentes?).

12) Como os atores trabalhavam e se apresentavam naquela época? (O período onde o teatro grego se desenvolveu foi aproximadamente entre 550 a.C. e 220 a.C.).

13) Em grupos, na sala de aula, preencha a tabela abaixo:

Palco	Época	Características da construção (do palco e da plateia)	Elementos técnicos (iluminação, cortinas, coxias...)	“Jeito de atuar” dos atores e/ou atrizes
Teatro Grego (semiarena)				
Italiano				
Elisabetano				

14) Se você fosse inventar um novo tipo de palco para ser construído, e encenar nele as suas peças, como seria? Use o espaço abaixo para desenhar o seu palco (utilize o material que você preferir). Dê um nome. Indique onde se localiza cada elemento (plateia, local de encenação, coxia, entrada...).

Salão Nobre
Teatro Municipal de São Paulo (2013).

Alunos sentados no Foyer
Teatro Municipal de São Paulo (2013).

Escadaria do Hall de Entrada
Teatro Municipal de São Paulo (2013).

Salão Nobre
Teatro Municipal de São Paulo (2013).

Alunos sentados no Foyer com visão do palco
Teatro Municipal de São Paulo (2013).

Salão Nobre
Teatro Municipal de São Paulo (2015).

Escadaria da entrada principal
Teatro Municipal de São Paulo (2016).

MAS, E O TEATRO NÃO PERFORMATIVO?

Consolidamos a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro (e ensino do teatro), a partir das questões trazidas pelo teatro performativo, o que nos levou à conclusão de que o que se faz na escola pode ser considerado uma experiência teatral legítima. Definimos um ensino do teatro na escola básica de viés (formato) performativo – que também é conteúdo teatral, uma vez que teatro se apreende ao ser praticado (e o teatro performativo também faz parte da história do teatro). Um ensino de formato performativo de conteúdo teatral. Um lugar onde o comportamento da criança tem significação estética. Vamos agora falar de como a tradição (a história do teatro e diferentes contextos de produção teatral), e outras abordagens do ensino do teatro, dialogam com uma *pedagogia em performance* que, por ser híbrida em sua concepção, as abriga e coloca em relação.

A expansão da noção de performance sublinha portanto (ou quer sublinhar) o fim de um certo teatro, do teatro dramático particularmente e, com ele, o fim do próprio conceito de teatro tal como praticado há algumas décadas. **Mas esse teatro está realmente morto, apesar de todas as declarações que afirmam seu fim?** (FÉRAL, 2008, p. 199, grifo nosso)

Já que tomamos o teatro performativo como referência dentro do ensino do teatro, é necessário que se relativize a sua importância na própria cena teatral atual. Féral (2009a) esclarece que, “apesar de nosso interesse pelo teatro performativo, ele não é dominante”. Ela enfatiza que a maioria do teatro que se encontra hoje é baseada nas formas tradicionais, e este teatro “tradicional” acaba por matar o outro, o performativo, mais experimental.

A prova disto é a referência de teatro que os alunos-atores trazem para a sala de aula, a partir de seus comentários e das improvisações apresentadas, ou quando me contam o que já assistiram, ou mesmo quando falam de seus objetivos em fazer teatro. A grande maioria tem nos grandes musicais uma referência, ou nas comédias de costume feitas por algum ator ou atriz que ficou famoso pela televisão. Aliás, a televisão (e as inúmeras séries disponibilizadas pela internet), e o cinema, apesar de

não serem teatro, exercem esmagadora influência no que os alunos-atores entendem por interpretação.

Mas longe de defender determinado tipo de teatro, ou reproduzir com os alunos-atores o preconceito que poderíamos ter a partir do que eles pensam que é teatro, precisamos entender que, por nosso viés performativo, aproveitamos de modo potente para a criação o aluno-ator independentemente de suas “referências estéticas” e, pela prática, proporcionamos outras maneiras dele experimentar fazer teatro, além das que ele já sabe (ou acha que sabe). Temos responsabilidade de abrir novos horizontes, mas, ao mesmo tempo, “não precisa tirar o teatro do seu contexto: a maioria da população não demanda necessariamente um teatro performativo”. (FÉRAL, 2009, p. 265).

Portanto, acredito que é preciso deixar a diversidade existir. É necessário promover o novo e as formas em relação com seu tempo, mas ao mesmo tempo, é preciso ser realista e compreender que as formas que privilegiamos não podem ser dominantes, pelo menos por agora. O verdadeiro público – nós não somos o verdadeiro público – pode nunca ouvir falar ou ver teatro performativo. Mas talvez o teatro performativo também acabe tendo o seu lugar na *Broadway*. (FÉRAL, 2009, p. 265)

Desse modo, inserir a performatividade no ensino do teatro na educação básica vai além da defesa de determinado tipo de teatro e propõe uma ação mais ampla, que, assim como as formas contemporâneas, pode incluir diversas linguagens dentro do processo. Negar determinado tipo de teatro seria ir contra a própria multiplicidade do teatro performativo. Um ensino pelo viés performativo comporta, portanto, pelo seu formato aberto, também as formas “tradicionais” de teatro, que são “desmontadas” e “remontadas” de forma crítica. Isto se evidenciou com a experiência da quadrilha junina e com o estudo dos diferentes tipos de palco. Independe se trabalhamos a partir de Shakespeare, Brecht, Martins Pena, Ariano Suassuna ou Molière. Além disso,

O teatro performativo é o que conhecemos porque é mais inovador, porque responde às nossas sensibilidades, porque está de acordo com a sensibilidade dos jovens hoje. (FÉRAL, 2009, p. 261)

Híbrido, o processo de ensino a partir do teatro performativo comporta a fragmentação dos modos de percepção da realidade própria aos jovens de hoje e

propõe uma experiência mais perto do seu entendimento do mundo, possibilitando outros entendimentos e percepções que vão além dos que já possuem. Independente do formato teatral a ser trabalhado, o que parece importar aqui é o *modo pelo qual* ele é trabalhado, levando em conta a experiência artística do aluno-ator e proporcionando conhecimento por meio da abertura para as potencialidades da criação em teatro, e não segmentando este conhecimento pela imposição de um modo único de se fazer teatro. Um ensino do teatro de viés performativo dá a possibilidade para que o aluno-ator tenha um olhar sensibilizado para diversas formas de manifestação da teatralidade, dentro e fora da escola, em situações consideradas teatrais ou não, tradicionais ou contemporâneas, dramáticas ou performativas.

Aliás, não podemos descontextualizar o ensino do teatro na educação básica do teatro que este mesmo ensino muitas vezes toma como base para sua prática. Enquanto aqui tomamos o teatro performativo como base, em outra época, ou mesmo hoje, em outros processos, segundo outro ponto de vista, o teatro unicamente fundamentado no texto dramático pode ter sido (ou ser) a referência (um teatro realista, naturalista, político etc.). Também não podemos excluir por completo determinados conteúdos próprios ao universo teatral, sob risco de descaracterizar o ensino do teatro (e o teatro de maneira mais ampla) como área de conhecimento, simplesmente porque entendemos que estes conteúdos pertencem a um teatro que não deve mais ser praticado, segundo determinado posicionamento ideológico.

Devemos simplesmente excluir o contato da criança com o texto dramático? Não deixar com que os alunos-atores passem por uma experiência no palco italiano “convencional”? Não falar de termos técnicos, como “coxia”, “proscênio”, “urdimento”, “bambolina”? Deixar de fora autores importantes como Beckett, Ionesco, Sófocles, Racine, Gil Vicente, Jorge Andrade? Não explicar o que é personagem, cena, plateia, narrativa? Excluir a prática com unidades da cena como o tempo, o espaço, a ação? Tomar estas decisões simplesmente porque pertencem a um teatro “que não concordamos” é esquecer que o teatro tem história e que, portanto, produziu, e produz, conhecimento, técnicas, metodologias. O próprio teatro performativo, ao colocar em “xeque” as unidades da cena, o texto dramatúrgico de narrativa linear e a interpretação de um personagem como objetivo principal do ator, não os nega completamente e nem os esquece, mas lança um novo olhar sobre

estes termos, e sobre muitas formas de teatro.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o ensino do teatro de viés performativo faz com que os alunos-atores, por meio da prática do jogo dentro da sala de aula, tenham experiências teatrais, a redução deste ensino somente a esta característica pode “esquecer” importantes conteúdos próprios ao teatro. Nosso objetivo é unir a forma contemporânea de experimentação artística com outras estruturas também próprias ao teatro. O teatro performativo é diferente do teatro burguês, do teatro medieval, do teatro realista, mas continua a ser teatro.

A CRIAÇÃO CULTIVADA PÓS-MODERNISTA

Já abordado em diversos momentos durante o texto, parece necessário evidenciar um “dilema”, já que ele se coloca como questão central desta tese. Talvez não um dilema, mas uma “tensão” entre duas abordagens do ensino do teatro que faz com que a reflexão sobre este ensino se movimente, evolua, dê novos frutos, proponha novos paradigmas. De um lado, a abordagem do ensino do teatro que privilegia a livre expressão (a autoexpressão sem interferência do professor, o *laissez-faire*) e que, em nome de objetivos mais amplos (como a criatividade, a socialização, e desinibição), que poderiam ser atingidos por diversas áreas de conhecimento, justificam sua inserção na escola, mas afastam sua prática de conteúdos que seriam especificamente teatrais. De outro lado um ensino do teatro diretivo, que não leva em conta o processo do aluno-ator.

Não temos como objetivo equacionar ou equilibrar estas duas abordagens, mas sim reconhecer esta permanente tensão como propulsora de pensamento sobre o ensino do teatro e da elaboração de práticas na sala de aula. Tensão que se evidenciou logo no começo desta tese, quando me foi pedido para desenvolver a quadrilha com o sexto ano, e que contrapôs, de um lado, o *Teatro Escolar* (associado a postura diretiva do professor, com único objetivo de produzir peças com as crianças) e o *Método Dramático* (o ensino do teatro como recurso didático para

outros conteúdos) e, do outro, o entendimento de que seria necessário garantir um espaço para que o aluno-ator se reconhecesse como criador a partir da própria experiência. A tentativa de levar em conta o processo de elaboração de conhecimento em teatro de cada um, aliada a um espaço em que cada criança tem garantia de participação na criação, acrescidos de procedimentos próprios aos processos teatrais – como a elaboração da dramaturgia, os ensaios, o contato com obras de outros artistas, o diálogo com diversas referências e linguagens, e a apresentação –, encontraram um lugar potente de convergência na *pedagogia em performance*.

Esta “tensão” se evidencia em perguntas sobre o nosso papel como professor de teatro. Até que ponto interfiro no processo dos alunos-atores? Quando interfiro? De que maneira? Que referências trago? Mostra-se interessante, portanto, investigar como outras abordagens do ensino do teatro unem espontaneidade e construção teatral de forma não arbitrária, respeitando o desenvolvimento da criança em relação aos conteúdos apreendidos. Como outras abordagens se articulam e fornecem práticas que enriqueçam uma *pedagogia em performance*?

A inserção de obras que fazem parte da história do teatro, de outros contextos históricos de produção teatral (como nos “diferentes tipos de palcos”), de referências atuais, como peças em cartaz, filmes, músicas, aliada à prática (ao fazer teatral) dentro de processos pedagógicos no ambiente escolar (como exemplificamos nas práticas narradas), fazem com que a abordagem performativa se aproxime intimamente ao conceito de arte-educação pós-modernista. Abordagem esta (iniciada em meados do séc. XIX) que sucedeu a arte-educação modernista por volta de 1980,⁴⁶ e que encontra-se em prática, mas sempre em constante modificação, até hoje. Inclusive, em muitos casos, carrega características da sua “antecessora”. Estas duas abordagens da arte-educação (modernista e pós-modernista) são a base de diversos estudos, majoritariamente na área de arte-educação em artes visuais e, embora as linguagens de teatro e artes visuais tenham características diferentes, o

⁴⁶ “Educação moderna em arte será considerada aquela que teve vigência entre arte-educadores de meados do século XIX até os anos 1980. A arte-educação pós-moderna ou contemporânea ocorre dos anos 1980 até a presente data (...). As terminologias moderna ou modernista e contemporânea ou pós-modernista serão usadas para a arte e para a arte-educação. Os movimentos da arte Moderna e Contemporânea coincidem na arte-educação, aproximadamente, com a sucessão das tendências pedagógicas modernistas da Escola progressista ou Renovada e da Escola Pós-modernista, Contemporânea ou Construtivista”. (IAVELBERG, 2015, p. 15). Para fins de esclarecimento, Escola Renovada é o equivalente à Escola Nova.

pensamento sobre o ensino da arte abrange todas elas. Deixar de lado a semelhança direta das práticas aqui narradas com o conceito de arte-educação pós-modernista (ou contemporânea) – mesmo que este não seja o objetivo direto desta tese –, seria negar, de maneira ingênua, o que já foi extensamente conceitualizado. De acordo com Rosa Iavelberg:

Hoje se concebe a criação artística da criança e do jovem como forma de conhecimento, pois, para além da livre expressão, nas conquistas do sistema de símbolos artísticos pela criança, aceita-se sua interação com o trabalho de pares e com o meio como forma de promoção da aprendizagem. (...) artistas e crianças fazem mundos ao criar sua arte, ao invés de espelhá-lo. (IAVELBERG, 2017, p. 50)

Estes paradigmas são a base da concepção pós-modernista do ensino da arte, que é afirmada como forma de conhecimento, enfatizando a conquista/apreensão do sistema de símbolos próprios a cada linguagem e a interação com o meio – incluídos aí a história da arte e o contato com obras de artistas diversos –, sem, no entanto, alijar o aluno do processo: ele cria sim a sua arte, de maneira autoral e potente. Ele passa por uma experiência artística. Na abordagem do ensino do teatro na escola básica investigada por nós, o aluno-ator se coloca em performance e, simultaneamente, tem condições para se entender como construtor de linguagem. Dessa maneira, as práticas no ambiente escolar não se reduzem à livre expressão (uma das principais características da arte-educação modernista).

A arte-educação pós-modernista trouxe paradigmas que negaram e modificaram a arte-educação modernista. Iavelberg (2015) explica que as mudanças não foram radicais, e que as duas abordagens, em diversos casos, tinham/têm características umas das outras. Segundo ela,

No modernismo o fazer artístico foi fundante no desenvolvimento da capacidade criadora. No pós-modernismo além do fazer, o aluno tem oportunidades de fruição e reflexão sobre a produção social e histórica da arte, para aprender a contextualizá-la, ou seja, situar as obras em relação aos seus contextos de produção e ser capaz de estabelecer conexões entre elas. Portanto, os conteúdos da História da Arte e do “sistema da arte” (que comporta o conhecimento sobre artistas e outros profissionais da área, a difusão e o acesso à arte) são incluídos como saberes. (IAVELBERG, 2017, p. 174)

A arte-educação modernista, portanto, se caracterizou principalmente pela “livre expressão como auto-expressão” (IAVELBERG, 2015, p. 232) dos alunos por meio da arte, enfatizando a criatividade e o desenvolvimento de capacidades importantes para o ser humano como “um todo”, e não específicas ao campo da arte.

Portanto, quando falamos em arte-educação modernista, falamos de objetivos como o desenvolvimento da criatividade, da autoexpressão e da negação da instrumentalização em técnicas específicas de cada área artística, como o contato com obras de arte (imagens) produzidas por artistas ou por colegas (capazes de “cercear” a expressão genuína da criança, que é quase colocada em um pedestal como uma qualidade que supre, ela mesma, os meios artísticos para o próprio desenvolvimento).

A arte educação pós-modernista parece propor um “equilíbrio” potente entre o ensino diretivo, “tecnicista”, que afasta o aluno do processo de construção do conhecimento em arte (e incentiva a reprodução de formas externas do fazer) – ensino comum no Brasil desde a metade do séc. XIX até as primeiras três décadas do séc. XX – e a arte-educação modernista, que dilui os conteúdos artísticos da atividade e propõe uma interferência mínima do professor.

“A livre-expressão como auto-expressão foi abandonada pela pós-modernidade na qual predomina a expressão cultivada, informada pela arte dos pares e dos artistas”. (IAVELBERG, 2015, p. 232). Desse modo, pensamos num professor de teatro que dá espaço para a expressão dos alunos-atores de maneira “cultivada”, com interferências que promovam o “conhecimento sobre arte a serviço da construção e da expressão genuínas” (IAVELBERG, 2015, p. 227). Incentiva-se, assim, uma “criação cultivada”, aquela influenciada pelas culturas, pela arte dos pares e dos artistas (entre elas, a do próprio professor).

ENSINO DE TEATRO CONTEXTUALISTA E ESSENCIALISTA: UMA TENSÃO MOBILIZADORA

A tensão entre a “livre expressão como auto-expressão” e um ensino do teatro a partir de “práticas diretivas” (que, entendendo o processo teatral unicamente como produto acabado, incentiva a reprodução sem reflexão), aparece logo no início do primeiro capítulo (“teatro e/ou educação?”) da publicação brasileira que é considerada “a primeira tese em Teatro-Educação no país, *break-through*, e que veio conferir *status* acadêmico a um campo entre nós bastante marginalizado, até no próprio sistema de ensino (...)” (BELINKY in KOUDELA, 2004, p. 10). É o livro *Jogos teatrais*, de Ingrid Dormien Koudela, publicado em 1984. Naquele momento, a questão se colocava como fundamental e, portanto, foi base para as discussões sobre teatro-educação no Brasil.

Dado o pioneirismo da inserção desta discussão no contexto do ensino do teatro por Koudela, partiremos de suas reflexões para contextualizá-la, refletindo sobre nossas estratégias como professores de teatro, e relacionando-as com uma *pedagogia em performance*.

Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo? (KOUDELA, 2004, p. 17, grifo nosso)

A publicação, fruto da Dissertação de Mestrado da autora (ECA/USP 1982), começou a se originar na década de 1970: “defrontamo-nos com uma área pioneira, que não possuía nenhuma sistematização”. (KOUDELA, 2004, p. 13).

Antes de sua dissertação, a autora levantou bibliografia nacional e estrangeira a respeito deste assunto com um grupo de pesquisadores e alunos da área (“Grupo de Estudos em Arte/Educação”, na ECA-USP). Selecionou-se então *Improvisation for The Theatre*, de Viola Spolin, como base para a experimentação prática com um

sistema de ensino em teatro, o que resultou em sua posterior tradução (junto com Eduardo Amos) e publicação, em 1979. *Improvisação para o teatro*, nome em português do livro de Spolin, foi – e é – essencial para a formação em teatro tanto de professores, como de artistas amadores e profissionais no Brasil.

A aplicação e investigação do *Sistema de Jogos Teatrais* de Spolin no contexto do teatro-educação brasileiro, feita por meio da constituição do “Grupo Foco”, da experimentação dos jogos teatrais com grupos de crianças e adolescentes, da criação da “Oficina de Dramaturgia para Autores de Teatro Infantil” e das aulas que Koudela ministrava no Colégio São Domingos, deram referência prática e foram relatadas em seu livro.

De maneira pioneira no Brasil, Koudela demonstrou que “o valor educacional da arte reside na sua natureza intrínseca, sem precisar de outras justificativas” (BELINKY in KOUDELA, 2004, p. 10), deixando claro a defesa de uma abordagem essencialista⁴⁷ para o ensino do teatro. “Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca”. (KOUDELA, 2004, p. 18). De modo que fica claro a inserção do teatro na escola como área de conhecimento, em lugar de objetivos genéricos de autoexpressão. O valor educacional da arte está em seus próprios processos, e esta especificidade faz com que o seu ensino não seja apenas um “veículo” para o ensino/aprendizagem de competências que poderiam pertencer a qualquer outra área. Assim, o ensino do teatro se afasta da abordagem contextualista, que é colocada como predominante na área de teatro-educação, e que “ênfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos”. (KOUDELA, 2004, p. 17). Neste caso, a arte não seria o objetivo do processo de ensino/aprendizagem. “O objetivo é a livre expressão da imaginação

⁴⁷ Koudela usa os termos “essencialista” e “contextualista” a partir das definições de Elliot Eisner, que “distingue duas categorias de justificativas para o ensino da arte que têm determinado sua função educacional”. (KOUDELA, 2004, p. 17). Sobre a abordagem essencialista, que ela defende, Koudela cita o próprio Eisner: “Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem”. (EISNER, 1972, p. 9, apud KOUDELA, 2004, p. 18). EISNER, Elliot. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan, 1972.

criativa”.⁴⁸ (KOUDELA, 2004, p. 18).

Koudela deixa claro que o ensino do teatro na escola foi revolucionado, principalmente a partir da década de 1920, pelos princípios do movimento da Escola Nova⁴⁹ – que, como coloca Iavelberg (2017), é a principal tendência pedagógica modernista. Trata-se de uma revisão das formas tradicionais de ensino praticadas anteriormente que, no teatro, incluíam predominantemente a função de preparar uma peça, sem cuidado algum com a formação do indivíduo.

No século XIX o educador se preocupava mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem. O modelo a ser atingido era mais importante do que a criança e as leis de seu desenvolvimento. A pedagogia contemporânea leva em conta a natureza própria da criança e apela para as leis da constituição psicológica do indivíduo e seu desenvolvimento. (KOUDELA, 2004, p. 18)

A pedagogia contemporânea considera, portanto, “a infância como estado de finalidade intrínseca, e não só como condição transitória, de preparação para a vida adulta”. (KOUDELA, 2004, p. 19). Está na base da atividade educacional preconizada por Dewey⁵⁰ que as manifestações espontâneas da criança, como jogos, devem ser usadas para fins educacionais, já que a base desta educação está nas atitudes (instintivas e impulsivas) das crianças, e não no contato delas com material “exterior”. A educação centrada no desenvolvimento da criança e, portanto, na inclusão da atividade lúdica própria a esta faixa etária, abriu caminho para a inserção

⁴⁸ “A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência”. (KOUDELA, 2004, p. 17).

⁴⁹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do séc. XX. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas, já em 1882, por Rui Barbosa (1849-1923). Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. O suíço Claparède – que teve grande influência sobre Piaget – defendia a ideia da escola “sob medida”, mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. (Fonte: site Portal Educacional; meio eletrônico; sem autoria definida. Acessado em março de 2017.).

⁵⁰ “... a principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas das crianças e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de ideias dos outros ou por meio dos sentidos; portanto, as atividades espontâneas das crianças, como jogos, mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais.” (DEWEY apud KOUDELA, 2004, p. 19). DEWEY, John. “Educational Principles”. *The elementary school*, (junho 1900).

das áreas artísticas no currículo escolar, ao mesmo tempo que afastaram o ensino do teatro de objetivos artísticos específicos de sua área.

[o movimento Escola Novista] trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos escolares amplos se transformaram em justificativa para o ensino do teatro. (...) a área carece da caracterização de conteúdos específicos, substituídos na maioria das vezes por objetivos educacionais amplos, que poderiam ser atingidos por qualquer outro campo de estudo. (KOUDELA, 2004, p. 19)

WINIFRED WARD E PETER SLADE PERFORMATIVOS?!

Como exemplo de como os princípios da Escola Nova foram aplicados ao ensino do teatro (e o influenciaram de maneira profunda), Koudela cita a autora norte-americana Winifred Ward, que inaugurou o termo *Creative Dramatics* (*Drama Criativo*), com a publicação, em 1930, do livro de mesmo nome. A influência do *Drama Criativo* foi determinante para as abordagens de ensino do teatro (especialmente nos E.U.A. e na Inglaterra), principalmente até a década de 1960, e reverberam até hoje.

Na obra de Ward, fica claro (especialmente em seu primeiro livro *Creative Dramatics* e em seu segundo livro *Playmaking With Children* (1947)) que a autora desenvolve sua teoria baseada nos princípios da Escola Nova, e toma o *Drama Criativo* como algo que ajuda a desenvolver a criança de um modo total. Esta prática incentiva a experiência a partir do interesse natural da criança, o que favorece a capacidade para a autoexpressão criativa e, ao mesmo tempo, desenvolve um entendimento tolerante de si mesmo e da sociedade (WARD, 1930). Por isso o *Drama Criativo* se opõe a processos tradicionais de ensino que privilegiam somente o intelecto, propondo uma alternativa ao ensino tradicional do teatro, que privilegia o texto decorado e o resultado no palco: agora o processo também é importante para o

desenvolvimento da criança. “Em vez de decorar falas já prontas e de interpretar papéis da maneira que o professor dirige, as crianças criam peças que surgem de suas próprias ideias, imaginação e emoções”. (WARD, 1930, p. 3, tradução nossa). Estas citações deixam claro os princípios do *Drama Criativo* e suas referências:

Especificamente, o drama criativo é baseado nos seguintes princípios. (...) A maioria dos educadores modernos – aqueles que não são radicais nem no tipo “estreito” de educação baseado nos “três erros”⁵¹ e nem nos assim chamados métodos “progressivos”⁵² – estão de acordo com John Dewey que educação não é simplesmente a preparação da criança para sua vida futura. É dar a ela a chance de viver intensamente o *agora*, na crença de que esta é a melhor preparação para o futuro. Eles acreditam que a criança como um todo deve ser educada, não apenas sua mente; que ela deve se desenvolver até suas maiores potencialidades, tanto como um indivíduo quanto como um ser social; que ela se desenvolve, não por ter o conhecimento depositado nela pelo professor, mas, em vez disso, por participar de atividades que desafiem seus mais profundos interesses (...). (WARD, 1957, p. 17, tradução nossa)

A criança aprende melhor aquilo que experiencia. Se levarmos em conta as teorias educacionais de Rousseau ou Pestalozzi, Froebel ou William James, Dewey, Kilpatrick, ou qualquer um dos educadores modernos, acharemos uma insistência na importância da experiência. (WARD, 1957, p. 18, tradução nossa, grifo nosso)

No lugar de enfatizar a produção finalizada, professores modernos da prática do drama com a criança enfatizam o processo de desenvolvimento da produção. Se a peça construída pelas crianças sobre Robin Hood e seu bando é boa, melhor ainda. Isso, no entanto, não é tão importante como o **crecimento que deriva da experiência** de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do exibicionismo para o educacional fez da prática do drama uma nova área – uma que tem uma contribuição valiosa a dar para a educação. (WARD, 1930, p. 2-3, tradução nossa, grifo nosso)

Ward traz uma contribuição valiosa para o ensino do teatro ao deixar claro a importância dada a experiência no processo de construção da peça pelas crianças, em detrimento da produção finalizada. Na prática, ela criou o termo *Drama Criativo*, para distinguir o trabalho original realizado com as crianças do “velho estudo formal de peças já prontas” (WARD, 1930, p. 3, tradução nossa). Mas nos parece equivocado pensar a abordagem de Ward como um processo no qual o professor enfatiza unicamente a livre expressão do aluno, reduzindo-se a um guia, ou

⁵¹ “Three R’s: reading, writing and arithmetics”. Fundamentos de um programa básico de educação orientado para as habilidades nas escolas: leitura, escrita e aritmética.

⁵² Para Ward, aquele professor que seguiria radicalmente os métodos “progressivos”, acredita que deve-se interferir o mínimo possível na atividade da criança na escola, sob risco de atrapalhar o seu desenvolvimento pela livre expressão.

observador, com o mínimo de interferência possível. Também não parece certo afirmar que Ward defendia a criação em teatro pelas crianças somente a partir do repertório e referências que elas traziam. Isso seria tomar Ward como uma seguidora de uma interpretação redutora, que privilegia somente um aspecto da abordagem escola novista. Dewey nunca pregou a ausência completa da figura do professor.

Ward defende a abordagem de textos (literários, teatrais, contos, histórias populares) de maneira criativa pelos alunos (principalmente por meio de improvisações e pantomimas), criando uma dramaturgia própria. O texto em si (sua análise, principalmente a da relação entre os personagens) era o fundamento de sua prática.

As apresentações de “dramatizações informais” derivadas de um estudo criativo de um texto ou de uma história, que contavam com a contribuição de todos os alunos, incluíam diálogos livres (não decorados), elaborados a partir de improvisações que privilegiam a relação entre os personagens – Ward acreditava que, focando estas relações, os alunos, socialmente, seriam capazes de saber conviver e entender o outro –, eram destinadas ao compartilhamento com os colegas ou outro grupo de estudantes, em um “clímax” que sempre traz à classe muita satisfação. “A dramatização está longe de ser um trabalho polido, mas é distintamente uma criação própria deles e, sendo assim, vale mais para a sua educação do que a apresentação mais bem feita de qualquer peça formal que eles possam vir a apresentar”. (WARD, 1930, p. 47, tradução nossa). Por este viés, alguns dos procedimentos de Ward são bastante semelhantes aos desenvolvidos nesta pesquisa a partir das montagens de peças com as crianças. Narrados no capítulo quatro, os processos de encenação também incluem diálogos livres e contam com a contribuição de todos os alunos-atores, a partir de improvisações derivadas de um texto.

No entanto, quando a dramatização tem por objetivo ser apresentada para o público (dramatização formal), Ward enfatiza que “é recomendável fixar a sua forma e requerer as crianças que memorizem as suas falas. Muito do valor para a turma é perdido, isso é verdade, por formalizar uma peça”. (WARD, 1930, p. 48, tradução nossa).

Quando Ward trata em seu livro *Child Drama* de peças a serem apresentadas para uma plateia externa, ela mantém durante o processo muitas das práticas

criativas de abordagem do texto pelos alunos. Ela explica minuciosamente como deve ser a produção, ensaios e apresentação, quase tomando os alunos como “pequenos profissionais”. Elenca como tudo deve ser organizado, como funções devem ser distribuídas, como a divulgação deve ser feita, qual a atitude dos diretores. Inclusive, anexa uma planta minuciosa de como seria um teatro ideal para ser construído em uma escola. No entanto, a criança, e seu processo de desenvolvimento, não são esquecidos tampouco na montagem formal de uma peça. Imagino eu que, respeitada em sua condição, contribuindo para o processo com suas ideias e sendo permitida a “brincar” de ser profissional, a criança adquire um conhecimento ímpar em teatro. Está aqui um exemplo de que a montagem de um espetáculo não está necessariamente atrelada a um ensino diretivo.

Ward, considerada modernista, já que privilegia os objetivos de desenvolvimento humano no ensino do teatro, propõe uma abordagem que une a livre expressão com a elaboração de um espetáculo (e sua dramaturgia) de modo não diretivo. Um aluno que passa por esta prática parece capaz de reconhecer o próprio processo de ensino/aprendizagem em teatro. Pelo reconhecimento da importância do processo do aluno, aliado à inserção de inúmeras referências teatrais, podemos nos perguntar em que medida Ward não estaria dentro da linha de ensino do teatro pós-modernista?

Imaginemos se as improvisações informais propostas por Ward, feitas na sala de aula a partir da elaboração de uma dramaturgia pelos alunos-atores (na maioria das vezes baseadas em textos existentes), com diálogos não decorados, fossem vistas, por um olhar contemporâneo, como objeto estético? Será que não poderiam ser apresentadas para um público exterior sem a necessidade de formalizá-las como Ward indica?

Voltando à questão do *Drama Criativo* como fundamento de uma abordagem recorrente no ensino do teatro, é interessante, após este contato com a prática de Ward, entendê-lo para além de um ensino calcado apenas na livre expressão. Vale ressaltar que a autora deixou claro que, a partir do próprio Dewey, o movimento da Escola Nova não prega uma ausência completa do professor, ou daquele que estaria proibido de iniciar experiências para as crianças.

Às crianças deve ser dada a oportunidade de ajudar a planejar o que elas farão, à praticar a escolha, a criar. Dewey, entretanto, critica severamente o entendimento por parte de alguns professores de que eles nunca deverão iniciar experiências para as crianças. “O medo da imposição por um adulto se tornou uma fobia,” ele escreve em *Education Today*. “Isso significa a preferência por uma experiência imatura e subdesenvolvida em detrimento de uma amadurecida e zelosa”. (WARD, 1957, p. 18, tradução nossa)

O próprio Dewey, segundo Ward, advertiu que a imposição por um adulto se tornou uma “fobia”. Esta interpretação equivocada da teoria de Dewey reverbera até hoje no Brasil, e faz com que esta “fobia” da interferência do professor, que pode “atrapalhar” o desenvolvimento do aluno, tenha dificultado a inserção de importantes conteúdos próprios ao ensino do teatro na escola. Esse fato se reflete, por exemplo, no receio de alguns professores de caírem em práticas diretivas, que possam impedir que o aluno vivencie a relação de seu trabalho com o público – conteúdo fundamental do teatro (prática presencial por natureza, que leva em conta a comunicação). A apresentação de uma peça precisa ter como único procedimento possível a prática diretiva?

Com objetivo de convencer os professores tradicionais de que uma abordagem criativa da arte dramática não é apenas desejável mas também essencial para a criança, passou-se a negar os valores teatrais da atividade. De fato, especialistas na área definem títulos e termos alternativos para enfatizar a diferença entre Teatro, como arte adulta, e o jogo dramático, manifestação espontânea da criança. (KOUDELA, 2004, p. 21)

A separação entre teatro e jogo dramático, explicitada por Koudela, evidencia a importância dada ao desenvolvimento da criança em detrimento do ensino/aprendizagem em teatro. No entanto, se analisarmos o jogo dramático na *pedagogia em performance*, a manifestação espontânea da criança não poderia ser considerada como performatividade? Caso isto acontecesse, o próprio jogo dramático não poderia contribuir para que os valores teatrais da atividade não fossem negados, e para que não houvesse uma separação tão pontuada entre o teatro e as práticas realizadas na escola? Para se opor ao teatro como tarefa unicamente do artista treinado, do profissional, Bryan Way o diferencia do *Drama*.

....é por esta razão que devemos considerar novamente a diferença fundamental entre Drama, como um fator educacional e o teatro, como uma arte sofisticada de comunicação. O Drama lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o teatro lida com a reorganização desse comportamento com objetivo de dar ilusão de lógica em circunstâncias de comunicação que são muitas vezes ilógicas. Alcançar esta ilusão é tarefa do artista, seja ele produtor ou autor, e só pode ser realizada plenamente por meio do treinamento apropriado e contínua arte teatral. (WAY apud KOUDELA 2004, p. 21)⁵³

Também neste caso, Way enfatiza a diferença entre “fator educacional” (*Drama*) e teatro, deixando claro que o que se faz na escola não é teatro. Way define que *Drama* lida com os comportamentos lógicos do ser humano. Por meio dos estudos performativos, esses comportamentos não poderiam ser encarados como performance, como elemento teatral? Será que não poderíamos pensar que, se isso fosse feito, a separação entre Drama e teatro não seria tão marcada quanto Way propõe?

Way fala de *Drama* a partir da definição de *Drama Infantil* (ou *Jogo Dramático Infantil*), inaugurada pelo inglês Peter Slade, de quem era discípulo. Slade tornou célebre o termo a partir da publicação, em 1953, do livro *Child Drama* (do qual Brian Way foi o editor e escreveu a introdução), elaborado a partir de minuciosa observação de sua prática com crianças e adolescentes ao longo de mais de vinte anos.

Considerado um exemplo do ensino de teatro modernista, Slade defendia o *Drama Infantil* como uma forma de arte por si só, e acreditava que o teatro, como o adulto o entende, era arbitrário quando feito com crianças, e poderia matar o seu jogo natural. Esse jogo, se exercido com a devida liberdade (garantida por um adulto, mas sem muita interferência) asseguraria um futuro saudável. O autor inclusive advogava contra o uso do termo “teatro” com as crianças até certa idade, e não incentivava que assistissem a espetáculos, pois isto poderia levar a uma referência de um teatro adulto, refletindo em um exibicionismo infantil artificial, prejudicial ao desenvolvimento da criança por meio de seu drama natural.

Slade, ao falar do teatro que se praticava em sua época, caracteriza-o como sendo “chato” e sem energia, e que nada acrescentaria se fosse inserido em sala de aula. Mas ao falar “contra” o teatro, na verdade, o que parece é que ele defende o que seria um novo tipo de teatro – mesmo sem explicitar isto com “todas as letras”.

⁵³ WAY, Brian. *Development through drama*. London: Longmans, 1967.

Um teatro onde os atores profissionais pudessem aprender com as crianças e seu *Drama Infantil*, e dar vida às encenações que estavam “mortas”. Desse modo, não tenho como resistir à deliciosa impertinência (pois entrarei, como fiz com Ward, no terreno de uma certa “suposição poética”) de me deter um pouco sobre sua obra e relacioná-la com as questões contemporâneas que fundamentam a *pedagogia em performance* na escola básica.

Homem de teatro – tendo lecionado, teorizado e dirigido –, Slade foi pioneiro no uso de termos como “Drama na Educação” e “Professor Artista”. Vale lembrar que, no Brasil, a obra de Viola Spolin foi traduzida – uma das razões pela qual sua influência do ensino do teatro e no teatro profissional é bastante forte –, mas a de Ward não (por isso, a quase ausência de produções originais brasileiras sobre a autora). De Peter Slade, apenas o pequeno livro *O jogo dramático infantil* está disponível em português. O título original deste livro é *An Introduction to Child Drama* – que, ao pé da letra, poderia ter sido traduzido como *Uma introdução ao drama infantil*. O fato da tradutora, Tatiana Belinky, fazer a opção por não incluir o termo “drama infantil” e substituí-lo por “jogo dramático infantil” pode ter a ver com a intenção de inserir a obra em uma leva de outras obras publicadas na década de 70, com o objetivo de suprir uma falta de metodologia quanto ao ensino do teatro nas escolas, conforme atesta este trecho da apresentação da edição brasileira:

Desde a instituição da Lei tornando obrigatório o ensino da Educação Artística na escola, em primeiro e segundo graus, muita confusão se estabeleceu entre diretores, coordenadores e, sobretudo, professores. Poucas, para não dizer pouquíssimas, seriam as pessoas capazes de enfrentar o ensino polivalente exigido para todo o primeiro grau. Havia professores de música e também de artes plásticas, mesmo que às vezes fossem remanescentes dos antigos trabalhos manuais; mas na área de Artes Cênicas (teatro) aí é que a coisa ficava realmente complicada. (CLETO in SLADE, 1979, p. 9)

A tradução acabou misturando termos. O nome confunde a questão do *Drama Infantil* com a do *Jogo Dramático*, mais especificamente, a questão do “jogo dramático infantil” e do “jogo dramático” (este último orientado para a apreensão da linguagem teatral, e de tradição francesa).⁵⁴

⁵⁴ Neste caso, o termo “jogo dramático” vem do francês *jeu dramatique*, com origem nos anos 30, a partir de Léon Chancerel (1886-1965). “Na sua origem, o *jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador”. (PUPO, 2005, p. 224).

Duas modalidades lúdicas – uma inerente a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica – são apresentadas sob o mesmo nome: *jogo dramático*. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador. (PUPO, 2005, p. 223)

Este pequeno livro foi publicado por Slade para tentar explicar a sua obra principal, o *Child Drama*, fornecendo uma espécie de apostila para pais e professores, já que o que propunha era inovador e não imediatamente compreendido. Deste modo, o que chegou ao Brasil foi uma versão resumida da obra de Slade, com um título confuso que acabou, de certo modo, desvirtuando o verdadeiro objetivo de Slade, que era a própria ressignificação do termo “drama”. Para ele, “drama” deveria ser entendido como “(...) a ‘Arte de Viver’, de maneira que qualquer forma do ‘fazer’, incluindo todas as outras artes, deveriam ser subsumidas sob o Drama como um título genérico”. (BOLTON, 1997, p. 229, tradução nossa). Como não pensar, quando se fala em “qualquer forma do fazer”, nas três operações que caracterizam a performatividade (ser/estar, fazer e mostrar fazendo)? Para Slade, pertencentes à arte de viver, este comportamento natural da criança poderia ser considerado uma forma de arte por si só. Mas o teatro que Slade tinha como referência não era o teatro performativo. Poderíamos imaginar que, se fosse, talvez Slade não negaria o termo “teatro” quando se referisse às dinâmicas desenvolvidas pelas crianças durante sessões de *Drama Infantil*, pois o comportamento natural delas seria visto performativamente.

Slade se insere na tradição da livre expressão que caracterizou o ensino da arte na primeira metade do séc. XX e que carrega elementos do ensino modernista. Influenciado por teóricos do ensino moderno de artes visuais, embora este fato não fique explícito em sua obra, Peter Slade propõe a definição do que ele chamou de *Drama Infantil*. No prólogo do livro *Child Drama*, Way coloca que “Peter Slade foi a primeira pessoa a apontar que existe o Drama Infantil, uma forma de Arte por si só, com seu próprio formato e desenvolvimento, assim como o Prof. Cizek chamou a atenção para a Arte Infantil da pintura”. (WAY in SLADE, 1973, p. 9, tradução nossa). Franz Cizek (1865-1946), pintor austríaco, iniciou o que se chamou de Movimento da Arte Infantil, abrindo classes de artes (visuais) juvenis a partir de 1897, em Viena. A imaginação e a livre expressão eram encorajadas, e as produções infantis eram

tomadas como obras de arte e expostas como tal (como em novembro de 1920, ano em que esta arte infantil foi exibida em diversos lugares da Inglaterra). A influência de Cizek e sua “arte infantil” foi mundial e se espalhou, principalmente por seus discípulos.

Slade acreditava que “existe o Drama Infantil que é uma forma de Arte por si só”. (SLADE, 1973, p. 7, tradução nossa). Por este viés, a potencialidade criadora da criança no campo do *Drama Infantil*, se incentivada de maneira correta, sem a imposição do que o adulto entende por teatro, fará com que surjam manifestações artísticas legítimas de serem denominadas como tal – sendo tão ou mais potentes, e “vivas”, do que as praticadas pelos adultos.

Entende-se, aliás, que o termo “drama na educação” surgiu oficialmente em 1948, quando, durante a conferência de Bonnington, Slade declarou:

ser o drama infantil (*child drama*) diferente do teatro. Para Slade, afirma Bolton, “‘drama’ era a palavra que melhor descrevia a ‘Arte de Viver’ [...], representava qualquer atividade espontânea gerada pela própria criança em busca do ‘fazer’” (BOLTON apud CABRAL in KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 55)⁵⁵

A relação entre o *Drama Infantil* e a atividade espontânea da criança fica evidente, e a distância entre esta prática e o teatro se consolida.

Brian Way [...] acentuou a dicotomia, afirmando que “há duas atividades que não podem ser confundidas – uma é teatro, a outra é drama [...] teatro está voltado para a comunicação entre atores e plateia; drama se concentra na experiência dos participantes, independentemente de qualquer comunicação para os espectadores”. (CABRAL in KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 55)

Slade se opunha à tradição inglesa do drama dentro das escolas, que calcava o ensino do teatro unicamente no estudo do texto dramático, e sua transposição para a cena. Além disso, sua teoria prioriza o desenvolvimento pessoal pela prática do *Drama Infantil* e levou a uma concepção de treinamento por meio de exercícios para o desenvolvimento de “habilidades tais como concentração, imaginação, intuição, linguagem e movimento”. (BOLTON apud CABRAL in KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 55).

⁵⁵ BOLTON, Gavin. *Acting in classroom drama: a critical analysis*. London: Trentham Books.

Os seus exemplos de prática, sem dúvida dissonantes com as nossas expectativas do drama na escola hoje, precisam ser entendidas dentro do contexto dos anos de 1940 e 1950 quando ele escreveu seu livro. Somente se conseguirmos visualizar a formalidade da sala de aula tradicional naquela época nós poderemos avaliar com precisão que Slade foi levado a adotar o único formato que era comumente encontrado nas escolas que pareciam oferecer uma chance de ação criativa. (BOLTON, 1997, p. 230, tradução nossa)

Beatriz Ângela Vieira Cabral explica: “Pela sua ótica, o '*Child Drama*' não inclui regras de nenhum tipo, nem mediação do professor ao nível do desenvolvimento da atividade, não apresentando característica de jogo,⁵⁶ a não ser que o traduzíssemos por 'jogo simbólico'”.⁵⁷ (CABRAL, 2008, p. 41). O *Drama Infantil* é colocado então como parte fundamental do desenvolvimento da criança e do ser humano⁵⁸ – “A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida”. (SLADE, 1978, p. 20, tradução nossa). Em seu livro, *An Introduction to Child Drama* (1958) inclusive, o capítulo “O que os pais podem fazer para ajudar” enfatiza a importância desse jogo mesmo fora da escola. Essa concepção foi incorporada ao processo de ensino do teatro dentro da escola no Brasil.

O que poderia caracterizar um fenômeno quase somente passível de análise psicológica, pois colocado no cerne do desenvolvimento do ser humano em sua relação com o mundo e com os outros, ganha contornos formais e adentra o terreno da arte. “Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: 'Jogo Dramático'”. (SLADE, 1978, p. 18, tradução nossa). Slade “[...] aborda primordialmente o tipo de drama criado pelas próprias crianças, e mostra como ele pode ser orientado para canais construtivos pelo adulto interessado”. (1978, p. 15). Mas vale notar que, no desenvolvimento do *Drama Infantil*, não existe qualquer ideia

⁵⁶ Jogo como uma modalidade pedagógica com regras, como no *jeu dramatique* e no *theatre games*.

⁵⁷ “O jogo simbólico aparece predominantemente entre os 2 e 6 anos. A função desse tipo de atividade lúdica, de acordo com Jean Piaget (epistemologia suíço: Neuchâtel, 9 de agosto de 1896/Genebra, 16 de setembro de 1980), “consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos”, ou seja, tem como função assimilar a realidade. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se auto-expressar. Esse jogo-de-faz-de-conta possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações”. (LIMA, 2008).

⁵⁸ Aqui, o “jogo dramático infantil” se aproxima do conceito de jogo a partir da teoria de D.W. Winnicott, que coloca, assim como Jean Piaget, o brincar como fundamental no desenvolvimento da criança.

de teatro conforme a temos no sentido adulto, a não ser que alguém a imponha por meio de um olhar externo.

A “evolução” do *Drama Infantil* para dentro do terreno do ensino do teatro se deu a partir de Bryan Way, tendo como seus expoentes principais os ingleses Gavin Bolton, Dorothy Heathcote e Cecily O'Neill. Esta “tradição inglesa”, chamada de “Drama na Educação”, “Drama-Processo”, ou simplesmente “Drama”, que ganhou força a partir da década de 50, utiliza-se das discussões e bases do pensamento de Slade para propor uma metodologia de inserção do drama na educação, e tem como objetivo também o ensino do teatro. Inclui questões como a construção de narrativas teatrais, a composição de personagens e a comunicação com a plateia, elementos que Slade não defendia – inclusive a plateia, para ele, era dispensável e prejudicial ao desenvolvimento da arte infantil.

Slade pensava em uma nova concepção de teatro, e é dentro deste foco que seria interessante analisar sua obra *Child Drama*, apesar do teatro como os adultos entendem não ser o seu objeto de discussão, assim com Gavin Bolton explicita:

Child Drama contém uma mensagem para todos os tradicionalistas (e em 1954 isto significava a grande maioria dos professores). Perguntado do chão de um salão de palestras: “Por que atuar num palco normal é ruim para crianças pequenas?”, Slade respondeu: Porque destrói o Drama Infantil e a Criança então apenas tenta copiar o que os adultos chamam de teatro. Eles não têm sucesso nisto, e não é a maneira deles de atuar.... faz com que eles tenham consciência de uma plateia, estraga a sinceridade e as ensina a se exhibir. Uma mensagem aparentemente tão inequívoca levou, eu acredito, a que o aspecto mais relevante da filosofia de Slade fosse negligenciado. Ele procurava e via “teatro” na atividade dramática da criança. De acordo com as suas observações das aulas, o vocabulário de suas reflexões se aproximaram de julgamentos estéticos no que diz respeito aa relações no espaço, alturas relativas, clímax, anticlímax, som e silêncio, por exemplo. Dentro de cada criança, Slade reivindicava, existe um Drama Infantil que intuitivamente procura beleza da forma, uma forma que, quando expressa coletivamente, captura momentos de teatro. Longe de adotar uma postura antiteatral, Slade estava procurando uma nova concepção de teatro. (BOLTON, 1997, p. 230, tradução nossa)

E qual era esta nova concepção de teatro? Investigando isto poderemos ter elementos para estabelecer relações com nossa prática e tirar Slade do estigma da “livre-expressão” na qual ele foi confinado. Mas vale ressaltar que o seu objetivo não era estabelecer novos paradigmas para o teatro. Suas outras publicações mostram, gradativamente, a sua guinada para a dramaterapia. Em *Experience of Spontaneity*

(1968), obra bastante biográfica, Slade “fornece um balanço fascinante do seu esforço pessoal anterior de desenvolver um formato de teatro infantil baseado numa concepção revisada do teatro adulto”. (BOLTON, 1997, p. 230, tradução nossa).

Slade expande a aplicação de sua metodologia para além da sala de aula, incluindo grupos com diversas necessidades (artísticas, educacionais, recreativas, terapêuticas). “O que surge é uma coerência entre a sua filosofia e a sua prática”. (BOLTON, 1997, p. 230, tradução nossa).

Em *Natural Dance* (1977), em que a questão terapêutica do seu trabalho surge com força, é tentadora a conclusão de que toda a sua abordagem é terapêutica. “(...) mas o lado mais obscuro de seu trabalho não deve ser sobrevalorizado, pois ele estava mais preocupado com o drama e a dança como expressões de alegria do que como alívio do estresse”. (BOLTON, 1997, p. 231, tradução nossa). *Child Play* (1995) traz certa tristeza quando Slade, ao reiterar os conselhos que deu no começo da carreira, chega à conclusão de que “As coisas foram longe demais. A sociedade está doente”. (SLADE, 1995, p. 84, tradução nossa). A maioria do material desta última publicação foi retirada de publicações anteriores e agrupadas a partir de um maior conhecimento pelo autor do que foi definido como *Drama*.

O que permanece para nós mais fortemente é a imagem de um “classroom practitioner”. Peter Slade passou muitos anos antes de se tornar um conselheiro em tempo integral frequentando todos os tipos de escolas e instituições para testar os seus métodos.(...) Assim, ele deu início ao que agora se tornou um preceito tradicional da escrita britânica sobre o drama educação – teoria deve ser baseada na prática pessoal. Além disso, ele estava preparado para lecionar na frente de outros, uma estratégia que foi absorvida na metodologia de treinamento de professores. A figura de um professor talentoso trabalhando com uma classe está lá para os leitores de todas as suas quatro maiores publicações. Ao procurar a filosofia “Sladiana”, continua-se em contato com seu carisma silencioso. (BOLTON, 1997, p. 231, tradução nossa)

Se Slade estava procurando uma nova concepção de teatro, uma que tivesse em sua base as características do jogo natural da criança – a vivacidade, a absorção, a sinceridade –, como modo de superar os velhos meios rígidos de criação, o que diria ele sobre o teatro performativo? O teatro performativo não seria o lugar ideal para que esta vivacidade, absorção e sinceridade da criança fossem entendidos

como elementos de significação? O jogo natural da criança não poderia ser, por um olhar contemporâneo, a criança “em performance”?

Enriquecendo nossas práticas, as metodologias de Slade e Ward, engavetadas como pertencentes unicamente ao terreno da livre expressão, podem ser recontextualizadas por meio do teatro performativo (e sua correspondência com a pedagogia do teatro), e propor elementos para uma *pedagogia em performance*. Por meio dos dois autores, podemos perceber que um espaço para a autoexpressão dos alunos pode ser garantido, mesmo fugindo da ideia de um professor ausente, que não interfere. Cabe ao professor conduzir de maneira sensível o processo, encaminhando-o para objetivos teatrais.

O OBJETIVO AQUI É TEATRO

De acordo com Koudela – a partir das questões específicas do *Drama Criativo* e do *Drama Infantil*, que estão na base do pensamento sobre ensino do teatro e o consolidaram por meio de um viés contextualista,

Em momento nenhum encontramos uma definição mais específica da disciplina Teatro ou a discussão de princípios sobre os quais se fundamenta o seu ensino. Como decorrência, existe uma dicotomia entre teatro e manifestação espontânea. Quando o teatro é citado, ele é concebido de forma abstrata ou através da negação de modelos tradicionais, substituídos em nome do conceito genérico de criatividade. (KOUDELA, 2004, p. 22)

Koudela analisa um relatório do comitê formado pela *Childrens Theatre Conference*, em 1944, do qual participou Ward. O relatório “é falho do detalhamento da relação fundamental entre *Drama Criativo* e a disciplina de Teatro”. (KOUDELA, 2004, p. 23). Ele coloca que o objetivo do *Drama Criativo* é o “desenvolvimento pessoal dos jogadores” de maneira genérica e corrobora com um afastamento do teatro-educação de questões essenciais da linguagem teatral. Como maneira de

discutir esta dicotomia em nome de um ensino do teatro que seja consolidado como área de conhecimento, Koudela resume esta problemática:

A diferenciação entre drama e teatro reflete na realidade a preocupação em resguardar a espontaneidade da criança na apresentação. A oposição ao teatro é sempre fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento. (KOUDELA, 2004, p. 25)

Na abordagem de Koudela, a linguagem teatral mobiliza a ação espontânea da criança, respeitando seu processo de desenvolvimento. Fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, Koudela comprovou a origem do teatro no jogo simbólico. Como linguagem, o teatro pode, “*per se*, ministrar educação e ser agente e meio de educação”. (KOUDELA, 2004, p. 27). Mas, para que os domínios específicos desta linguagem sejam definidos dentro do processo de educação, torna-se necessário “verificar como o desenvolvimento da inteligência se relaciona com a linguagem”. (KOUDELA, 2004, p. 27). Ou seja, é preciso respeitar o processo de ensino/aprendizagem e construção de conhecimento da criança para que o ensino do teatro articule espontaneidade e aprendizagem.

No processo de desenvolvimento da inteligência, Koudela evidencia a imaginação dramática como sendo fundamental, e o jogo como diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança, já que, por meio dele, o ser humano desenvolve a “função simbólica”. “A representação por meio de símbolos é o meio utilizado pelo ser humano para organizar sua experiência e compreendê-la”. (KOUDELA, 2004, p. 34). A função simbólica é adquirida e desenvolvida por meio do jogo. O jogo simbólico é inicialmente “o procedimento de expressão criado pelo sujeito para expressar a experiência subjetiva”. (KOUDELA, 2004, p. 38). Já o jogo de regras é orientado para a criança “adaptar-se à realidade, respeitar as regras sociais e morais e utilizar os códigos constituídos pela linguagem”. (KOUDELA, 2004, p. 38). Desse modo, Koudela conclui que “Ao guiar a inclinação natural da criança para a imitação e para o jogo, estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual”.

(KOUDELA, 2004, p. 38). Ao evidenciar a importância do jogo no desenvolvimento da criança, a autora o articula com o *Sistema de Jogos Teatrais* de Viola Spolin. As metas desta abordagem são, portanto, teatrais, mas respeitam o processo da criança. No *Jogo Teatral*, a criança organiza sua experiência de forma simbólica, já que “a arte é definida como prática de criar formas simbólicas do sentimento”. (KOUDELA, 2004, p. 32). Aqui, criam-se formas teatrais para relacionar-se com a realidade, apreende-se teatro de forma a articular construção teatral e espontaneidade.

Improvisação para o teatro, o primeiro livro de Viola Spolin (lançado originalmente em 1963, nos EUA), é o livro em que a autora define o *Sistema de Jogos Teatrais* (*theatre games*), que tem, em sua base, uma sistematização empírica da pedagogia teatral desenvolvida por Constantin Stanislavski⁵⁹ e de jogos folclóricos tradicionais, levantados pela educadora e autora americana Neva L. Boyd⁶⁰ (o que faz com que esta sistematização articule elementos considerados técnicos com a brincadeira infantil). *Improvisação para o teatro* não propõe, a princípio, uma ligação direta entre teatro e escola. O processo estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação:

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação. (SPOLIN, 2008, p. 19)

O sistema destina-se ao treinamento de atores e não-atores, adultos e crianças, para a improvisação (em contraponto ao teatro tradicional). Vale notar que, mais tarde, Spolin registrou seu método de trabalho como *Spolin games* (jogos de Spolin).

Provavelmente este é um dos livros que mais influenciou a prática do teatro na escola no Brasil, constando em muitas bibliografias e sendo objeto de estudo até hoje. Foi apropriado de maneira voraz, quando ainda estávamos carentes de sistematização. O sistema de Spolin tem uma característica fundamentalmente

⁵⁹ Ator, diretor, pedagogo e escritor russo. Moscou, 5 de janeiro de 1863 / Moscou, 7 de agosto de 1938. Seu sistema, que estuda o processo de treinamento do ator, foi responsável por inserir um pensamento pedagógico no teatro no final do séc. XIX e início do XX.

⁶⁰ Sanborn, Iowa, 25 de fevereiro de 1876 / Chicago, 21 de novembro de 1963.

pedagógica, já que ela afirma que “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco”. (SPOLIN, 2008, p. 3). Esta capacidade é algo que se aprende, e tem muito pouco a ver com “talento” ou “falta de talento”. “A proposta de Spolin se baseia na convicção de que, ao viver um processo orgânico de expressão teatral, o indivíduo se educa no sentido mais amplo do termo”. (PUPO in DESGRANGES, 2010, p. 119).

Praticamente, o sistema de jogos teatrais de Spolin propicia a alfabetização na linguagem artística do teatro improvisacional, mediante a exploração e descoberta de suas unidades mínimas (KOUDELA, 2006). Cada jogo tem um foco, no qual a energia do jogador, e do público, deve se concentrar na resolução de problemas específicos da cena.

As crianças podem e devem ser atores em peças para crianças. Não há necessidade de distorcer a criança por meio da imitação do adulto. E nem é necessário (para evitar este problema) limitar a sua expressão teatral ao jogo dramático “bem ajeitado”. (SPOLIN, 2006, p. 330).

Ao criticar o teatro como um “jogo dramático bem ajeitado” (ao mesmo tempo que condena a imitação do adulto pela criança, e defende a atuação de crianças em peças concebidas para esta finalidade), Spolin deixa claro sua abordagem essencialista do ensino do teatro. Contrária à prática de um teatro “tradicional”, seu sistema de improvisação leva em conta as características da criança, que tem lugar mesmo no teatro profissional. A velha discussão entre uma abordagem do ensino do teatro contextualista X essencialista, em Spolin, resolve-se por meio do próprio teatro. Para a autora, a prática do teatro em sua radicalidade, a ética necessária ao trabalho, as relações entre os praticantes, desenvolveriam habilidades referentes ao trabalho em grupo, à criatividade, que poderiam ser transpostas para outros contextos. Mas o objetivo aqui é se educar a fazer teatro da melhor maneira possível.

É interessante pensar que seu método de improvisação não nega as qualidades do intérprete, seja ele criança, amador ou profissional, aproximando-se, por esta característica, do teatro performativo. Além disso, o foco dos *Jogos Teatrais* na improvisação faz com que os alunos-atores “em performance” contribuam com seu comportamento, com sua lógica de resolução dos problemas propostos, para a construção teatral.

Spolin defende que se faça teatro com crianças, e que isso exige treinamento específico, afastando-se do *jogo dramático*. De maneira negativa, este jogo “pode ser usado como uma forma simplificada do psicodrama: não é útil para o palco”. (SPOLIN, 2008, p. 342). Em uma época em que a apresentação de peças por crianças se colocava na contramão de um ensino de arte progressista, Spolin também provou que não existe somente espetáculos feitos de forma diretiva.

Koudela então caminhou em direção à consolidação do teatro como área de conhecimento, articulando elementos de construção da linguagem com a construção deste conhecimento na/pela criança. A tensão entre o ensino que defende a livre expressão e um ensino diretivo – ou, nas palavras da autora, entre a espontaneidade e a técnica –, como vimos, potencializaram o desenvolvimento de diversas abordagens do ensino do teatro, inclusive a de Carmela Soares e a de Carminda Mendes André. Também encontramos estas questões em Winifred Ward e Peter Slade. E é também uma das questões que move esta pesquisa, que procura qual é o lugar do professor dentro da *pedagogia em performance* e quais nossas estratégias para que o processo de ensino/aprendizagem em teatro não se descaracterize, e se firme como prática artística.

Em nosso caso, o que poderia ser considerado livre expressão, jogo natural da criança, *drama infantil*, é tomado como manifestação performativa e, antes de se firmar como parte do desenvolvimento do aluno-ator como um “todo”, é entendido como signo de construção teatral. Enxergamos o comportamento da criança como elemento criativo.

ENSINO DE TEATRO ACADEMICISTA X MODERNISTA

De fato, acredito que nosso papel como pedagogos, ensinando a teoria do teatro é de tentar analisar da melhor forma aquilo que vemos, isto é, assinalar os movimentos, as correntes, uma evolução, relacionar as práticas, contextualizá-las. E para isso é preciso saber manter-se aberto às diversas práticas, mas também às teorias, incluindo aquelas das outras disciplinas, a fim de importar saberes de um domínio para outro.

É apenas assim que renovamos verdadeiramente o campo da prática. (FÉRAL, 2009a, p. 262).

Em minha banca de qualificação, a Profa. Dra. Rosa Iavelberg, ao comentar sobre as práticas relatadas, especificamente sobre a “quadrilha” e os “diversos tipos de palco”, fez algumas observações sobre o uso do termo “releitura”, o qual ela disse que poderia, em alguns casos, ser substituído pelo termo “simulação”. Este termo, segundo ela, seria mais “avançado”, já que inclui em sua definição aspectos importantes que dialogam diretamente com a minha pesquisa. Nesta mesma linha, continuou Rosa, poderia substituir os subtítulos “prática” (que depois foram alterados para “técnicas de aprendizagem”), por “simulação como forma de aprendizagem”. O termo fora introduzido por Thierry de Duve, no livro *Fazendo escola (ou refazendo-a)*, (2012).

Importante ressaltar que De Duve escreve especificamente sobre o ensino superior e técnico de artes visuais na Europa. O autor expõe a crise atual das duas estratégias de ensino de arte que ele toma como principais, e que ele vê como obsoletas. Voltamos, então, à tensão entre um ensino de arte diretivo e um ensino de arte que privilegia a liberdade do aluno. Aqui, no entanto, estas duas vertentes são colocadas a partir de suas estratégias de ensino, e não de seus objetivos, o que foca a própria forma de ensinar como conteúdo (mesmo modo como entendemos o formato performativo de ensino do teatro como o próprio conteúdo a ser ensinado).

(...) dois modelos se contaminam entre si e dividem conceitualmente o ensino da arte: o modelo acadêmico e o modelo Bauhaus; o primeiro acredita no talento, o segundo na criatividade; o primeiro classifica as artes por ofícios, o segundo por meios; o primeiro enaltece a imitação, o segundo a invenção. Os dois modelos estão obsoletos. O modelo acadêmico entrou em crise quando começou a ganhar o apelido de academicismo. Seu declínio ocorreu sob pressão da arte moderna e, por isso, nenhuma volta ao passado é imaginável, pois corre o risco de causar um blecaute em tudo o que a modernidade produziu em termos de arte e artistas. O modelo Bauhaus também entrou em crise declarada. O fenômeno é mais recente, entretanto não é novo, ele data da década de 1960. Este também é solidário à arte de seu tempo e contemporâneo da grande crise de confiança pela qual atravessou o modernismo desde aquela época. **O drama é ter de ensinar de acordo com os postulados nos quais não acreditamos mais. Para alterá-los, ainda é preciso vê-los com clareza. Resumindo: entre talento e criatividade, entre ofícios e meios, entre imitação e invenção, é preciso escolher?** (DE DUVE, 2012, p. 46, grifo nosso)

De Duve critica, por um lado, um ensino de arte que vigorou até o período moderno, no início do séc. XX, próprio das tradicionais Escolas de Belas Artes, que ele classifica negativamente como academicismo. Um ensino calcado na imitação e na ideia de talento do estudante, em que a arte é tomada por um ofício. Isso, na mesma linha dos artesãos que, mais fortemente a partir do período medieval, passavam as técnicas de pai para filho, em um ensino que poderia ser considerado “tecnicista”. Da ordem da prática, o ensino academicista reduz a arte aos seus conteúdos técnicos, e classifica os artistas de acordo com seu talento em reproduzi-la a partir da tradição que vigora em determinada época. Aqui, a obra de arte tecnicamente perfeita, a reprodução, a imitação fiel de uma tradição, são seus principais objetivos.

Quando falamos aqui na abordagem de ensino do teatro denominada *Teatro Escolar*, encontramos algumas das mesmas características elencadas por De Duve, a partir do que ele chamou de ensino da arte segundo um modelo acadêmico. De Duve situa este ensino historicamente (já que precedeu o ensino de arte moderno), mas deixa claro que esta abordagem existe até hoje, assim como o *Teatro Escolar*, que é praticado em muitas escolas (apesar de não ter em sua definição uma questão histórica clara).

Tomemos um processo exemplar do *Teatro Escolar*, no qual o único objetivo é a montagem de um espetáculo com os alunos-atores para ser apresentado para os familiares e para a comunidade escolar. O esforço do professor é empreendido para que o espetáculo seja perfeito, assim como um “espetáculo de adulto”. Para isto, sem respeitar o processo de aprendizagem de cada aluno-ator, e nem o desenvolvimento de uma consciência dos participantes sobre o próprio fazer, as aulas se transformam em reproduções de ensaios do que o professor entende por “bom teatro”. (Bom para quem?). Os alunos-atores decoram textos, reproduzem as marcas passadas pelo “diretor” de maneira arbitrária e, no dia da apresentação, serão avaliados pela plateia a partir de seu talento em representar, tendo o teatro adulto como referência. (Mas de qual teatro adulto estamos falando exatamente?).

De Duve também critica o ensino moderno de arte, que ele especifica a partir do movimento Bauhaus. Este ensino, calcado na ideia de criatividade e invenção, defende a arte como meio, em oposição à arte como ofício do ensino academicista.

O autor critica a exploração do processo criativo que se vê instrumentalizado através de um espaço expressivo-confessional para o aluno em “formação”, produzindo uma excessiva psicologização que teria tomado de assalto as salas de aula aproximando por demais o contexto do ensino de uma natureza subjetiva. (FIDELIS in DE DUVE, 2012, p. 10)

Esta definição do que seria um processo de ensino modernista se assemelha ao que foi definido aqui como arte-educação modernista, e coloca a autoexpressão como objetivo do processo. A tradição é então “esquecida” para que novos modos de produção em arte, menos elitistas, mais democráticos, surjam. Agora, segundo De Duve, qualquer um pode ser um artista “em geral”, sem a ideia do ofício – no qual um artista está definido por sua área específica de atuação, como um pintor, um escultor, um violinista, um bailarino, um ator.

Esta abordagem dentro do ensino de arte começou a se esgotar. Segundo De Duve, este modelo entrou em crise a partir de maio de 1968. A razão principal foi a percepção de que “a capacidade de inventar sem olhar para trás esgotou-se”. (DE DUVE, 2012, p. 58). Ou seja, o modelo de ensino modernista não se sustentou esquecendo a tradição; ele foi incapaz de dar um conteúdo técnico à profissão de artista. De Duve explica que “a ausência de modelos a serem imitados começa a ser sentida como uma perda e não como uma liberação”. (DE DUVE, 2012, p. 58). Vale dizer que a expressão “modelos a serem imitados” é tomada aqui como forma de retomar a tradição de maneira potente (e não apenas reproduzi-la), contextualizando a produção artística e possibilitando o contato com elementos técnicos que caracterizam o conhecimento em arte.

Além disso, a abordagem modernista do ensino da arte, ao negar verdades universais, ao ir contra postulados anteriores, criou seus próprios postulados. Em nome da criatividade, da libertação, da defesa de valores universais por meio da arte, outras regras (que também se mostraram limitadoras) foram criadas. O modelo modernista acabou por se esgotar não apenas formalmente (já que foi incapaz de dar um conteúdo técnico à profissão de artista), mas também ideologicamente, já que o ensino da arte falhou em promover os valores de “mudança do mundo” que defendia. (FAVARETTO, 1992; ANDRÉ, 2007).

Este processo se assemelha à passagem do ensino de arte modernista para o pós-modernista, e que propôs a retomada do contexto de produção da arte como

maneira de consolidá-la como processo histórico, que está em constante construção, e colocar o aluno como participante ativo. Promove-se então uma “criação cultivada”, aquela influenciada pelas culturas, pela arte dos pares e dos artistas. A arte tem um passado, e entender a sua história é entender o lugar que ocupamos hoje como artistas, o nosso potencial de traduzir e entender a realidade por meio dela.

De Duve deixa claro que, hoje, estes dois modelos de ensino estão obsoletos. O modelo modernista entrou em uma “crise de confiança” ao não dialogar com a tradição, ao se fechar em seus próprios postulados. E o modelo acadêmico, que sofreu um declínio a partir dos movimentos de arte moderna, não pode ser retomado “Pois corre o risco de causar um blecaute em tudo o que a modernidade produziu em termos de arte e artistas”. (DE DUVE, 2012, p. 46). O que se vê na produção nacional sobre o ensino do teatro hoje parece reproduzir este medo da técnica e da tradição, um receio de que o teatro só possa ser ensinado de forma engessada, de modo a reproduzir e perpetuar padrões culturais excludentes e autoritários.

Mas tomar unicamente a performatividade como solução para este dilema, identificando objetos artísticos em tudo o que é produzido pelos alunos, esvazia o teatro de conteúdo histórico, e o fragiliza enquanto construção de linguagem que é, pois exclui elementos fundamentais de sua estrutura, de sua história. O teatro performativo, por sua característica de retomada da tradição por um viés crítico, tem potência para fazer com que estes elementos da história sejam inseridos dentro da sala de aula, e fortaleçam o ensino do teatro de modo contemporâneo.

O autor procura, então, formas de restaurar a experiência do ensino em arte, unificando a transmissão da tradição com a questão da arte como meio para a expressão do artista e, portanto, do contexto no qual ele se insere. É neste ponto que De Duve expõe uma discussão presente nesta tese, delineada pelas práticas relatadas e pelo modo como abordamos o que chamamos aqui de *pedagogia em performance*: como promover um processo de ensino-aprendizagem em teatro que não esqueça da tradição, e que promova no aluno-ator a construção do conhecimento em teatro de forma autônoma, de modo que sua performatividade o coloque como responsável pela própria criação em arte?

A SIMULAÇÃO COMO TÉCNICA DE APRENDIZAGEM EM TEATRO

De Duve, como maneira de propor um método de aprendizagem que dê conta do dilema que se coloca quando atestamos que, tanto o modelo acadêmico do ensino de arte quanto o modelo modernista estão obsoletos, incorre na questão da simulação.

A simulação é um método de aprendizagem, não um objetivo. Não vamos lhe ensinar a fingir ser um artista, vamos lhe ensinar a fazer como se você fosse tal artista, em seguida tal outro, como se você pertencesse a tal cultura, depois tal outra, em tal época, então tal outra, para que ao simular isso você assimile. A simulação é, naturalmente, uma forma de imitação. O ponto em que ela se difere é, por um lado, que não requer fé alguma na *mimesis*, mas apenas no que os anglo-saxões chamam de *suspension of disbelief*, e, por outro lado, não concebe o modelo como padrão, todavia uma “matéria-prima”. (DE DUVE, 2012, p. 76)

A partir desta descrição do que seria simulação, podemos fazer uma relação direta com a experiência relatada da quadrilha, por exemplo. Os alunos-atores fazem a quadrilha como se fossem caipiras, como se pertencessem a uma cultura específica do interior de São Paulo, inseridos em um contexto específico de produção de determinada manifestação cultural. E ao simular esta realidade outra, ela é assimilada. Sim, é uma forma de imitação, mas não é uma imitação sem reflexão, pois não exige fé, não existe um acreditar absoluto no que está se fazendo, é “como se”. Nesta imitação existe um olhar de fora de quem participa, que permite com que o processo de construção artística seja entendido e, então, assimilado pela experiência efetiva de realizá-lo. Ao mesmo tempo, o aluno-ator, envolvido em seu fazer, no jogo teatral, tem liberdade para se colocar em performance. Esse processo também pode ser identificado de maneira clara quando os alunos-atores simulam representar em um palco elisabetano, ou simulam estar atrasados no jogo “o professor bravo” – ou ainda, em práticas que serão relatadas nos próximos capítulos, simulam a própria aula.

Na simulação, existe, portanto, o que De Duve apontou como *suspension of*

disbelief, que, em tradução livre, seria “suspensão da descrença”. Ou seja, os alunos-atores, voluntariamente, suspenderiam a noção de que o que fazem por meio da simulação não seria verdade, em um mecanismo que aproxima este processo do processo de criação teatral, na qual ator e plateia fazem um acordo tácito no qual a realidade é colocada em suspensão e uma nova realidade, proporcionada pelo fenômeno teatral, é simulada (mas tem a mesma potência da “realidade real”). Pela maneira como os alunos-atores se colocam em simulação, este formato se assemelha como linguagem ao próprio fazer teatral. Aqui, o formato é o próprio conteúdo a ser apreendido.

Quando os alunos-atores recebem a proposição de elaborar cenas como se estivessem dentro de determinado tipo de palco, ou em determinada época, a questão da simulação fica evidente. Eles simulam ser estes personagens, simulam fazer uma peça, manifestam-se artisticamente e tem espaço para, por meio de um olhar de quem sabe que não é “verdade de verdade”, reconhecerem-se como criadores e entenderem os próprios processos. Isso é o que acontece também com os espetáculos. Simulamos fazer Shakespeare, Molière, Brecht.

De Duve deixa claro que a simulação não concebe o modelo como padrão (em uma abordagem quase brechtiana, pelo conceito de modelo de ação), mas sim como “matéria-prima” para a criação. O autor fala de uma imitação que estaria fora do plano formal.

Ao contrário da imitação, a simulação não freia a invenção, ela está fora do plano formal. Seu papel não é disciplinar, é o de despertar os sentidos latentes cuja fonte não está no indivíduo e sua criatividade, mas na tradição simulada. (DE DUVE, 2012, p. 77)

Se a simulação tem o papel de despertar os “sentidos latentes” do aluno-ator, e se o modelo a ser “imitado” é apenas a matéria prima, percebemos na simulação o espaço para a autonomia criativa, para a invenção, para a interpretação. Esta autonomia foge da autoexpressão, pois tem base na própria tradição simulada e, portanto, tem base em conteúdos próprios ao teatro. Este é o mesmo espaço que garante a performatividade do aluno-ator como material artístico. Colocar-se em performance, aqui, é significar artisticamente dentro de estruturas teatrais propostas pela simulação. Por isso, a simulação se mostra como uma técnica de aprendizado

potente para afirmar a transmissão da tradição dentro do formato performativo proposto.

De Duve explica a razão em defender a simulação como “técnica de aprendizado”, e, assim, retomamos a citação já mencionada no início do Capítulo I:

(...) defendendo a simulação como *técnica de aprendizado*, um termo que prefiro a “ensino” e mais ainda a “educação”. Supondo por um momento que alguém nos fale “técnica de educação”, teríamos motivos para nos alarmar. “Técnica de aprendizado”, em contrapartida, não evoca o espectro de um pedagogo-manipulador, mestre de um instrumento cujos “educados” pagam o preço. A razão é simples e fundamental: como a ideia de aprendizado evoca imediatamente um conteúdo técnico e a ser estudado, a técnica de aprendizado está na mão dos aprendizes. São eles, e não os mestres, que têm a todo o momento o “controle da aquisição de conhecimento” (utilizando o jargão pedagógico). (DE DUVE, 2012, p. 135-6)

Ao mesmo tempo em que o termo *técnica de aprendizado* evoca um conteúdo técnico a ser estudado, ele se abre para o aluno, já que é nas mãos dele que está a aprendizagem; é nos alunos que está “o controle da aquisição de conhecimento”. A simulação, então, une a técnica e a aquisição de conhecimento pelo viés do aluno, dando lugar à sua performatividade. A história do teatro é, portanto, um dos principais conteúdos a serem abordados na teoria e na prática, como aponta Carmela Soares:

O estudo da história do teatro é um dos elementos pedagógicos importantes dentro de uma proposta metodológica de Teatro-Educação. Através dele o aluno toma consciência de que o teatro é uma manifestação artística em constante evolução, que o teatro já existe antes dele próprio e não apenas a partir de sua expressão, apresentando cada época formas expressivas características, de acordo com as diferentes visões de mundo. (SOARES, 2010, p. 144)

A história do teatro contextualiza o “fazer” teatro contemporâneo afastando sua prática de uma mera “estratégia de aula”, ou dando a falsa ideia de que esta é a única maneira de se fazer teatro hoje. O teatro tem passado. O formato contemporâneo pode propor uma abordagem do ensino do teatro de maneira a inserir os elementos da história do teatro e transmitir a tradição de maneira atualizada. Um ensino do teatro baseado unicamente na expressão pessoal dos alunos-atores desloca a arte para um lugar de subjetividade extrema, que não

permite um olhar crítico para a história do teatro, e nem para o contexto atual de criação artística.

Nas práticas propostas aqui não há a imposição de modelos, pois não existe a ilusão de que a imitação, pela simulação, seja exata – mesmo porque quem tem o controle da aquisição é o aluno-ator. A própria simulação entra no terreno da linguagem teatral, na qual o aluno-ator não é o personagem “de verdade”, mas o simula. Em outro nível, quando está no palco, simula ser um ator fazendo uma peça. A simulação une a transmissão da tradição com o modelo performativo de ensino (que propõe uma desconstrução, uma releitura). Mas esta releitura não é vazia, pois vem acompanhada de bases históricas do ofício. A criatividade entra em cena quando o contexto é recriado por meio da simulação. Como já falado, a simulação é uma das alternativas que De Duve sugere para que um novo modelo de ensino seja desenvolvido, que une dois modelos já falidos, o acadêmico e o moderno. Este exemplo mostra que podemos, pela simulação (que carrega elementos da contemporaneidade, como a releitura, a desconstrução, o aluno e o processo como protagonistas) inserir o ensino do teatro como área específica, potencializando-o por meio de um método de aprendizagem contemporâneo. Aqui a performatividade, como exemplo da contemporaneidade em arte, serve para afirmar a tradição do teatro e não para explodi-la.

Elementos do teatro performativo têm lugar na simulação, entre eles: desarticulação dos mecanismos clássicos; hibridismo de linguagem; o processo de elaboração de um objeto artístico como sendo seu próprio tema; a abordagem do aluno-ator como significante artístico; o deslocamento da criação para além do texto dramático.

A simulação é um jogo lúdico de “como se”, que é próprio do teatro. O formato da simulação, que tem base na tradição, mostra-se aberto por meio das questões colocadas pelo teatro performativo – e efetiva o espaço da performatividade como fundamental no processo de ensino-aprendizagem do teatro.

Portanto, falar da simulação como técnica de aprendizado, antídoto ao simulacionismo⁶¹ como prática artística não é preconizar a técnica pela técnica, não é sonhar que se possam reestabelecer normas técnicas, e

⁶¹ Variante do neoexpressionismo surgida nos E.U.A na década de 1980. Este movimento propõe uma descontextualização do objeto artístico, que perde seu caráter referencial e se reduz a condição de signo abstrato.

sim reabilitar a técnica (as técnicas, o ensino técnico) para que haja novamente transmissão. (DE DUVE, 2012, p. 142)

Para De Duve não há diferença entre os termos “tradição” e “transmissão” (p. 159). Ele afasta, deste modo, a ideia de transmissão da tradição apenas como perpetuação de um formato já ultrapassado, permitindo que a tradição sirva de material para a criação poética e para o pensamento sobre arte. ““Tradição” é o nome da continuidade das práticas artísticas a longo prazo, por mais numerosas e violentas que tenham sido as rupturas formais”. (DE DUVE, 2012, p. 159). Além disso, “(...) manter é exatamente o contrário de transmitir”. (2012, p. 265). Por que, então, temos tanto medo da transmissão, se ela é o contrário do engessamento? De Duve enfatiza isto para mostrar que, historicamente, existe um preconceito com a questão da transmissão da tradição que, muitas vezes, é entendida como manutenção da ordem vigente, ou volta ao passado.

Uma maneira de reabilitar a técnica para que haja novamente transmissão seria, dentro do ensino do teatro na escola básica, consolidar o formato performativo (como forma e conteúdo). Seria, também, uma maneira contemporânea de dialogar com o passado do teatro e afirmá-lo como conteúdo indispensável para entender a arte hoje. Neste sentido, o teatro performativo também é tradição.

O professor de teatro deve usar sua sensibilidade para não impor uma única maneira de fazer teatro, já que os alunos-atores não têm o objetivo de seguir uma linha ou outra de atuação. De Duve retoma a relação entre mestre e aprendiz da Idade Média, na qual o mestre

tinha consciência de que ele próprio não se via como modelo; ele transmitia uma tradição da qual ele tinha uma consciência muito mais humilde do que nós, em nossa concepção pós-romântica do artista: uma tradição da qual ele tinha consciência de ser simplesmente um elo. (DE DUVE, 2012, p. 137)

Não podemos impor uma forma, e precisamos garantir que os alunos-atores verifiquem por si mesmos o conhecimento. Assim,

Se o que um professor tem a transmitir aos seus estudantes não se baseia em um ofício ainda podem permanecer *relações muito fortes entre os indivíduos*, mas desprovidas de conteúdo técnico: o professor pode ser um guru, um psicólogo, um *role-model*, entretanto ele não é mais um *mestre*, no sentido humilde e tradicional do termo, pelo fato de

que o aprendiz se vê privado por sua vez dos meios de se tornar um mestre também. Se ele não puder verificar por si mesmo, pelo seu prazer, entre outros, a eficácia da técnica de aprendizado na qual ele faz seu aprendizado técnico, como ele poderia transmiti-la? (DE DUVE, 2012, p. 138-9)

A transmissão da tradição, pela simulação, proporciona ao aluno-ator entender seu processo de criação. Não um processo específico, como na transmissão do ofício, mas um processo múltiplo, como propomos na abordagem performativa. Saímos do terreno do professor detentor da verdade absoluta e o inserimos como elo entre a arte e o fazer arte. Um aluno-ator capaz de verificar o seu conhecimento por si mesmo é um aluno-ator capaz de transmiti-lo e identificá-lo em outros contextos. Formamos plateias, criamos cultura teatral.

Mas o professor não é um mero transmissor de conteúdos, uma enciclopédia. Dentro da sala de aula ele é um jogador, apesar de sua função no jogo ser muitas vezes diferente da dos alunos-atores. Como propositor ou plateia que joga com os alunos-atores, o professor legitima a performatividade e a criação dos atuantes como signo artístico; é coautor da narrativa. Como jogador, o seu entusiasmo, sua ética para com o trabalho teatral, sua alegria, são transmitidos pela sua presença, por sua postura, pelo jeito como “joga o jogo” da aula. Assim, os mecanismos performativos de “ser/estar”, “fazer” e “mostrar o que se faz” do professor, são compreendidos como conteúdo pelos alunos-atores, que vêm em suas atitudes referências para a forma como o teatro é encarado dentro da sala. O professor, neste sentido, é também um performer, pois sua presença, seu olhar, é digno de significação artística pelos alunos-atores. O comportamento do professor é transmitido como performance e, portanto, também se configura em conteúdo de ensino/aprendizagem em teatro.

É o aspecto social de nosso trabalho. Portanto, que o desejo seja material ou imaterial, que a paixão tenha ou não um apoio, **desejo e paixão podem ser transmitidos, e isso é o essencial**. (DE DUVE, 2012, p. 144, grifo nosso)

Como professor tento sempre, na medida do possível, dar a melhor aula que conseguir. É claro que falhas são comuns e estratégias vão sendo aprendidas com a experiência. Mas o objetivo não muda: dar a melhor aula de teatro que eu conseguir.

Desse modo, minha prática caminha sempre por uma simulação do que seria o que entendo como ideal de uma aula de teatro. Simulo esta “aula ideal” quando faço o planejamento, e simulo outras práticas, que considero efetivas, durante a condução. No início, a simulação passa pela ideia mais clara de imitação. Eu tento imitar o que conheço, o que pesquisei, o que me deram como dica, já que me falta uma experiência “própria”. Esta imitação pela simulação, aos poucos, a partir da tentativa de realizar um ideal, faz com que meu repertório inicial seja expandido pela prática na sala de aula. Preciso correr atrás de conhecimento para “atingi-lo”, para me instrumentalizar, buscar novas referências, sair de minha zona de conforto. Só assim continuarei em “evolução” como professor. É assim também quando, aqui, simulo ser acadêmico e, ao imitar um pesquisador, crio minha própria pesquisa, vou além de meus pressupostos iniciais, democratizo e potencializo minha prática. Não simulei aqui uma prática de Winifred Ward contemporânea? Um *Drama Infantil* de Peter Slade pós-moderno? A criação de uma *pedagogia em performance*? Não estou em performance quando faço esta tese?

Então, aos poucos, o que era imitação, o que era tentativa de realização de algo não experimentado, vai sendo preenchido pela nossa própria experiência. Cria-se aos poucos a nossa identidade como professor, como pesquisador; preenchamos a imitação com o nosso olhar, com estratégias, com nossa própria experiência com nossa performatividade. Simulo ensinar um jogo que aprendi aos alunos-atores, com todo cuidado de reproduzi-lo de maneira fiel ao que me foi ensinado, na expectativa de que ele seja potente e “funcione”. Ao longo dos anos, este jogo, antes uma tentativa de imitação, agora já faz parte de meu repertório como procedimento de aula, já foi modificado a partir da experiência com os alunos-atores – já inclui, pois, um novo olhar, novas regras, novas instruções. A imitação pela simulação de uma aula é o que nos move em direção ao reconhecimento de uma identidade como professor.

Se pensarmos que toda aula é uma simulação de uma aula, ou seja, que mesmo que o professor seja experiente o objetivo de dar uma boa aula continua a estimulá-lo, então toda aula é um jogo de linguagem, pois é a simulação dela mesma. A aula como jogo, como simulação, faz com que o próprio processo pedagógico em teatro seja também teatro. Minha aula é teatro, e ensino teatro fazendo teatro.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS NA SALA DE AULA

DESAFIOS PERFORMATIVOS

Neste capítulo, mais algumas técnicas de aprendizagem serão narradas. O objetivo aqui, além de compartilhar práticas dentro da sala, é expor jogos que se articulem com um ensino do teatro de viés performativo. Pelo seu formato, as práticas propõem encarar o jogo como objeto estético, sendo que sua elaboração e articulação já promovem a prática da linguagem teatral como construtora de sentidos, evidenciando a experiência do jogar como “obra”, ou seja, como tema e objetivo de sua própria realização – corroborando a quebra de fronteiras entre o ensino/aprendizagem em teatro e o fazer teatro “de verdade”. Valorizando o sistema de representação do aluno-ator que, em jogo, reconhece a teatralidade do seu próprio fazer, estas práticas propõem o processo como obra, assim como no teatro performativo. Além disso, o olhar do público – que, em sala de aula, são o professor e os colegas –, coloca todos como participantes do mesmo jogo, e reforça a teatralidade, que é construída na comunicação/interação com o outro, ideia importante para afastar as práticas de um caráter único de livre expressão. Ou seja, aqui a teatralidade não é somente manifestada e percebida: ela é um processo de construção de linguagem, que inclui intencionalidade em sua produção, e é experimentado como conhecimento em teatro. Isso faz com que, aos poucos, o aluno-ator perceba o seu “lugar” no processo teatral.

As regras dos jogos propõem balizas para que o aluno-ator, por seu engajamento na elaboração de estratégias para jogá-lo “da melhor maneira possível”, tenha segurança para colocar-se em performance. Assim, suas atitudes, calcadas nos verbos que definem a performatividade a partir dos estudos performativos (ser/estar, fazer e mostrar o que se faz), tornam-se construtoras de sentidos e narrativas durante o jogo. Processo também análogo ao teatro performativo, que coloca o comportamento (o “dar-se em performance”) dos atores como elemento primordial de construção estética de linguagem, valorizando a “plena presença” do intérprete. Esta presença, no caso dos alunos-atores, acontece naturalmente, como em qualquer jogo em que se esteja engajado, incluindo aí o risco e as possibilidades de errar e se superar. Cabe a nós direcioná-la para objetivos teatrais.

A regra é potente para o jogo porque estabelece qual deve ser o objetivo⁶² do aluno-ator (vale dizer que o objetivo do aluno-ator enquanto joga não é o mesmo que o objetivo do professor ao propor determinada prática). Compenetrados em seu objetivo, completamente engajados em elaborar estratégias para atingi-lo, o aluno-ator mobiliza-se por inteiro, em “plena presença”, e se liberta da autocensura para elaborar narrativas a partir de sua performatividade. Deste modo, as regras, e suas respectivas instruções, são propiciadoras do jogo e não impeditivas ou restritivas. Usamos regra aqui a partir da definição de Viola Spolin (2008), em que ela é uma combinação da estrutura que será proposta/trabalhada (como o jogo funciona), com o objetivo dos alunos-atores (não o objetivo do professor) e o consenso do grupo (um acordo entre todos, que insere o jogo na linguagem teatral, a partir de convenções que são estabelecidas para que os jogadores e a plateia – todos alunos-atores – compartilhem da criação a partir de um viés semelhante).⁶³ E a instrução, como já definida aqui, é um “auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator durante a solução do problema”. (SPOLIN, 2008, p. 341). As instruções podem fazer com que os alunos-atores, enquanto jogam, percebam possibilidades que não tinham encontrado, ou lancem um novo olhar para o que está sendo construído. Aqui elas são dadas antes, junto com as regras, ou durante, quando o jogo acontece. Spolin é extremamente fértil quando falamos nos formatos e na condução dos jogos, já que privilegia, em seu *Sistema de Jogos Teatrais*, a apreensão de elementos de construção da linguagem, tomando as convenções teatrais como um sistema de criação de sentidos. No entanto, ela alia esta questão, “mais técnica”, com a espontaneidade e foco advindos da prática (e da estrutura) dos jogos tradicionais infantis.

Do mesmo jeito as “regras” do teatro – suas convenções –, servem como formato necessário para que os alunos-atores tenham liberdade de criar enquanto

⁶² Aqui, o “objetivo do aluno-ator” no jogo se aproxima da definição de foco, ou ponto de concentração, de Viola Spolin, que é “a atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco “(...) é a âncora (o estático) que torna o movimento possível)”. (SPOLIN, 2008, p. 340).

⁶³ Spolin define originalmente: “REGRA DO JOGO – Inclui a estrutura (Onde, Quem, O Quê) e o objeto (Ponto de Concentração), mais o consenso do grupo.” (SPOLIN, 2008, p. 347). Há que se levar em conta que a autora trabalhava a partir de uma perspectiva de um teatro em que as estruturas de “Onde”, “Quem” e “O Quê” deveriam ser comunicadas pelos atores para que a “realidade” cênica se efetivasse, para que uma realidade teatral fosse estabelecida. O “ponto de concentração” ao qual ela se refere é o que ela entende por foco, e que aqui optamos por definir como objetivo do aluno-ator.

jogam, e percebam no próprio jogo possibilidades teatrais. O teatro pode propiciar ao aluno-ator que entenda a sua performatividade como elemento significativo, e compreenda como esta condição pode ser encaminhada para a criação estética. A construção poética dentro dos parâmetros do teatro – alargados pela contemporaneidade – a partir de sua própria condição, faz com que as crianças tenham imenso prazer na criação, pois elas garantem um lugar que afirma sua individualidade de maneira a produzir arte. Eu consigo construir realidades com o material que eu tenho. O meu prazer em jogar também é digno de significação.

Dentro de um jogo, o aluno-ator se coloca em um “desafio performativo”, pois, amparado pelas regras, tem liberdade para se colocar “em risco” sem saber como será o processo, que não é pré-estabelecido. O caminho para a resolução parece então mais importante do que o resultado, que se dá no próprio processo de jogo. Apesar do resultado, o legal mesmo é jogar. Apesar da apresentação da peça, o legal é concebê-la (e apresentá-la está dentro deste processo). Assim como em uma performance, que tem um objetivo – mas não sabemos se (ou como) ele será alcançado. O resultado então é o próprio processo, que, mesmo como obra inacabada, guarda características teatrais, e é verificado pelo olhar de outros jogadores, dos colegas, do professor.

As técnicas de aprendizagem proporcionam um ambiente no qual os alunos-atores se sentem seguros para aproveitar suas melhores qualidades de envolvimento e vivacidade e, principalmente, de alegria e prazer. Pouco a pouco, a turma percebe que é criado um ambiente em que alegria e prazer são não só permitidos e desejáveis, mas também fundamentais para a criação em teatro e, portanto, elementos de linguagem. As convenções teatrais, assim, serão “recheadas” desta vivacidade, e darão voz para a condição da criança por meio da arte.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM IV

INIMIGO DO POVO⁶⁴

Este é um jogo de uma regra só. Os alunos-atores só podem se movimentar quando o professor não estiver olhando. Peço para que os alunos-atores se espalhem pela sala, ocupando todos os espaços, sem ficarem muito juntos uns dos outros ou colados à parede. Então explico a regra. “Eu vou pedir para que vocês realizem uma tarefa; no entanto, vocês só podem se movimentar quando eu não estiver olhando. Eu ficarei andando pela sala, então, quando eu estiver de costas, ou olhando para outro lugar, aproveitem para se movimentar. Mas se eu olhar para você, não posso ver você se mexendo, mesmo que esteja no meio de um movimento. A primeira tarefa é que todos vocês deitem de barriga para cima, corpo reto e braços ao longo do corpo”. Eu, então, demonstro a posição. “Só que vocês precisam começar em pé, e só abaixar quando eu não estiver olhando. Quando todos estiverem deitados, vocês conseguiram cumprir a tarefa. É uma tarefa coletiva. Não vale mexer absolutamente nada quando eu estiver olhando, você só pode respirar, seu coração bater e seu olho piscar. Não pode arrumar o cabelo, não pode rir, não pode falar – por que para falar você mexe a boca, e se alguém falar quando eu não estiver olhando, e eu reconhecer a voz, também não vale – e nem tossir, nem espirrar.” “Mas professor, assim é muito difícil!” “Claro que é, se não, não tem graça. Além do mais, tenho certeza que vocês

⁶⁴ Este jogo foi desenvolvido por mim e pela professora de circo, Marina Mansur, quando eu dava aula na Casa do Teatro, aproximadamente em 2008. Ele foi baseado em um jogo infantil popular chamado “Batatinha Frita, 1, 2, 3”. Neste jogo, um participante fica de costas e todos os outros se colocam em linha, distantes do primeiro. O objetivo então é que alguém consiga encostar no participante que está de costas, sem que este os veja. Para isto, quem está de costas fica de frente e, por diversas vezes, dá um giro falando “Batatinha Frita 1, 2, 3”. No momento do giro em que ele está de costas, todos os outros devem tentar alcançá-lo, mas quando ele se vira novamente de frente, não pode ver nenhum movimento. Se alguém se movimentar, deve voltar ao lugar inicial. Vários giros são dados até que um participante consiga encostar nele. Este participante então assume o lugar do “que gira” e o jogo recomeça. Nosso objetivo era fazer um “Batatinha Frita, 1, 2, 3” ocupando todos os espaços da sala, e de maneira coletiva. Desde 2008, este jogo me acompanha como estratégia de aula, e desenvolvi algumas variações. Ninguém de nós lembra como o nome surgiu.

conseguem. Toda vez que eu ver alguém se mexendo, aponto para esta pessoa ou falo seu nome, e ela tem que ficar em pé novamente e tentar mais uma vez se deitar”.

Sempre surgem algumas dúvidas. “Eu tenho que abaixar de uma vez quando você não estiver olhando? Ou posso ir aos poucos? Quando eu já estiver deitado posso mexer? Quando a gente sabe que acabou? E se eu me desequilibrar?” Eu somente reforço a regra inicial e digo para que eles experimentem jogar que irão entender como funciona. Então paro em um dos cantos da sala e peço que todos olhem para mim; explico que, nesta posição, consigo enxergar todos e, portanto, quando o jogo começar, precisam esperar que eu não esteja olhando para tentar se deitar. Aviso então que o jogo começou e, lentamente, começo a caminhar por entre os alunos-atores, às vezes parando em algum lugar de modo que consiga ver todos, mas quase sempre dando a possibilidade de que alguém não esteja sendo visto e possa tentar abaixar. Posso virar rapidamente para tentar ver alguém se mexendo, ou quando escuto algum barulho. Alguns tentam abaixar muito rapidamente, mas fazem barulho e são vistos; outros, abaixam um pouquinho cada vez que eu viro de costas. Se alguém já está deitado e eu o vejo mexer, peço para que se levante novamente. Aos poucos os alunos-atores percebem que devem sempre parar em alguma posição em que consigam ver onde eu estou. Mais do que isso, que consigam olhar nos meus olhos. Aqui os alunos-atores não se sentem apenas olhados pelo professor; eles são, efetivamente, olhados. Presta-se atenção em todos, e a percepção de uma mexidinha, um pedido para ficar em pé de novo, atesta que absolutamente tudo o que está sendo feito está sendo visto, percebido, e levado em conta no jogo. Por isso é importante respeitar a regra mesmo para aquele aluno-ator que tem dificuldade em ficar parado. Se o jogo não é levado a sério pelo professor, como exigir o mesmo envolvimento das crianças? Claro que uma “tremidinha” aqui, ou um restinho de movimento que o seu olho consegue captar podem não ser motivos para que um aluno-ator tenha que levantar novamente. Mas se o próprio aluno-ator percebeu que ele mexeu, então mexeu, e ponto. Todos estão jogando segundo as mesmas regras; é isso que faz cada um se sentir responsável por si e pelo coletivo.

Este é um ótimo jogo para o começo de um processo, momento em que os alunos-atores têm o primeiro contato com o professor (e vice-versa), com o espaço e com a dinâmica das aulas de teatro. A simplicidade da regra, e o envolvimento que

promove, instauram uma atmosfera de atenção e seriedade, de maneira lúdica e desafiadora. Além disso, enquanto jogam, os alunos-atores começam a perceber o espaço e o coletivo, entendendo aos poucos que existe um formato para este jogo, e para outros que serão praticados, que vai além de seguir as regras e querer vencer. Este formato flerta, em um primeiro momento, de forma intuitiva, experiencial, com a possibilidade de extrapolar suas próprias “fronteiras”, propondo outros sentidos e narrativas.

E como em todo jogo, estratégias vão sendo criadas. Alguém faz um barulho para o professor olhar, assim quem não abaixou pode abaixar ainda. Ou param em posições engraçadas, imitando bichos ou estátuas, mostrando que o jogo é tão “fácil” que até dá tempo de fazer algo mais complicado. Durante o jogo o envolvimento é tão grande que parece que o “clima” da sala muda. Todos com foco no professor e o professor com foco em cada um deles. E, quando todos estão deitados no chão, imóveis, o jogo termina e a tarefa foi cumprida coletivamente. Podemos decidir, como “inimigo”, se andamos mais devagar ou menos devagar, se viramos mais ou menos rápido, se deixamos o jogo mais ou menos difícil. Além disso, podemos desafiá-los com um tempo. “Todos devem estar no chão em três minutos para cumprir o desafio. Não conseguiram? Então vamos tentar de novo”.

Agora que a regra básica do jogo foi entendida praticamente, desafios mais “complicados” são propostos. “Todos vocês devem sentar no chão ocupando todos os espaços da sala. Coletivamente devem levar quinze cubos pequenos para o outro lado (o lado oposto ao que vocês estão agora) e formar uma ‘pirâmide’. Cinco na base, depois quatro, depois três, depois dois e, por fim, um. Quando a pirâmide estiver pronta, devem retornar aos seus lugares originais; só depois disso a tarefa terá sido cumprida. Só que agora, quem eu ver se mexendo será “eliminado”, e ficará sentado observando. O jogo termina, ou quando vocês conseguirem realizar a tarefa, ou quando restarem menos do que quatro pessoas no jogo (ou qualquer outro número, dependendo do número de alunos-atores, em uma turma com quinze, menos do que quatro parece um bom número, pois não fica muito fácil nem muito complicado). Se restarem somente quatro pessoas e o desafio for cumprido, a turma inteira conseguiu”. Esta instrução faz com que os alunos-atores que vão sendo eliminados continuem ativamente no jogo enquanto plateia, atentos se os outros conseguirão, torcendo por eles e, às vezes, tentando distrair o professor ou dar dicas

para os colegas se mexerem em determinada hora (sem falar para eles em voz alta, claro).

O jogo, pelo envolvimento e concentração dos alunos-atores, começa a ganhar características estéticas claras. Toda vez que o professor se vira, configura-se uma pequena cena sem movimento, mas repleta de ação, com clara intencionalidade do que será feito na próxima oportunidade de se mexer. O foco das crianças fica evidente, por um lado no professor, e por outro, no objetivo a ser alcançado. Surgem figuras em que alunos-atores são “pegos” no meio de uma corrida, ou carregando um cubo, ou passando um cubo para um outro aluno-ator, estabelecendo uma clara narrativa que teve início quando estavam sentados, mas que ninguém sabe como vai terminar. O espaço começa a ser configurado de maneira inteligente, pois, se todos os alunos-atores ficarem no mesmo lado da sala, o professor não terá mais que andar para conseguir ver onde todos estão e, por consequência, olhará somente para eles, e não conseguirão se mexer. Estas estratégias vão sendo percebidas ao longo do jogo, em várias tentativas, e com alguns apontamentos do professor. Eles percebem então que a sala deve ser bem ocupada; assim o professor precisa olhar em todas as direções e alguém sempre poderá se mexer. Muitas vezes, apenas com a percepção da dinâmica do jogo, funções também são estabelecidas. Um só pega os cubos e os passa para os outros, que levam até o outro lado da sala. Outro fica encarregado de empilhá-los. Não tem mais cubo deste lado da sala? Então alguém fica lá, fazendo posições engraçadas, para que, do outro lado, os colegas montem a pirâmide.

A narrativa construída pelo jogo é percebida por quem está sentado, que vibra com cada conquista, ri com cada confusão, erro, tentativa frustrada, quando alguém é “pego no pulo” em uma posição “bizarra” ou que, sem querer, não se equilibra, e reclama quando acha o professor muito rígido. Os alunos-atores, quando se percebem em performance, usam as regras do jogo para criar esteticamente, aproveitando o professor e os colegas como público, em um processo semelhante ao da convenção teatral, em que todos sabem as regras, usadas para que a criação seja compartilhada.

Desse modo “Inimigo do Povo”, a partir da definição de Carmela Soares (2010) do jogo como objeto estético, apresenta claras características teatrais, pois reconfigura relações entre movimento, espaço, ritmo, e estabelece diversos significados a partir de sua relação com o público (o professor e os alunos-atores que estão observando ou em ação). Os alunos-atores, então, produzem teatralidade enquanto a praticam.

Os desafios propostos podem ser muitos. Podemos arrumar a sala, colocando os cubos no lugar e calçando os sapatos, como um jogo de “Inimigo do Povo”. Ele pode começar fora da sala e os alunos-atores devem entrar na sala, tirar os sapatos e formar uma roda, sem serem vistos se movimentando. Outros espaços da escola podem ser utilizados. Eles podem ser colocados em roda, todos com as mãos dadas e ter que realizar um trajeto saindo da sala, passando por diversos espaços e voltando para a sala. Quando em roda, o jogo fica mais difícil, pois se alguém acha que não está sendo visto e se mexe, pode, sem querer, puxar o braço de outro que está sendo visto, e eliminá-lo. A atenção para o coletivo fica ainda maior. Quando realizado fora da sala, a percepção da construção estética é ainda mais evidente, já que todos que passam param para olhar o que está acontecendo – assim como no exemplo que Carmela deu do menino que foi tomar água bem lentamente.

Em 2015, inserimos este jogo dentro de uma peça montada em oficina de teatro extracurricular com alunos-atores do sexto ano. A história, criada por eles, passava-se dentro da própria sala de aula. O professor Pedro (eu mesmo) era esperado mas não apareceu; os alunos, então, em pequenos grupos, enquanto aguardavam o professor chegar, faziam cenas sobre o que achavam que tinha acontecido (e vários alunos-atores me representavam). Em uma das cenas eu fui abduzido por aliens; em uma outra, a pele do meu rosto foi arrancada pois, durante

um tratamento estético, por engano foi colocada “super bonder” na máscara de pepinos aplicada ao meu rosto (imagina o que aconteceu na hora de tirar...). Em outra cena fui viajar ao Egito e perseguido por uma múmia. No início da peça, os alunos-atores propuseram que a coordenadora entrasse na sala e explicasse que o professor estava atrasado, mas que ninguém sabia o que aconteceu com ele. Eu então ganhei este papel.

A coordenadora então entrava (no dia me vesti de mulher), explicava que o professor iria atrasar e pedia para que os alunos não fizessem bagunça. Quando estava para sair, escutava um burburinho e se virava. Todos os alunos estavam parados, como se não estivessem bagunçando por trás da coordenadora. Assim, a coordenadora, desconfiada, começava a andar pela sala achando que algo estava errado, mas sempre quando se virava não via ninguém se mexendo. O jogo “Inimigo do Povo” foi para o palco, de maneira a estruturar um improviso, pois cada vez, inclusive durante a apresentação, o “resultado” era diferente, pois os movimentos não haviam sido combinados. As tentativas de enganar a coordenadora, e as formas de movimentação criadas pelos alunos-atores durante o improviso, foram acompanhadas pela plateia, que se divertia a cada nova imagem formada.

Inimigo do Povo na peça da oficina de teatro do sexto ano (2015).
Coordenadora pede para que os alunos não façam bagunça.

Inimigo do Povo na peça da oficina de teatro do sexto ano (2015).
Alunos disfarçam a bagunça quando a Coordenadora olha.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM V

PESSOA RADIOATIVA⁶⁵

Neste jogo, primeiro, os alunos-atores se espalham pela sala ocupando todos os espaços, em pé. Então o professor fala que um dos alunos-atores será escolhido como sendo a pessoa radioativa. Ou seja, quem parar do lado dele será consumido pela radioatividade e morrerá! Mas ninguém vai saber quem é a pessoa radioativa, somente o professor, nem mesmo a própria pessoa. Explico que, para o jogo funcionar, quando eu bater uma palma todos devem andar, e quando eu bater novamente, todos devem parar exatamente no lugar onde estão. Eu então faço um teste, bato algumas palmas e os alunos-atores andam e param.

Então eu falo que vou escolher a pessoa radioativa, e começar o jogo. Bato uma palma e todos começam a andar. Bato outra e todos param. Agora é o seguinte, tem uma pessoa que está parada mais perto da pessoa radioativa (eu verifico quem é, mas não falo). “Esta pessoa, da próxima vez que vocês pararem, irá morrer, pois a radioatividade leva um tempo para se instaurar no seu organismo.” Bato novamente uma palma e eles andam. Bato outra e eles param. Percebo então quem parou desta vez perto da pessoa radiativa. Anuncio quem estava do lado da pessoa radioativa na rodada anterior, e que vai morrer agora. Este aluno-ator então senta e fica observando o resto do jogo. Para os alunos-atores que vão “morrendo”, é dada a tarefa de que consigam perceber quem é a pessoa radioativa, mas sem contar para os que ainda não morreram.

O jogo segue e sempre quem morre é quem estava mais perto da pessoa radioativa na rodada anterior. Quanto menos alunos-atores, mas fácil perceber quem

⁶⁵ Este jogo me foi passado por um aluno-ator, em 2006, na Casa do Teatro, com o nome de “foguinho”. Ele havia aprendido em um acampamento. No jogo “original”, que me foi passado por ele, os participantes “morriam” toda vez que paravam ao lado do jogador que era o “foguinho”. Eu, e a professora de circo Marina Mansur, modificamos as regras para que o jogo ficasse mais desafiador, e mudamos o nome para ficar mais “teatral”. Muitas outras vezes alunos-atores me falam de jogos muito parecidos ou iguais, com diversos nomes, que jogaram em outros contextos.

é radioativo. Durante o jogo, os alunos-atores começam a perceber quem é e a fugir, de forma disfarçada, para não morrer. Algumas vezes, pergunto à plateia se eles acham que sabem quem é radioativo, ou quem eles acham que irá morrer, já que na rodada anterior estava do lado da pessoa radioativa. A participação de quem está sentado atesta o mesmo envolvimento de quem ainda não morreu. De fora parece mais fácil perceber a configuração do coletivo: quem anda mais rápido, quem já descobriu quem é a pessoa radioativa, comentando uns com os outros a partir da narrativa que se apresenta. Normalmente quem está de fora consegue perceber antes quem é a pessoa radioativa, e se diverte inserindo sentidos que não são percebidos por quem está “dentro”, criando sua própria narrativa.

Normalmente, na primeira rodada, quando sobram uns três ou quatro alunos-atores, e todos já perceberam quem é a pessoa radioativa, inclusive ela mesma, a dinâmica fica parecida com um jogo de pega-pega. Neste caso, a pessoa radioativa fica tentando parar do lado de alguém que quer que morra, e as outras pessoas fugindo dela. Eu costumo dar a instrução de que, para que o jogo fique mais desafiador e, portanto, mais divertido, que agora todos, mesmo sabendo quem é quem, devem disfarçar para que ninguém descubra. “Se você percebeu que é a pessoa radioativa, como fazer para enganar os outros? Fingir que está fugindo de alguém? E, se você percebeu quem é a pessoa radioativa, e sair correndo dela, todos

vão perceber que você sabe e também vão fugir desta pessoa. Como despistar todo mundo? Para ficar ainda mais difícil, agora vamos tentar não correr, todos só podem andar, sempre”.

O jogo então ganha uma certa tensão criativa, em que as estratégias para disfarçar e permanecer no jogo colocam os alunos-atores em um estado de atenção e concentração ímpares. A partir de agora, fica mais difícil, quando se está “dentro”, perceber quem é a pessoa radioativa. E quem está “fora”, que consegue perceber melhor o todo, diverte-se tentando adivinhar e, quando já sabe quem é a pessoa radioativa, vendo as estratégias dos colegas para tentar não morrer ou disfarçar. Os mecanismos de estratégia dos participantes também entram em foco para a plateia. O modo como cada um performa, a partir do envolvimento com o objetivo do jogo, coloca a performatividade dos alunos-atores como elemento de composição estética.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM VI

QUEIMADAS

Ótimo para o aquecimento dos alunos-atores, a queimada aqui ganha objetivos teatrais, e faz com que os próprios jogadores sejam – e se percebam como –, responsáveis pela dinâmica do jogo. Assim, o objetivo inicial de vencer acaba se diluindo no prazer da criação de estratégias que, em muitos casos, prolongam o jogo de maneira indefinida. A queimada fornece elementos para discutir o andamento do jogo a partir das narrativas que são criadas usando as próprias regras a favor de sua subversão (das regras). Entendendo que a criação a partir das regras é possível e desejável, um paralelo entre jogar e “fazer uma cena” (separados aqui para fins pedagógicos, mas entendendo que uma cena também é jogo e que um jogo pode ser lido como objeto estético) pode ser estabelecido com os alunos-atores. Pela prática, os alunos-atores percebem que a mesma energia empregada na queimada pode ser transposta para jogos de características teatrais mais explícitas. Além disso, a percepção de que o jogo é mais interessante enquanto se está jogando, faz com que os objetivos finais de vencer sirvam apenas como pretexto para a criação de momentos estéticos e de criação cênica únicos. Neste caso, o que os alunos-atores “levam” da queimada, mais do que uma compreensão racional do processo, é a energia e liberdade de criação que o jogo proporciona, contaminando com alegria todas as outras atividades desenvolvidas.

A queimada tem um objetivo principal: queimar todos os seus oponentes jogando uma bola neles, até que só você, ou seu time, sobre como vencedor. Ela pode ser individual ou em grupo. A queimada individual “tradicional” – digo “tradicional” pois não inclui variações da regra principal – configura-se da seguinte maneira: Primeiro as regras são explicadas. “O objetivo deste jogo é que vocês se queimem jogando uma bola uns nos outros, até que sobre apenas uma pessoa. Para isto, vou jogar uma bola dentro do espaço e, quem pegar primeiro, inicia. Quando alguém for atingido pela bola, está queimado e sai do jogo. No entanto, quando alguém jogar a bola e outra pessoa conseguir segurá-la, sem deixar com que caia no chão, então a pessoa que jogou a bola é que está queimada. Quem está com a bola na mão não pode andar (Faço isto pois a sala é pequena, e todos ficariam muito próximos, facilitando o jogo. Mas é possível que se estabeleça uma regra do tipo: que estiver com a bola na mão só pode dar dois passos antes de tentar queimar alguém). Quem não está com a bola na mão pode se movimentar como quiser, correr, fugir da bola. Qualquer parte do corpo em que a bola tocar faz com que vocês sejam queimados”. Portanto, uso uma bola de espuma bem mole, que não machuca. “Quem for queimado, senta para assistir ao jogo”. Só que não é este o jogo que proponho aos alunos-atores. Esta queimada “tradicional” acaba privilegiando a vontade de ganhar, que se sobrepõe a todas as outras questões que poderiam ser levantadas ao inseri-lo dentro de uma aula de teatro. A queimada desta maneira não inclui em suas regras a possibilidade de subvertê-las para criar novas dinâmicas.

A queimada proposta é a “queimada russa”. Esta queimada, como a outra, não tem autoria definida e eu jogo desde criança. Aprendi como “queimada senta”, mas alguns alunos-atores me “ensinaram”, depois, que o nome “correto” é “queimada russa”. Então adotei este nome. Muitos alunos-atores jogam estas queimadas em outros lugares, na aula de educação física, em acampamentos, mas, como todo jogo, quando inserido na aula de teatro, somente pela mudança do contexto e objetivo, já inclui um outro olhar, teatral. A “queimada russa” tem as mesmas regras da “tradicional”, mas inclui uma outra: toda vez que a pessoa que te queimou for queimada, você pode voltar ao jogo. Isto faz com que a própria regra inicial possa ser “quebrada”, já que ninguém fica queimado definitivamente. Além disso, os jogadores que foram queimados têm a oportunidade de voltar para o jogo a

qualquer momento, efetivando sua participação o tempo inteiro, assim como quem espera para “entrar em cena”.

O jogo se torna mais difícil pois, quando sobram dois jogadores, e um queima o outro, se a pessoa que for queimada tiver queimado qualquer outra pessoa anteriormente, mais pessoas voltam para o jogo, e ele continua. Com a prática, os alunos-atores costumam perceber que, se quiserem, podem queimar determinada pessoa para que seu colega volte para o jogo. Do mesmo jeito, quem está queimado, fica pedindo para que queimem quem o queimou, assim poderá voltar. A dificuldade de “vencer” faz com que este objetivo se distancie e um novo objetivo se configura: fazer o jogo durar o máximo de tempo possível, por meio de diversas estratégias, como queimar alguém sabendo quem ele queimou (então quem ele tiver queimado, volta), tentar ficar por último com uma pessoa que ainda não queimou ninguém (assim ele a queimará e conseguirá ganhar), pedir para que alguém queime quem te queimou, até estabelecer “alianças” – que, segundo um aluno-ator, só funcionam até certo ponto, pois depois, quando sobram poucos jogadores, “vou acabar tendo que queimar meu ‘aliado’ de qualquer jeito”. A possibilidade de voltar, e a dificuldade de vencer, faz com que até os alunos-atores mais avessos a jogos competitivos se envolvam na “queimada russa”. Tudo bem ser queimado, pois eu posso voltar. E quando eu voltar, provavelmente serei queimado de novo. Neste jogo, a plateia (quem foi queimado) se envolve diretamente na narrativa criada e não existe qualquer separação entre quem “performa” e “quem assiste”. A qualquer momento os jogadores podem mudar de papel, e estão prontos e mobilizados para isto.

As questões trabalhadas neste jogo são raramente discutidas com os alunos-atores, pois o mais importante é fazer com que eles percebam “no corpo”, como experiência, todas estas possibilidades de criação em conjunto, de estratégias de jogo e de liberdade performativa dentro de uma estrutura com regras. Esta experiência se reverte no modo como estes alunos-atores se colocam em outras atividades, inclusive na montagem de uma peça, na qual as estruturas cênicas comportam a mesma vivacidade e prontidão do jogo de queimada. Algumas vezes, instruções são dadas para que os alunos-atores percebam as possibilidades dentro do jogo, e isto varia muito de turma para turma. Quando a turma é muito competitiva, pode ser interessante dar uma nova regra: o jogo não pode terminar nunca, o que

vocês precisam fazer? Mas normalmente, as crianças “se resolvem” se as estruturas e as regras forem claras.

Existem também as queimadas de time, em que cada um deles fica de um lado da sala, separados por uma linha (normalmente, fita adesiva no chão). Um time então deve tentar queimar o outro, sem invadir o campo adversário. O time que queimar todos os integrantes do outro time primeiro, ganha. Joguei muito este jogo quando era criança, nas aulas de educação física e, por ser uma criança completamente inábil para atividades competitivas, lembro de ter medo da bola e, principalmente, medo de errar e fazer meu time perder. Para mim era um suplício jogar, e ficava “escondido” no canto da quadra para que parecesse invisível. (Não jogo, e também não serei mal visto por errar). Mas aqui esta queimada de times “tradicional” também não é a proposta. A tentativa aqui é a de criar uma situação em que ser queimado faça parte dos objetivos do seu time, e pode, inclusive, fazer com que ele ganhe. De certo modo aqui, o “erro”, a “inabilidade”, faz parte do jogo como estratégia, e pode ser aproveitado como “acerto”. Assim, todos têm um papel importante, mesmo quem for queimado, afastando a ideia de habilidade (e inabilidade), e aproximando a queimada de situações nas quais qualquer característica do aluno-ator – inclusive sua inabilidade, seu medo, seu receio –, significa artisticamente e tem espaço no processo de criação.

Uma das queimadas efetivas para isto é a “queimada colmeia”.⁶⁶ Dois times são escolhidos e os “campos” são estabelecidos (a sala é dividida ao meio), e de cada lado fica um time. Neste jogo todos são abelhas, e em cada time uma delas deve ser escolhida (pelo próprio time) como sendo a abelha rainha (esta é apenas uma função, um personagem do jogo, e como tal, pode ser assumido tanto por uma menina quanto por um menino). Ao contrário de uma queimada “tradicional” de times, em que um time ganha quando todos do time adversário forem queimados, aqui ganha o jogo o time que conseguir queimar a rainha do outro time primeiro, mesmo que ela seja a primeira a ser queimada. Ou seja, aqui, em vez de se proteger, todos devem proteger a rainha, pois é melhor se matar do que deixar a rainha do seu time ser queimada. Além da rainha, cada time deve também escolher alguém para

⁶⁶ A queimada colmeia foi desenvolvida pelo professor Rafael Masini e passada para mim em 2001, quando era seu assistente na Casa do Teatro. As regras continuam as mesmas. Apesar deste jogo ter sido desenvolvido pelo Rafael, ele mesmo disse que, em diversas ocasiões, entrou em contato com outras queimadas muito parecidas, com algumas variações das regras.

ser o zangão. Quem assumir esta função terá três vidas, e só morrerá quando for queimado pela terceira vez, podendo se arriscar para proteger a sua rainha. O time deve decidir estas duas funções sem que o time adversário saiba quem é a rainha e quem é o zangão.

Em um primeiro momento, o que chama a atenção dos alunos-atores é o fato de que, ao contrário de outras queimadas, nesta, pode valer a pena “se matar”. É claro que leva um tempo para que os jogadores percebam esta troca de perspectiva. Inclusive, em várias experiências o jogo começa e logo, “de primeira”, a rainha de um time é queimada e o jogo termina sem que ninguém mais tenha sido queimado. Vale a pena, quando isto acontece, conversar rapidamente com os alunos-atores, deixando claro que um time ganhou, mas que ninguém teve tempo de jogar. Além disso, será que vale a pena somente se proteger, ou fugir da bola, e deixar que a sua rainha seja queimada? Você se salvou, mas seu time perdeu, e o jogo não teve tempo de acontecer.

Instrua para que eles estabeleçam estratégias. O fato de que o outro time não sabe quem é a rainha contribui para isto. Aos poucos, os alunos-atores percebem como podem, protegendo sua rainha, alongar o jogo e tornar a dinâmica mais interessante. Alguns despistam o outro time “escondendo” alguém atrás de um ou mais jogadores, para que os outros pensem que esta pessoa que é a rainha. A própria rainha também tenta despistar o time adversário, fingindo proteger uma rainha falsa. Muitos deixam o zangão diretamente na frente da rainha, já que ele tem três vidas.

Mas existe uma outra regra. Antes que cada time escolha quem será a rainha e quem será o zangão, o professor escolhe, em segredo (pede para que todos fechem os olhos e toca na cabeça do escolhido) uma pessoa de cada time que será o marimbondo, ou seja, alguém que se infiltrou na colmeia e deve trair o próprio time, jogando a favor do time adversário. Ninguém, em um primeiro momento, pode saber quem ele é. Mas o marimbondo deve fazer com que, ao longo do jogo, o time “adversário” perceba quem ele é, para que eles possam se ajudar. Como? O marimbondo pode “sem querer” errar a mira da bola e nunca conseguir queimar ninguém do time adversário; pode falar para o próprio time que quer ficar na frente da rainha e, sair da sua frente assim que alguém jogar uma bola. Ele não pode contar quem é a rainha para o outro time, mas pode ser queimado. Portanto a dica é que

um time não saia queimando todos antes de conseguir perceber quem é o marimbondo do outro time. Alguns alunos-atores tem muita dificuldade de entender como jogar em um time e, ao mesmo tempo, ser um traidor e jogar para o outro time. Alguns que são escolhidos como marimbondo acabam não resistindo, e desistem da traição. Mas aos poucos, normalmente espelhando-se em algum aluno-ator que teve esta atitude, os marimbondos são percebidos e ficam até o final ajudando o time adversário e atrapalhando o seu próprio time. Pegando a bola e passando para o outro campo ou deixando a rainha desprotegida.

O marimbondo é escolhido antes, pois ele pode também ser escolhido como rainha ou como zangão. No caso de ser escolhido como rainha, ele pode simplesmente se “suicidar”, jogando-se na frente da bola. Assim ele cumpre seu objetivo como traidor. Ou seja, além do objetivo “maior” do jogo, que é queimar a rainha do time adversário, muitos outros objetivos se entrelaçam, fazendo com que as estratégias configurem a criação de narrativas, configurem o espaço, trabalhem com mudanças de ritmo e relação entre os “personagens”. Existe o objetivo coletivo de proteger a rainha. Eu, como rainha ou zangão, tenho que disfarçar minha condição. Eu, como marimbondo, preciso discretamente mostrar quem eu sou, pois se meu time perceber vai tentar fazer com que eu nunca pegue a bola. Além disso, devo entender que, neste momento, ser “contra” o próprio time é ser “a favor do jogo”.

Depois de escolhido em segredo o marimbondo e depois que cada time escolhe a rainha e o zangão (e comunica só para o professor), algumas outras regrinhas são dadas. Toda vez que alguém de um time conseguir segurar com as mãos uma bola que foi arremessada pelo outro time, a pessoa que segurou não é queimada. Inicia-se então uma contagem de quantas vezes cada time segura a bola do outro time (a contagem é feita por time, e não por jogador). Quando um time segura a bola pela segunda vez, o time adversário deve revelar quem é o zangão (às vezes eles já sabem, pois se ele tiver sido queimado anteriormente, como ainda tem mais vidas, não terá saído do jogo). Quando segura pela terceira vez, o outro time revela quem é a rainha. E quando segura pela quarta vez, e cada vez que segurar depois disso, quem segurou a bola tem direito a tentar queimar a rainha sem que ninguém a proteja (“arremesso livre”), e sem que a outra colmeia seja invadida (não pode passar da linha). A rainha então fica no fundo da sala, e pode fugir da bola, mas

todas as outras abelhas devem ficar afastadas, e não podem protegê-la. Alguns alunos-atores marimbondos percebem que podem simplesmente passar a bola para o outro time, de modo que consigam segurá-la várias vezes, fazendo com que tenham muitos “arremessos livres” para tentar queimar a rainha do time adversário. Além disso, nesta queimada, quem é “morto” fica assistindo, mas não volta mais.

Quando o coletivo percebe que é mais divertido estabelecer estratégias e disfarces, que os objetivos primeiros de uma queimada não devem ser “respeitados”, e que isto fará com que o jogo fique mais interessante, inclusive para quem está assistindo, os alunos-atores começam a, efetivamente, dar sentido para o próprio jogo. Como diferentes histórias que são contadas, as dinâmicas serão diferentes em cada turma. Algumas partidas chegam a durar mais de meia hora. Aqui, assumir uma função, é perceber que um personagem tem objetivos claros (como as abelhas, que devem proteger a rainha), mas que ele é uma estrutura para que a criança possa, por intermédio dele, colocar-se em performance. Como na queimada, um personagem que será interpretado pelo aluno-ator deve ser encarado pelo seu objetivo na narrativa; objetivo que cada aluno-ator, performando, elaborará suas estratégias para atingir.

Mas a relação do jogo com a cena pode ficar mais evidente em uma outra queimada, a “queimada xadrez”.⁶⁷ E quando falo de uma relação mais evidente com a cena, uso como pressuposto o fato de que, pelo viés performativo, cena e jogo podem ser iguais. No entanto, existem jogos que podem fornecer elementos mais claros para falar sobre cena a partir de suas questões estruturais, que envolvem, em diversos níveis, aspectos identificáveis de construção de narrativa (os três aspectos priorizados por Viola Spolin, o “quem?”, o “onde” e o “o quê”, que podem ser trabalhados/entendidos de diversas maneiras), personagens, objetivos dos atores em cena, comunicação e relação com a plateia. Como conteúdo teatral, estes aspectos podem ser trabalhados, entendendo que, como formato – e cada vertente teatral tem o seu – ele não pode se resumir a uma verdade única ou ficar somente na forma, sem o preenchimento dela pela atitude do aluno-ator. A queimada xadrez, inclusive, deixa claro aspectos como o objetivo de um personagem e o lugar onde a

⁶⁷ A queimada xadrez me foi passada pela professora de circo Tathiana Bott, em 2009. Ela, por sua vez, conheceu o jogo por intermédio de uma amiga sua, professora de educação física. Algumas das regras originais sofreram pequenas modificações, como as funções de cada personagem, por exemplo.

ação se desenvolve, mas de maneira performativa, incluindo a construção da história em processo, as estratégias de cada aluno-ator (e do grupo) para dar conta do trabalho, e a “recombinação” das próprias regras do jogo (das convenções) na construção de outros sentidos (assim como acontece na desconstrução de formatos teatrais clássicas no teatro performativo, pensando em outras maneiras do fazer teatral por esta atitude metalinguística). Como todos os jogos, cabe ao professor enfatizar determinado aspecto para que seja trazido à luz aos alunos-atores (por meio de instruções durante a prática ou em reflexões coletivas), a partir de sua estratégia de aula.

Nesta queimada, também jogada com dois times, cada equipe fica responsável por conversar antes de cada partida e determinar aos jogadores as seguintes funções, que são emprestadas das peças de xadrez, e que podem ser assumidas por alunos-atores de qualquer gênero:

- Rainha – Como na queimada colmeia, se a rainha for queimada pelo time adversário, o seu time imediatamente perde o jogo. Por isso, todos devem proteger sua rainha, e tentar queimar a rainha do outro time. No xadrez “normal”, o “xeque-mate” é dado no rei, mas eu sempre brinco que, como eu, esta é uma queimada “feminista”.

- Rei – Quando o rei for queimado, deve contar quem é a rainha, e depois “sair” do jogo.

- Cavalo – Quando for queimado, deve contar quem é o rei, e depois “sair” do jogo. Normalmente eu não incluo esta função, ou serão muitas regras para os alunos-atores assimilarem. Além disso, como sua função é quase a mesma que o rei, quando jogamos com times pequenos (uns seis ou sete alunos-atores de cada lado), ela não se mostra necessária.

- Bispo – Quando o bispo do time adversário for queimado, todos que haviam “morrido” do seu time voltam para o jogo. Muitas vezes, quando os alunos-atores se envolvem de tal maneira a tentar manter o jogo acontecendo pelo maior tempo possível, eles acabam “esquecendo” a rainha e tentando adivinhar e queimar o bispo do outro time. Eles querem que todos que estão mortos voltem, eles querem que todos joguem o tempo inteiro.

- Torre – Quando a torre for queimada, quem a queimou “morre” imediatamente, e ela continua no jogo. Os alunos-atores percebem que precisam

tomar cuidado para a rainha não queimar a torre, senão ela “morre” e seu time perde. Quem faz a torre normalmente quer ser queimado. A única maneira de “matar” uma torre é se uma torre queimar a outra: neste caso, as duas são eliminadas. Algumas vezes, quando restam no time adversário apenas a torre e a rainha, a torre deste time se “suicida” para que a outra seja eliminada.

- Bobo da Corte – Não existe no jogo de xadrez original, pode ser encarada como uma “licença poética”. Quando o bobo da corte for queimado, ele muda de lado (passa para o espaço do time adversário) para atrapalhar o outro time. Ele pode fazer isto pegando a bola e passando para o seu time, ou “bloqueando” os arremessos. O bobo, quando passa para o outro lado, não pode queimar ninguém: nem pegar a bola da mão do adversário, nem encostar nas pessoas (empurrar, por exemplo). Quando o seu time queima o bispo do outro time, ele deve voltar ao campo “original” e aguardar ser queimado novamente.

- Peão – Os peões não têm nenhuma “propriedade especial”. Costumo dizer aos alunos-atores que eles são muito importantes para “despistar” o outro time, fingindo ser algum outro personagem.

Com a prática, o jogo deixa de ser um mero “aquecimento” e entra para o terreno do teatro a partir da relação que os alunos-atores criam uns com os outros em suas funções – responsáveis que são, com as estratégias que criam, pela própria dinâmica do acontecimento. O domínio das regras, e suas possibilidades infinitas de combinações, criam uma narrativa diferente a cada partida; algumas vezes há a percepção de que, assim como no teatro, as próprias convenções são também material criativo.

Como regras gerais, toda vez que alguém for queimado deve, antes do jogo continuar, explicar que função está exercendo, para entendermos quais as consequências. Um bobo da corte que queima uma torre, por exemplo, “morre” e, por isso, deve trocar de time. Quando o jogo se estende e os jogadores voltam diversas vezes, pois os bispos foram queimados, as estratégias ficam mais elaboradas, já que todo mundo sabe quem é quem.

Algumas vezes, após o jogo, pergunto aos alunos-atores se o que eles acabaram de fazer foi teatro. A resposta, já que esta pergunta nunca foi feita a partir de outro jogo, quase sempre é não. Então pergunto se eles eram personagens. Uns respondem que sim, outros que não, outros “mais ou menos”. Pergunto se eles

contaram uma história, mesmo que “sem pé nem cabeça”. Peço para alguém narrar o que aconteceu na partida anterior falando somente o nome das funções, e não dos alunos-atores. “Primeiro o bispo do meu time foi queimado logo no começo, daí queimamos um peão achando que era a rainha, já que o outro time disfarçou muito bem; só que logo depois queimaram nossa torre, que também estava se passando por rainha; foi então que o bobo da corte veio atrapalhar, só que não conseguiu...” Então eu pergunto se esta narrativa não é, de certa forma, uma história. “Se eu estivesse assistindo de fora, e não soubesse que era uma queimada, será que eu não poderia achar que era teatro?” Não dou uma resposta fechada, mas concluo dizendo que muitos elementos presentes neste jogo também são teatrais, e que, de certa forma, a gente acabou fazendo uma cena improvisada sem perceber. Todos sabiam o seu objetivo e o objetivo coletivo; sabiam onde estavam e, cada partida, era como uma história diferente. Objetivamente não aprofundo os conceitos mencionados, mas cria-se uma memória da experiência, na qual o envolvimento no jogo está intimamente ligado ao fazer teatral.

Neste jogo, também sem autoria definida, a regra principal é justamente uma “subversão” da regra original do “esconde-esconde”. Enquanto no “original” um participante fecha os olhos e espera, por um tempo determinado, todos os outros participantes se esconderem, até que possa procurá-los, no esconde-esconde sardinha, ao contrário, somente uma pessoa se esconde e todos devem procurá-la. O interessante deste jogo, além das estratégias elaboradas por cada aluno-ator a partir de suas regras – que, como já vimos, conferem-lhe características estéticas – é que eles podem usar todo o espaço da escola (desde que não atrapalhem as outras atividades), estabelecendo um novo olhar para os espaços que eles já conhecem. No jogo, os espaços comuns ganham outro significado, e os alunos-atores percebem que, pela aula de teatro, eles podem ser usados também como elemento para a criação. Nessa dinâmica, novos lugares também são descobertos, assim como “novas” utilidades para os lugares que já conhecem. Além disso, para os alunos-atores do sexto ano que acabaram de chegar na unidade do Ensino Fundamental II (até o quinto ano eles têm aulas em outra unidade), este jogo faz com que, além de conhecer o novo espaço, “desmistifiquem” uma certa seriedade imposta por ele. O jogo permite que o lugar seja explorado para além de sua organização formal, imposta pelo sistema escolar. O teatro os autoriza a entrar em lugares que eles achavam que não poderiam. Quando pensamos no espaço que ocupamos e em suas

possibilidades dentro do jogo, claramente entramos no terreno estético, significando, por meio de convenções (das regras do jogo), a relação com o que está “fora”. Além disso, a exploração do espaço, depois, serve como material para o desenvolvimento de improvisações, que podem ocorrer também por toda a escola.

No começo a explicação, todos ficam surpresos quando falo que o jogo “vale por toda a escola”. Alguns me perguntam se isso pode, se ninguém vai ficar bravo. Explico que a escola também é deles e que, se respeitarem o espaço e as outras pessoas que o estão ocupando, não teremos qualquer problema. Esta ideia de que estariam fazendo algo “proibido” parece, de certo modo, saudável. Carrega em seu bojo a ideia de subversão trazida pela arte, que insere um outro olhar sobre a realidade por meio de suas convenções. Nós não estamos jogando para “atrapalhar” os outros, nem para fazer o que é proibido; “nós estamos nos escondendo pois é esta, justamente, a regra do jogo!”

Falo que não podemos nos esconder em lugares que alguma atividade está sendo realizada, mas que, se eles quiserem se esconder nestes lugares, é só perguntar para quem está no espaço se é permitido. Se for, então tudo bem. Alguns alunos-atores, inclusive, já se esconderam dentro de salas em que estavam tendo aulas, pois o professor, ao ser perguntado, deixou. Esses alunos-atores são os mais difíceis de achar, já que quem os procura, normalmente, não teve este mesmo entendimento das regras. Quem se escondeu fez algo que parece proibido, mas que não “fere” as regras do jogo; ele simplesmente as aproveita para deixá-lo mais desafiador. Também falo que eles não podem se esconder nos banheiros, e nos lugares escrito “acesso restrito” (área de descanso de funcionários ou com caixa de força, por exemplo). “Mas professor, pode dentro do laboratório?” “Se deixarem, pode”. “No andar de cima?”. “Pode”. “Na cantina?” “Pode”.

Sorteio então um aluno-ator entre os que querem se esconder e dou algumas instruções. Este é um jogo de disfarce: quem achar a pessoa que está escondida, deve se esconder com ela, sem que ninguém veja. Ou seja, se você achou o esconderijo e alguém está olhando, você deve despistá-lo e, quando ninguém estiver olhando, esconder-se junto. O jogo termina quando toda a turma conseguir encontrar a pessoa escondida. Para isto, é bom que a pessoa que se esconda pense em um lugar em que caiba bastante gente, para que ninguém fique com a “bunda” pra fora e seja encontrado. E quem for se esconder junto precisa manter o silêncio, ou será

descoberto por quem estiver por perto. Por esse motivo, o esconde-esconde chama-se sardinha: todos devem ficar bem “juntinhos” no esconderijo para que ninguém os ache, como sardinhas dentro de uma lata.

Algumas vezes, alunos-atores se escondem dentro de salas vazias, mas falam lá dentro como se fosse um professor dando aula. Assim, quem coloca o ouvido na porta acha que não pode entrar. Outros combinam com funcionários para que eles ajudem a despistar quem está procurando. O aluno-ator que se escondeu dentro da sala de aula em que estava ocorrendo uma aula combinou com a classe e com o professor que todos diriam que não havia ninguém lá, inserindo muitas outras pessoas dentro do jogo. Aliás, muitas pessoas da escola acabam sendo mobilizadas pelos alunos-atores durante esta prática e o jogo se expande para além de seus participantes primeiros. A secretária disfarça quando um aluno-ator se esconde embaixo de sua mesa; os monitores “mentem” ao dizer que não sabem onde os alunos-atores estão escondidos. O que poderia ser encarado como uma atividade que atrapalha as outras pessoas e o ambiente escolar, não tem como não ser visto por todos da escola como algo inusitado e divertido, pelo envolvimento e alegria dos alunos-atores, pelo respeito que demonstram pelo espaço e, principalmente, por permitir que funcionários, eles também, tenham um outro olhar para os espaços da escola e para os alunos-atores.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM VIII

DANÇA DAS CADEIRAS AO CONTRÁRIO⁶⁸

Como no esconde-esconde sardinha, este jogo também subverte a regra principal de um jogo tradicional, a dança das cadeiras. Impor como fundamental uma regra que é exatamente contrária a regra do jogo “original”, e com isto fazer com que o jogo tenha ainda mais possibilidades, faz com que os alunos-atores percebam, por meio da experiência, que as regras do jogo, assim como as convenções no teatro, impulsionam, e não cerceiam, a criação. A percepção da infinita combinação de estratégias a partir das regras começa a delinear um pensamento de construção (e reconstrução, e desconstrução), que flerta com a própria construção poética que se faz na criação teatral, aproveitando os elementos significantes para criar diversas realidades. A regra, portanto, é usada a favor da criação, e faz com que o jogo fique mais desafiador e mais interessante, pois cada participante (e o coletivo) se torna responsável pelo seu andamento por meio de diversas estratégias (que se firmam como lugar para a performatividade). Mais uma vez, o entendimento dos mecanismos de criação, pela sua desconstrução e posterior reconstrução, como no teatro performativo, ficam evidentes no jogo em que as regras iniciais são subvertidas, criando novas situações.

⁶⁸ Um dia, em 2013, quando dava aula de “corpo” no Teatro Escola Célia Helena, a estagiária, Beatriz Calló, me contou deste jogo. Ela cursava Licenciatura em Arte-Teatro da UNESP (curso em que, no momento, sou professor substituto) e havia aprendido com a Profa. Dra. Carminda Mendes André, hoje minha colega. Apenas pela narrativa de Beatriz comecei a praticá-lo em minhas aulas. Um tempo depois, conversei com Carminda para descobrir a origem do jogo. Ela não tinha certeza; já o ministrava havia muitos anos e não lembrava se o havia “inventado”. De qualquer modo, aqui, o crédito será dela.

O jogo começa com um número igual de cadeiras e de participantes. As cadeiras devem estar organizadas em duas linhas, uma de costas para a outra. Todos os participantes devem andar ao redor das cadeiras, em um círculo ao ritmo de alguma música. Quando a música parar, todos devem sentar em uma cadeira. No jogo original, existe sempre uma cadeira a menos do que o número de participantes; portanto, sempre alguém não terá lugar para sentar e será eliminado. Neste jogo, a cada rodada uma cadeira é eliminada e não um participante. O desafio é que, com cada vez menos cadeiras, toda vez que a música parar, todos precisam conseguir ficar em cima das cadeiras restantes sem encostar nenhuma parte do corpo no chão. Na primeira rodada, a música para e todos podem sentar e levantar as pernas (sem tocar no chão). Na segunda rodada, há uma cadeira a menos, então alguém senta no colo de um colega, ou duas pessoas podem ficar em pé na mesma cadeira. No final do jogo, podem restar apenas três cadeiras para que, por exemplo, quatorze alunos-atores tenham que se equilibrar sobre elas. O jogo torna-se, então, coletivo e as estratégias elaboradas precisam ser entendidas pelo grupo. Mas a fala é proibida. Cada vez que eu paro a música, verifico se nenhuma parte do corpo de alguém encosta no chão, então reinicio a música e tiro uma cadeira. Os alunos-atores sempre têm três chances para conseguirem. Quando está muito difícil, estipulo um tempo para tentarem. Se não conseguiram, reinicio a música e paro novamente para que eles tentem de novo, até o máximo de três tentativas. Depois da terceira, se não conseguirem, o jogo acaba.

É importante usar cadeiras resistentes, ou banquinhos de madeira ou cubos, por exemplo. Imagine que muitas crianças tentarão se equilibrar em poucas cadeiras e, se elas forem frágeis, podem se quebrar e machucar os alunos-atores. É uma delícia assistir ao grupo inteiro focado na resolução de um problema, elaborando estratégias, do jeito deles, para que se equilibrem. Melhor ainda é perceber a liberdade que têm em propor soluções por uma lógica particular, às vezes completamente ineficiente, mas legítima e mobilizadora. Se não der certo, e muitas vezes não dá, a tentativa valeu o esforço e, para quem assiste de fora, falhar é mais divertido que atingir o objetivo, pois neste momento é quando aparece a criança trabalhando a partir do seu entendimento das coisas, viva em cena.

Além disso, focados em seu objetivo, não se importam em abraçar, carregar, e nem ficar no colo de outro colega – prática interessante quando falamos desta idade,

entre 10 e 11 anos, em que a divisão entre meninos e meninas começa a ficar evidente. “Eu não estou abraçando o meu colega, estou apenas jogando o jogo, e quero jogá-lo da melhor maneira possível. Tampouco estou namorando o meu colega, estou apenas dançando uma quadrilha, e estas são as regras deste jogo.”

Todos os tipos de figuras se formam na tentativa do equilíbrio coletivo, “fotos” que podem ser evidenciadas pelo comentário do professor. Alunos-atores colocados uns em cima dos outros como um sanduíche humano. Gente na “garupa” um do outro. Alunos-atores deitados embaixo das cadeiras somente se segurando pelas pernas e braços como um bicho preguiça. Para a questão da construção de imagens ficar mais evidente, também pode-se dar a instrução de que, cada vez que houver uma tentativa de equilíbrio coletivo, que determinada imagem deva ser formada. “Na próxima rodada, quando todos subirem nas cadeiras, devem formar uma flor, uma

árvore, uma pedra, cada um deve ser um bicho, uma estátua egípcia. Agora vocês estarão dentro de um freezer, congelados, ou dentro do forno, morrendo de calor”.

Naturalmente, quando restam apenas três ou duas cadeiras, fica impossível que todos subam. Mas as três tentativas são respeitadas, assim como todas as regras do jogo. O não conseguir não é frustração, pois a verdadeira tentativa ocorreu. Fingir que os alunos-atores conseguiram, quando eles não conseguiram, é desrespeito pelo envolvimento e seriedade que tiveram ao longo do jogo.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM IX

DETETIVE NO BARCO

Jogo detetive desde que sou criança. A simulação de assassinatos, investigação, prisões, coloca o jogo no terreno escancarado da teatralidade, em que se é o que não se é na vida real. Eis o lugar onde podemos fazer o que não fazemos. A dinâmica promove a interação entre os alunos-atores por meio de um universo ficcional, mediada por um clima saudável de tensão, em que se pode “morrer” a qualquer momento e que instaura, inclusive, uma outra realidade, poética, com alunos-atores concentradamente olhando-se nos olhos. O clima da sala muda imediatamente. Começo pela versão mais simples. É escolhido um detetive e um assassino. Todas as outras pessoas são vítimas. Pergunto qual o objetivo de cada um dos três. “Do assassino é matar (piscando para as vítimas), do detetive é descobrir o assassino (falando ‘preso em nome da lei’ quando descobrir), e o da vítima é... morrer. Sim, a vítima tem que querer morrer; se ela não quiser morrer, não tem jogo – assim como em um pega-pega com um pegador não queira pegar ninguém. Se a vítima tivesse que escolher um lado, provavelmente estaria do lado do assassino, pois toda vítima precisa disfarçar quem piscou para ela antes de morrer, ou o detetive o descobre”. Todos fecham os olhos e eu escolho, por um toque, quem é detetive e quem é assassino. Então todos os alunos-atores devem abrir os olhos em silêncio e caminhar pela sala, ocupando todos os espaços.

Quando eu falar “começou a matança”, o assassino pode começar, disfarçadamente, a piscar para os outros jogadores. A vítima que for assassinada deve falar bem alto “morri!” e sentar onde está, continuando a observar o jogo. Mas todos também tem a opção de encenar uma morte e alguns simulam se enforcar,

sufocar, tomar veneno, cair de um precipício, ser atropelado, engasgar (sempre tomando cuidado para não revelar quem o matou...). O jogo termina quando o assassino consegue matar todos e só sobra ele e o detetive (neste caso, o assassino ganha), ou quando o detetive descobre quem é o assassino e fala “preso em nome da lei” para a pessoa certa. O detetive só tem uma chance de acertar. Se, por acaso, o assassino piscar para o detetive, o detetive não morre e pode acusá-lo. Assim, o assassino precisa prestar muita atenção em quem ele acha que está com uma “postura de detetive” e não piscar para esta pessoa.

Posso pedir para que todas as mortes sejam teatrais. Também é possível escolher mais do que um detetive e um assassino, como dois de cada. Nesse caso, quando um assassino é descoberto, o jogo continua, até descobrirem o outro. Também um lugar pode ser proposto para que a ação se passe, como um parque, um zoológico, a sala de aula, a rua, dentro de um elevador. Assim, quando os alunos-atores começarem o jogo, devem simular que estão neste local e assumir funções condizentes. Se estamos em uma praia, alguém pode estar nadando, outra pessoa pode ser o tubarão, um vendedor de sorvete, alguém passando protetor solar. A instrução é que eles devem interagir a partir das funções escolhidas e continuar jogando, até o final do jogo.

O jogo de detetive fez com que eu propusesse uma sequência de jogos para que ficasse claro para os alunos-atores a transposição de um jogo sem aparente objetivo teatral para um jogo em que eles percebessem estar fazendo teatro, entendendo que, mesmo o jogo “menos” teatral contém elementos teatrais, que são usados para a construção do último jogo, posteriormente. Início com uma corrida de colchonetes, jogo que aprendi em um acampamento de férias, quando era criança. Divido a turma em três grupos e falo para cada grupo subir em cima de um colchonete. Cada grupo deve atravessar a sala, até um de seus integrantes encostar na parede oposta, e depois voltar para o lugar inicial. Isso precisa ser feito sem que nenhuma pessoa encoste no chão (não vale encostar nenhuma parte do corpo). O grupo que for e voltar primeiro, vence a corrida. Para isto, entrego mais um colchonete para cada grupo, de modo que eles coloquem na frente, passem todos para este segundo colchonete, peguem o que estavam em cima, passem para frente, subam neste, e assim por diante. O grupo que encostar no chão deve voltar do começo e reiniciar a corrida. O jogo é feito umas duas ou três vezes, e os alunos-

atores percebem que é mais eficiente ir devagar e com cuidado, do que com muita pressa – isso que faz com que eles se derrubem, joguem o colchonete longe demais e não consigam pular para alcançar, se desequilibrem.

Depois a corrida se torna coletiva. Todos os alunos-atores ficam sobre três colchonetes e lhes é dado mais um para que seja colocado na frente quando a corrida tiver início. Devem ir e voltar para concluí-la coletivamente, e um tempo é estipulado. Se alguém encostar no chão, todos devem voltar e reiniciar a corrida, mas o tempo continua “correndo”. O combinado é que eu não falo quem encostou no chão, apenas indico que eles precisam começar de novo. O objetivo como professor é que eles consigam se organizar do jeito deles para cumprir a tarefa. Por isso o tempo dado é sempre suficiente e, quando percebo que eles se organizaram, que criaram a própria estratégia e estão envolvidos, mesmo que passem um pouco do tempo estipulado, digo que conseguiram. Depois desta corrida coletiva, jogamos um pouco de detetive “tradicional”, conforme explicado acima, com um assassino, um detetive, e sem lugar definido.

Então os dois jogos são combinados e jogamos “detetive no barco”. Faremos a corrida coletiva de colchonetes, só que, antes de todos subirem no barco (os colchonetes) eu escolho um detetive e um assassino. O assassino deve matar as vítimas as empurrando para fora do barco, já que, quem encostar na água morre imediatamente. Só que o assassino precisa disfarçar, fingir que empurrou sem querer, que se desequilibrou, pois se perceberem quem é, além do detetive acusá-lo, as vítimas também não ficarão mais ao seu lado. O detetive, como no outro jogo, quando descobrir quem é o assassino, deve dizer “preso em nome da lei”, se ele acertar, ganha o jogo. Se errar, automaticamente é “arremessado” para fora do barco e o jogo continua. O objetivo coletivo é cumprir a corrida, ou seja, ir e voltar sem ninguém encostar no chão; no entanto, este objetivo coletivo sofre interferência de outros objetivos “individuais”. Se a corrida for concluída e, além do assassino restarem mais três participantes (sendo vítimas ou detetive), então as vítimas ganham o jogo. Se o assassino conseguir matar quase todos, até restar duas pessoas além dele, ele é que ganha. Este jogo foi criado por mim junto com a professora de circo da Casa do Teatro, Marina Mansur, pois queríamos fazer com que as vítimas também pudessem vencer. Assim, as vítimas, além de se preocuparem em não

morrer, precisam estar atentas em cumprir a corrida que, neste caso, não tem mais tempo estipulado.

Para o jogo fluir, é legal dar algumas outras regras. Só é permitido ficar em pé (ou os alunos-atores se sentam ou se ajoelham para não serem empurrados); ninguém pode se segurar em ninguém (se alguém cair do barco, só pode contar com seu próprio equilíbrio) e, caso alguém seja o detetive, e for empurrado pelo assassino, só pode acusá-lo depois de ter certeza que não encostou no chão (caso contrário, o assassino seria acusado, mas o detetive morreria, então todos saberiam quem é o assassino e ele continuaria dentro do barco). Às vezes, o detetive morre e o assassino continua. Às vezes, o próprio assassino se desequilibra e encosta no chão. Mas quem “morrer” não pode falar, nem dar dicas para os que ainda estão no barco. Eles assistem ao jogo tentando adivinhar quem é mesmo o assassino e vibrando com cada “empurrada”, que só quem está de fora consegue ver. A plateia se diverte, já que tem mais informações sobre o que pode acontecer do que quem está dentro, e acompanha como os problemas são resolvidos pelos colegas. Podem ser escolhidos em uma rodada mais do que um assassino ou detetive. Neste caso, quando um assassino é descoberto, o jogo continua, pois o outro ainda pode estar no barco.

Após o jogo converso com os alunos-atores, assim como faço depois da queimada xadrez, perguntando se eles reconheceram elementos de teatro. Como já refletiram sobre isto, muitos falam da criação de personagens, de como cada um os faz de um jeito diferente, de como cada assassino se comporta de determinada maneira, ou seja, de como cada papel é diferente, dependendo do ator que o interprete. Costumam também falar que parece que estavam assistindo a uma peça ou a um filme. Um aluno-ator, disse, inclusive, que se pegou torcendo para o assassino ganhar, como costuma fazer no cinema. Pergunto então o que foi aproveitado da corrida de colchão “simples” neste jogo, que parece mais teatral. Alguns falam da concentração, atenção, trabalho em equipe. Outros falam que lá também estavam contando uma história e que cada aluno-ator (ou cada grupo) também contava a história de um jeito diferente, pois tinha estratégias diferentes para fazer a corrida. Uns se organizavam mais, mas eram mais lentos, outros eram muito rápidos e afobados. Quando os alunos-atores não chegam a estas conclusões, faço algumas perguntas para que percebam. “Mas na corrida de colchões também

não havia uma “história”, que começava na largada e terminava na chegada, ou na descoberta do assassino?”

Fazer esta relação mostra que, às vezes, é interessante usar referências que eles conhecem como sendo teatro, como a ideia de história, personagem e público para, por meio de exemplos práticos, mostrar que estes elementos também estão presentes em um jogo que, aparentemente, não tem muito a ver com teatro. Em uma próxima vez, outros jogos serão olhados por um ângulo diferente, e a teatralidade revelada por meio da performance dos alunos-atores será percebida.

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM X

“O QUE REALMENTE ACONTECEU?” (CÂMERA LENTA)⁶⁹

Aqui falo de improvisação em grupos. A improvisação, neste caso, é proposta por meio de temas dados aos grupos de alunos-atores (ou ao coletivo), quem tem um tempo para estruturá-los e apresentar o que criaram. Diferente da improvisação “pura” ou “livre”, em que não há combinação do que vai ser apresentado, esta aqui pode ser considerada “estruturada”, pois os alunos-atores não apresentam uma cena “pronta” mas, ao mesmo tempo, tem um tempo para combinar e ensaiar. As propostas podem ser para que os alunos-atores experienciem de maneira prática algum aspecto teatral específico ou determinado tema. Mas o que acho mais importante é que as improvisações em grupo são espaços para que os alunos-atores desenvolvam sua autonomia criativa e “evoquem” seus conhecimentos em teatro de maneira autônoma para sua elaboração. As criações então são apresentadas para a plateia dentro da sala e, pelos apontamentos do professor e dos colegas, aos poucos o coletivo vai percebendo o que funciona e o que não funciona em cena. Além disso, o espaço para combinar a improvisação em grupos é como uma certa libertação do olhar do professor, importante para que os alunos-atores entendam como se colocar em cena a partir de suas próprias vontades, aliadas ao seu conhecimento em teatro e aos acordos feitos com o próprio grupo.

Entendo que as improvisações não devam ser feitas somente após muitas práticas que possam instrumentalizar os alunos-atores para fazer uma “boa cena”.

⁶⁹ Este “mote” para improvisação foi desenvolvido pelo professor Rafael Masini, em 2005, na Casa do Teatro.

Pois é justamente pela prática que, aos poucos, as crianças entendem como é se colocar em cena. “É apenas a segunda aula e já pedi uma improvisação?”. Posso dar uma estrutura primeira para que eles não se sintam muito perdidos, como improvisar uma história que todos conhecem (uma história infantil, por exemplo), ou contar uma história para que eles façam. Mas eles ainda são inexperientes, muitos não vivenciaram no corpo o que é apresentar uma criação cênica para alguém. A cena ficou muito longa, sem final? Não conseguimos entender nada do que foi proposto pelas crianças? Os alunos-atores não estavam se divertindo, muito preocupados em fazer certo? Tudo bem! Posso falar isto para eles, mas falarei a partir da experiência que tiveram e a partir do que assistiram dos outros grupos. Na prática, uns aprendem com os outros.

Posso dar uma sugestão ou outra, que será incorporada pelo coletivo e “testada” na próxima improvisação. Ou posso não falar nada, deixando que o assistir ao outro já esclareça muitas questões da cena. Eles mesmos percebem quando algo funciona mais, ou menos. O importante é que não se perca o clima em que errar não é só permitido, mas desejável, em que não haja pressão pela perfeição e em que o professor entenda a lógica dos alunos-atores, sem tentar impor uma verdade absoluta de um jeito de fazer teatro. Mas também não se eximindo de, carinhosamente, apontar caminhos para que as cenas se efetivem como linguagem. “Eu queria muito ter entendido o que você falou! Quem era você na cena? Isso que você fez é tão legal, pena que eu não consegui ver.... Que tal se a gente refizer a cena e colocar um narrador? Eu não entendi muito bem isso, me expliquem?” E, no caso de alunos-atores que são extremamente tímidos, em que só o fato de estarem parados na frente de todos já é um grande desafio, é interessante fazer com que eles percebam que fizeram parte da cena e, aos poucos, encontrem o próprio espaço para tentar mais, se arriscar mais.

Algumas improvisações são potentes para que os alunos-atores percebam praticamente (e assistindo aos outros) as possibilidades da linguagem teatral na construção de realidades somente possíveis por meio do teatro. Nesta proposta a instrução é que os alunos-atores apresentem duas improvisações: uma, mais curta; outra, uma versão da primeira, mostrando o que realmente aconteceu. Explico. A primeira improvisação deve ser uma corrida. Ou seja, todos devem se preparar, se colocar “a postos”, iniciar a corrida e terminá-la na linha de chegada, que cada grupo

determina onde é. Ela deve ser planejada. Onde começa? Como é dada a largada? Existe um juiz? Onde é a linha de chegada? Quem ganha? Quem chega em segundo lugar? A improvisação deve se resumir a isto. Quando esta terminar, então, alguém do grupo deve dizer à plateia: “Agora veremos o que realmente aconteceu”. A segunda improvisação deve então começar exatamente como começou a primeira mas, assim que é dada a largada, tudo deve ser feito em câmera lenta. Como a velocidade das ações mudou, seremos capazes de ver tudo o que aconteceu durante a corrida, mas que não foi possível “enxergar” na velocidade normal. Só conseguiremos ver agora, já que está em câmera lenta. Ou seja, os alunos-atores podem inventar todo tipo de situação que os olhos da plateia não conseguiram captar em um primeiro momento. Esta “realidade”, só possível de ser percebida em um tempo estendido, é possível de ser criada por meio do teatro, lugar onde inventamos as narrativas e as tornamos, então, reais. Brincamos com a realidade, e “manipulamos”, pelo acordo entre público e atores, a percepção do que “realmente aconteceu”. Quando a corrida terminar, após a parte em câmera lenta, ela deve ser encerrada em “velocidade normal”, como se nada daquilo que o público viu tivesse acontecido.

Faço algumas perguntas. Houve alguma sabotagem durante a corrida? Alguém teve alguma complicação? Os corredores se cansaram no meio e resolveram fazer alguma outra coisa antes de voltar a correr? Qualquer coisa pode ter acontecido, pois só conseguiremos ver quando forem feitas em câmera lenta. Resolveram parar para tomar um lanche? Conversar? Tudo é possível de acontecer, pois estamos fazendo teatro. Uma improvisação apresentada, por exemplo, começou com a largada e,

assim que o juiz deu o tiro, uma aluna-atriz, em câmera lenta, enquanto os outros começavam a correr, resolveu comer uma banana e jogou a casca na pista. Um corredor escorregou, fazendo com que os outros dois (eram quatro mais o juiz) tropeçassem nele e caíssem no chão. O juiz então indicou o seu relógio e todos sentaram para fazer um piquenique e depois jogar baralho. Uma aluna-atriz roubou no jogo de cartas, o que causou uma briga. Todos então a amarraram e a devolveram para o ponto de partida. Continuaram correndo quando ela se desvencilhou, assobiou e todos olharam para trás. Ela então jogou areia nos olhos de todos, que ficaram cegos e começaram a correr para o lado errado. Ela então aproveitou e se encaminhou para a chegada. Quando todos tiraram a areia dos olhos, ela já estava muito perto e acabou vencendo. Neste último momento, a improvisação voltou para a velocidade “normal”.

Em um outro grupo, assim que a partida foi dada (eram também cinco participantes, mas sem um juiz) todos perceberam que a pista era de areia movediça e começaram a afundar lentamente, um tentando salvar o outro. Quando conseguiram, um dos participantes serviu um bolo com veneno, que matou os outros quatro participantes. Mas eles ressurgiram como zumbis e um deles jogou seu próprio braço, que ele mesmo arrancou, na cabeça do corredor que estava vencendo, fazendo-o cair no chão. Os zumbis então resolveram comemorar dançando valsa e todos atravessaram a linha de chegada rebolando. Teve grupo que encenou a história da Chapeuzinho Vermelho no meio da corrida, outro foi viajar para a África e conseguiu voltar a tempo de terminá-la. Alunos-atores também foram engolidos por uma baleia que, depois, cuspiu todos em direção à linha de chegada.

O teatro que, a partir de suas estruturas e convenções, permite a criação de diversas realidades ficcionais, deve ser experimentado como um espaço que permite ao aluno-ator efetivar sua experiência de criação. Somente o formato teatral, sem o seu preenchimento pelo conteúdo performativo da criança, não parece efetivar essa experiência como conhecimento. Para que somente a técnica se não há meios para preenchê-la?

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM XI

SIMULAÇÃO DE UMA AULA

As instruções para esta improvisação em grupos é a seguinte. “Vocês devem conversar um pouco sobre situações que aconteceram durante qualquer aula que tiveram durante este ano aqui na escola. Lembrem as que vocês acharam interessantes, que gostariam de contar para alguém. Então, montem uma improvisação, combinando estas situações lembradas, encenando uma aula, e apresentem para nós. Para isto vocês precisarão ser seus próprios professores, coordenadores, diretores, funcionários. Além disso, alguns de vocês terão que ser alunos, mas não é permitido que vocês sejam vocês mesmos, vocês precisam ser algum outro colega”. “Mas professor, a gente pode imitar qualquer professor do jeito que a gente quiser!?” “Sim, do jeito que vocês quiserem. Mas lembrem-se que isto é teatro, portanto, como vocês farão com que estas ‘imitações’ fiquem mais interessantes que a vida real? Pois se eu quiser assistir a uma aula não preciso ir ao teatro, né? O que fará com que as aulas que vocês apresentem sejam teatrais? Vocês podem inventar a própria história, mas tem que ser baseada em algo que aconteceu ‘de verdade’. Também os professores e alunos, interpretados por vocês, podem ser exagerados, mais teatrais, mas suas ações precisam ser baseadas em suas características ‘reais’”.

Explico que a improvisação deve começar do mesmo modo para todos. “Os alunos entram na sala, seguido do professor ou professora que, então, faz uma chamada, assim saberemos qual de vocês está fazendo qual outro aluno. Quando interpretarem os seus próprios colegas, também usem características que são deles mesmos. Quando decidirem que colegas irão interpretar, perguntem para eles se tudo bem”. Isto é feito para que os alunos-atores que serão “imitados” não fiquem,

porventura, chateados com o modo como são retratados. Mas isto quase nunca acontece, afinal, para eles, se ver como personagem de uma cena, sendo interpretado por outro, é se reconhecer como material criativo, é reconhecer como tendo importância dentro do trabalho. Também falo que o objetivo não é fazer com que quem assista fique chateado, mas que todos reconheçam quem está sendo “imitado”. “Nosso objetivo, portanto, é fazer com que a realidade fique mais interessante no palco do que na ‘vida real’.”

Arrisco dizer que esta é a improvisação que eles mais gostam de fazer durante o ano todo. A possibilidade de concretizar suas impressões e percepções do outro, da escola, e da aula, em cena, faz com que tenham um lugar para interpretar o próprio cotidiano por meio da arte. Mais do que isso, dá a chance de que eles se coloquem no lugar do outro, professores ou colegas, e mudem a realidade pelo teatro. Permitir este olhar teatral sobre a realidade é fomentar a sensibilidade de que este mesmo olhar possa recair sobre outras situações do cotidiano, estetizando a realidade, encarando a vida como jogo, cheia de possibilidades de significação.

As improvisações sempre são feitas com muita responsabilidade, no sentido de que todos que estão sendo interpretados são “tratados” de maneira nada agressiva. A plateia reconhece isto, e percebe que os exageros são, ou invenções para deixar a história interessante, ou baseados nas reais características das

peessoas, o que afasta uma possível crítica negativa sobre quem está sendo imitado. Nesta idade (entre 10 e 11 anos), a relação com os professores é de admiração e muito carinho. E a plateia se deleita ao se reconhecer em cena, de uma maneira que nunca se viu antes. Inicia-se um jogo entre alunos-atores e público, que fazem parte do mesmo universo retratado, em que todos tentam reconhecer as características de quem está sendo “imitado”. Quem assiste vibra ao perceber situações que já vivenciou, atitudes que presenciou, dá risada do próprio ridículo e aplaude os alunos-atores que conseguiram sintetizar características fundamentais de quem está sendo “imitado”.

As apresentações, às vezes, são mais longas do que o normal, como se os alunos-atores se engajassem em uma brincadeira infantil que ninguém quer terminar, nem quem faz, nem quem assiste. Amparados pela linguagem, os alunos-atores tem espaço para externalizar suas opiniões sobre a escola e os professores. De modo metalinguístico, a simulação da aula insere teatralidade no cotidiano: estamos interpretando uma aula dentro da aula. Estamos fazendo teatro sobre a escola na escola. E, para isto, podemos ser os outros e ser os professores; podemos ser qualquer um.

CAPÍTULO IV

A ENCENAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

UMA PEÇA? PRA QUÊ?

Uma das grandes questões para nós, professores de teatro, é sobre a importância (ou não) da realização de uma apresentação, um espetáculo, uma peça de teatro, com os alunos-atores, para ser encenada para um público de fora da sala de aula. Os que não privilegiam, ou mesmo não concordam com este procedimento, enfatizam muitas vezes o seu possível caráter de *Teatro Escolar*, em que “pecinhas” são apresentadas pensando unicamente no deleite do público, na reprodução do que seria uma peça “adulta bem acabada”, muitas vezes em datas comemorativas, como páscoa ou natal, ou exclusivamente como meio para a abordagem de temas diversos, como ecologia, sexualidade e saúde (o que os PCNs⁷⁰ definem como temas transversais). Isso não seria uma questão se não estivéssemos falando especificamente de ensino do teatro (e, portanto, de teatro como um componente curricular). Coloca-se, assim, como último objetivo o processo de ensino/aprendizagem em arte/teatro do aluno-ator. Em alguns casos, com essas montagens, as crianças reduziriam sua participação à reprodução de formatos impostos pelo professor, preocupado em fazer um bom espetáculo (bom para quem? Segundo qual modelo?), e seriam obrigadas a abdicar de sua condição de criança, de sua vivacidade, de sua energia, para declamar textos decorados e cumprir marcações mecânicas. As crianças, como diz Peter Slade (1954), estariam então submetidas unicamente ao olhar do adulto sobre o que é fazer teatro, perdendo a oportunidade de praticar em cena o seu “jogo natural”. Afasta-se assim o aluno-ator da experiência de fazer arte, já que os procedimentos são passados como mera informação, mera ordem a ser seguida. Assim, o “formato” teatral não será preenchido pela presença ativa do aluno-ator, que não terá a experiência de encontrar neste formato uma linguagem para expressar sua condição de criança. O formato proposto pelo professor será então enfraquecido se os alunos-atores não puderem “preenchê-lo” com sua alegria. Estas questões encontram sua base na inserção do ensino do teatro na escola a partir de um viés modernista que, em nome de negar abordagens que não levam em conta o processo de desenvolvimento da

⁷⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais.

criança, como já apontado neste texto, opuseram-se radicalmente ao teatro que se realizava na época, de metodologias diretivas, “demonizando” qualquer tipo de apresentação cênica. No entanto, a correspondência do teatro com a pedagogia do teatro hoje, a partir dos modos contemporâneos de criação cênica, e o contato com a experiência de autores como Winifred Ward e Viola Spolin, deixou claro que existem inúmeros processos de montagem de peças com crianças que não são diretivos e nem impositivos.

No contexto de ensino/aprendizagem em teatro na escola básica, parece-nos realmente um problema privilegiar somente o produto (a peça), já que o nosso objetivo, pedagógico, é fazer com que a experiência teatral se converta em conhecimento a partir da compreensão dos próprios processos criativos por cada aluno-ator. Um aluno-ator que apenas reproduz visões que outras pessoas têm de teatro não terá elementos para entender a sua própria trajetória e, quando muito, reconhecerá apenas uma maneira de fazer teatro como sendo o “bom” teatro.

Vale observar que, mesmo submetidas à reprodução de formatos estanques, textos que não entendem muito bem, marcações que são tão somente “obedecidas”, é sempre possível reconhecer a “criancice” da criança quando atua nestes moldes. Mesmo o formato mais rígido não consegue fazer por completo com que o aluno-ator se transforme em um pequeno “adulzinho” que faz teatro como um “profissional”. A própria condição da criança, como já foi dito, é mais forte do que a estrutura cênica arquitetada, e esta condição transparece em uma certa inadequação do aluno-ator em seguir alguns modelos. A presença da criança então torna-se elemento significativo da montagem, pois não pode ser negada, escondida e nem disfarçada.

É uma delícia ver como a criança resolve os problemas que lhe foram dados. É nesta tentativa de “fazer o que o professor disse que é o certo” que, mesmo sem muito espaço, o aluno-ator se coloca em jogo e preenche de vivacidade uma forma rígida. Percebemos quando um aluno-ator diz um texto que não entende, mas nos surpreendemos com a sua tentativa de dar um sentido para esta fala. Como ele resolve o problema? Gagueja? Coloca pontuações em lugares absurdos? Pronuncia de maneira errada uma palavra? Inverte o sentido inicial para encontrar uma lógica própria? Não tem ideia do que está fazendo? O que poderia ser considerado um erro, uma inabilidade de seguir o que lhe foi mandado, aqui é visto como o espaço que o aluno-ator tem para se colocar em performance. E neste espaço reconhecemos o

aluno-ator como criador, não como “reprodutor”. O “erro” da criança, sua inadequação para certos formatos, “grita” para a plateia: “Sou EU fazendo teatro! Eu estou aqui de verdade!”.

Teatro é uma arte presencial. Ela se dá em acontecimento na relação com o público. Por meio do olhar de um outro nos reconhecemos como artistas, efetivamos nossa criação. Não se faz teatro sozinho. É necessário, pelo menos, alguém que esteja na posição de atuante, de performer, e alguém que esteja na posição de público, para que ele aconteça. Esta relação não necessariamente precisa acontecer em um teatro, em uma apresentação pública. Mesmo dentro da sala, esta relação se dá, e é potente, entre os colegas que lançam seus olhares sobre as performances uns dos outros, ou do professor que insere um “olhar de fora”, que enquadra os jogos como objeto estético. Dentro desta mesma linha, podem ocorrer apresentações em diversos formatos e dentro de diversos contextos, para diversos públicos. Podemos fazer uma aula aberta para outros alunos da mesma escola, pode ocorrer dentro da própria sala, ou em outros ambientes. Os pais podem ser convidados, pode ser uma encenação em um teatro de palco italiano, em uma arena, no pátio. Os formatos são infinitos e dependem dos objetivos pedagógicos de cada processo e, claro, das condições disponíveis.

Como arte presencial, portanto, a apresentação (em seus diversos formatos) é conteúdo teatral. Aliás, é um conteúdo que fundamenta a própria definição de teatro e, portanto, se extirpado de qualquer processo de ensino do teatro, descaracteriza-o como área de conhecimento (inclusive a performance, como movimento artístico, não exclui a participação do público, que também faz parte do processo dando-lhe significado como coautor, validando a experiência do performer; é, desta maneira, enquadrada como o mais teatral dos movimentos de vanguarda). O que queremos aqui é afastar o medo de que uma peça com os alunos-atores possa reduzir todo o processo a um produto sem função pedagógica alguma. Ou que a encenação pública possa, em vez de ampliar referências teatrais dos alunos-atores, reduzi-las. Ou pior, fazer com que a experiência dos alunos-atores no “palco” seja traumática, rígida, não lúdica e, dessa maneira, que não haja espaço para que se coloquem em performance, e para que eles se interessem pelo teatro futuramente. Desse modo eles não vivenciariam a experiência de encontrar um espaço para configurar esteticamente sua subjetividade por meio da arte. É no prazer de fazer e, portanto,

aprender a ver teatro, que inserimos seu ensino como processo de formação de futuros artistas e público, caminhando em direção a uma nova cultura social.

O objetivo das apresentações nos parece, então, em primeiro lugar, de fazer com que os alunos-atores tenham a experiência de se reconhecer como artistas no contato com o público, em um jogo lúdico de comunicação que estende para o “palco” o processo vivenciado em sala de aula. Como em um jogo, as encenações comportam o improviso e o erro, que são incorporados como elementos de linguagem, quando as crianças são encaradas por sua performatividade: aqui o comportamento do aluno-ator é digno de significação artística. Mais do que isso, a própria condição de “ser uma criança”, de ser um não-ator, já é mais forte do que qualquer outro mecanismo de significação que esteja presente na encenação.

Aqui as encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem desta maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído. (BENJAMIN, 2009, p. 114)

Ao retomarmos esta citação de Walter Benjamin, enfatizamos o caráter “de passagem” das encenações, que são apenas mais uma etapa do processo, interrompendo o estudo – que jamais é concluído –, no sentido de abrir um espaço no qual as crianças são soberanas de sua criação, sem a interferência direta do professor, mesmo que seja apenas por uns momentos. Um espaço que efetiva a brincadeira, a travessura como arte, promovendo um sentimento de responsabilidade e de autonomia criativa para com o próprio trabalho.

Em face da encenação, o diretor recua inteiramente para um plano secundário. Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados. Se já para o ator profissional a estreia entra frequentemente em consideração como ensejo para testar as mais felizes variações no papel estudado, na criança então ela leva o gênio da variação a plenos poderes. A encenação contrapõe-se ao treinamento educativo como libertação radical do jogo, num processo que o adulto pode tão somente observar. (BENJAMIN, 2009, p. 117)

Segundo Benjamim, portanto, a encenação seria um espaço para que as crianças tivessem autonomia para levar “o gênio da variação a plenos poderes”, evidenciando a possibilidade de libertar-se radicalmente do jogo proposto dentro do

que ele chama de “treinamento educativo”. Como característica da criança, essas “milhares de variações surpreendentes” colocam a performatividade do pequeno aluno-ator como um dos elementos principais que mantém a vivacidade e contundência de um espetáculo feito com crianças (vale deixar claro aqui que, do mesmo modo que fizemos com Winifred Ward, Peter Slade e Viola Spolin, o diálogo estabelecido com Benjamim se dá a partir de um viés performativo, ainda que o autor não trabalhasse com este conceito). Retomando um ponto já abordado neste texto, a própria presença do aluno-ator é mais forte e mais significativa do que o papel que ele possa interpretar – assim como o teatro performativo feito com não atores. Nunca esquecemos, durante uma encenação, que é uma criança, e não Hamlet, que está em nossa frente. E queremos saber como aquele aluno-ator resolverá os desafios do palco, a partir de sua condição de criança, e não exatamente a partir do personagem. A “atuação” está justamente no espaço entre o aluno-ator e o personagem, que nos deixa entrever a lógica da criança em resolver os problemas cênicos. Sem este espaço para que o aluno-ator exerça sua “condição de criança”, as encenações carecem de vivacidade e alegria. O jogo com o público então se dá de maneira “protocolar” e, nesta relação, a criança não percebe a potência de sua experiência artística como uma experiência feliz.

Por isso, acreditamos que nenhum outro formato substitui completamente uma apresentação em que o professor não interfere diretamente no trabalho, enquanto ele se efetiva como acontecimento cênico. Nesta hora, a criança exerce sua “criatividade cultivada”, imbuída das referências vivenciadas. Os alunos-atores reconhecem que o trabalho é deles, que são eles os responsáveis pela criação, que têm capacidade e conhecimento para fazer teatro “de verdade”.

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representa nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia o escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nesta selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental. Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o

espectador infantil. Quando adultos representam para crianças irrompem tolices. (BENJAMIN, 2009, p. 118)

O trabalho, desta maneira, ganha “vida própria” e se efetiva como acontecimento cênico. Quando Benjamin fala da encenação como pausa criativa, enfatiza o fato de que este é um momento privilegiado em que os alunos-atores se reconhecem como artistas, e invertem, portanto, os papéis usualmente assumidos com educadores e público: agora as crianças que fazem e nós que apreendemos. As crianças fazem teatro e nós fruímos. Nós nos surpreendemos com “lampejos” de inteligência cênica, só possíveis por meio do que Benjamin chama de “selvagem libertação da fantasia infantil”. Um teatro que faz com que as crianças realizem sua infância pelo jogo e pela linguagem. E isto afastará o que Benjamin classifica como “lamuriantes recordações da infância”, pois as crianças que passaram por esta experiência não levarão até a idade adulta fantasias não realizadas, que precisarão ser tolhidas pois, afinal, não serão mais crianças. Notamos um claro viés contextualista na abordagem que Benjamin faz do fenômeno teatral com crianças, enfatizando a realização da infância no jogo, e sua libertação. Mas, se entendida como espaço para a autonomia criativa pelo “colocar-se em performance”, a encenação torna-se elemento de ensino/aprendizagem e a criança torna-se autora de sua própria representação. Neste momento o professor pode tão somente assisti-la, mas isto não significa que, durante o processo, ele esteve ausente.

Além disso, Benjamin enfatiza o fato de que o teatro feito por crianças seria unicamente proveitoso para o espectador infantil, uma vez que, imagino eu, é nesta relação entre aluno-ator e espectador-criança que o jogo é realmente compartilhado entre “iguais”. O espectador-criança compreende, então, que ele também é capaz de jogar, e de fazer teatro, entendendo-se pedagogicamente dentro do processo, assim como os alunos-atores no “palco”. Em outro contexto, os alunos-atores podem vir a ser plateia e os espectadores-crianças, atores. Criticando o teatro adulto feito para crianças, Benjamin entende que os adultos não efetivariam o jogo legítimo infantil no palco, de modo que, neste caso, o espectador-criança não se entenderia como jogador. No entanto, o teatro para crianças realizado com adultos não se resume a esta questão, e envolve infinitos formatos e categorias de representação, que poderiam inserir de forma potente manifestações artísticas no processo de ensino do

teatro, como defendido aqui. Mas não cabe entrar nesta discussão, e este comentário fica apenas como breve apontamento.

Em 2015, com uma turma de quatorze alunos-atores entre 10 e 11 anos, resolvemos montar uma peça baseada em *Odisseia*⁷¹ – neste ano todas as montagens foram baseadas em histórias da mitologia grega –, que narra a viagem de Ulisses de volta à Ítaca, onde era o Rei, após ter vencido a Guerra de Troia, que durou dez anos. Nesta montagem, todos os alunos-atores ficaram no palco, sentados em cubos no fundo do espaço. Quando faziam uma cena, levantavam e iam “um pouco para a frente”, para depois retornar ao seu lugar do que poderia ser um “ator-espectador”. Quase no final da apresentação, percebi um “cochicho” entre os alunos-atores que estavam sentados ao fundo, e um deles levantou correndo, saiu pela coxia e entrou no camarim enquanto outra cena estava acontecendo. O “cochicho” continuou por um breve momento e, logo depois, os alunos-atores continuaram atentos para quando fosse a hora deles entrarem em cena. Mas o aluno-ator que saiu não voltou e eu sabia que, logo, ele deveria entrar como o velho criado de Ulisses, Eumeu, que o receberia assim que chegasse em Ítaca de sua longa viagem que durara dez anos.

Imediatamente saí da cabine de som/luz, onde assistia ao espetáculo, dei a volta e encontrei o aluno-ator no camarim, sentado, calmamente tomando água. Perguntei se estava tudo bem. “Eu fiquei um pouco enjoado”, ele respondeu, “acho que estava muito nervoso, mas não consegui vomitar, agora já estou um pouco melhor, mas acho que não consigo voltar para terminar a peça”. Eu fiquei imaginando o que poderia fazer, se eu deveria parar a peça, se eu deveria entrar e fazer o seu papel, imaginei como os outros alunos-atores deveriam estar nervosos; enfim, pensei em mil soluções para resolver a questão, mas antes que eu falasse mais alguma coisa ele me disse: “não se preocupe, já combinamos a minha substituição, vai dar tudo certo, eu volto no agradecimento”. E deu certo. Me senti completamente inútil e, por isso, fiquei feliz da vida. Voltei para assistir à peça absolutamente seguro de que os alunos-atores resolveriam da melhor maneira possível: a maneira deles.

⁷¹ Poema épico grego atribuído a Homero, de tradição oral, que teve sua primeira versão escrita por volta de VIII a.C.

Todos os alunos-atores que estavam em cena sabiam a história inteira, haviam-na criado juntos e tinham domínio sobre o trabalho. Eles se avisaram em cena que o colega estava passando mal. Um aluno-ator se prontificou em substituí-lo e todos foram sendo avisados. Eles resolveram sozinhos. Ninguém da plateia percebeu absolutamente nada. E, como avisado para mim, o aluno-ator voltou no agradecimento e todos receberam juntos os aplausos.

Mas, para que a criança possa “exercer” sua presença, para que possa “libertar-se” nas encenações (como diz Benjamin), colocando-se significativamente em performance, para que tenha espaço para tomar o trabalho como seu, ela deve ter segurança e estruturas que permitam isto, já que,

A naturalidade somente não significa uma comunicação interessante, do palco para a plateia. Assim, temos dois problemas entrelaçados: primeiro, libertar a vitalidade e beleza individual da criança; depois, reestruturar essa naturalidade a fim de preencher as necessidades da forma de arte. (SPOLIN, 2006, p. 255)

Não pregamos aqui, portanto, uma liberdade completa e absoluta, condição que poderia colocar a criança em um terreno movediço e assustador, convertendo-se em insegurança e ausência de foco, além de abolir importantes questões da linguagem teatral. As regras aqui, os combinados, os acordos “tácitos” comuns ao universo teatral, as técnicas, fazem parte do teatro como área de conhecimento assim como a experiência do jogo, e dão segurança para que o aluno-ator se coloque em performance (assim como as regras dos jogos feitos em sala de aula).

Talvez este seja o ponto principal aqui: como garantir um espaço para que a criança exerça sua performatividade dentro de objetivos teatrais, fazendo do espetáculo um espaço de construção de conhecimento em arte? E quando falamos em “objetivos teatrais”, reforçamos a ideia do teatro como linguagem, linguagem que pode ser vivenciada e apreendida (ou apreendida porque foi vivenciada). Ou, colocada de outra maneira, a pergunta poderia ser: como garanto a construção e a expressão genuínas pelo conhecimento sobre a arte? Como criamos um espaço para que a “expressão cultivada” dos alunos-atores se efetive?

Estas “estruturas” que permitem que o jogo da sala seja transposto para o palco, sem perder sua vivacidade, garantindo o aluno-ator em performance, incluem

Ulisses e os marinheiros fogem do ciclope Polifemo na garupa de ovelhas
(*A Odisseia*, 2015).

A formação do "Cavalo de Troia"
(*A Odisseia*, 2015).

Circe transforma os marinheiros em porcos
(*A Odisseia*, 2015).

diversos elementos, entre eles o modo como o processo de ensaio é organizado, a elaboração coletiva de uma dramaturgia, a encenação e o modo como as marcações de cena são feitas, como os personagens são divididos, que material poético é escolhido como tema, entre outros aspectos. O processo completo de elaboração da peça mostra-se como experiência de sistematização da criação em teatro e, por isso, é encarado como um dos conteúdos principais do ensino do teatro na escola básica. Muito parecido com processos de criação de espetáculos em grupos de teatro, em que todos os membros participam ativamente, este processo se coloca próximo a criações contemporâneas. Por outro viés, de objetivo pedagógico, este formato de elaboração de encenações dentro do ensino básico está presente no teatro profissional e corrobora a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro.

De maneira esquemática, o processo de elaboração da peça tem, portanto, como principais objetivos – que se conectam intimamente com as questões do teatro performativo que já foram apresentadas:

- Incentivar a autonomia de criação em teatro e o reconhecimento do aluno-ator como artista pelo contato com o público;
- Fornecer elementos para que o aluno-ator seja capaz de entender-se no processo (sistematizá-lo) e ter a habilidade de “reproduzi-lo” neste, e em outros contextos;
- Aproximar o processo de criação artística do processo de aprendizagem do aluno-ator, fazendo com que a experiência autoral legitime o trabalho como uma experiência potente em arte;
- Aproximar a temática do trabalho do dia a dia do aluno-ator, de suas referências, incentivando intervenções, paródias, releituras, simulações, interpretações;
- Eliminar possíveis “reproduções vazias de sentido”, dando espaço para a ludicidade, para que o aluno-ator se coloque em performance dentro do formato teatral;
- Retomar elementos da “tradição teatral” como modelos para a criação;
- Consolidar o espetáculo como espaço para o jogo, que comporta o improviso e o erro;

Trabalhar “estruturas formais” do teatro, que forneçam elementos para a compreensão da criação estética, como posicionamento em cena, objetivos dos personagens, uso do espaço cênico, “regras” de convivência e organização de um coletivo no teatro, uso de cenário, música e figurinos, triangulação.

A ESCOLHA DO TEMA

O processo de escolha do material poético que servirá como base das encenações de final de ano normalmente tem início em agosto (as apresentações costumam ser realizadas no final de novembro). Costumo aproveitar as férias de julho para pensar em opções que possam ser potentes para fornecer uma “boa” história, um fio narrativo consistente, que sirva como base para a criação dentro da sala de aula. Os alunos-atores irão contar uma história, do jeito deles e, para que tenham segurança em “extrapolar” a narrativa proposta, esta narrativa deve ter uma estrutura passível de ser entendida pelos alunos-atores e, por isso, de ser modificada.

Além disso, parece-nos interessante a escolha a partir de materiais que proponham uma outra realidade, um outro contexto, em que o aluno-ator tenha a oportunidade de simular no palco aquilo que é diferente do seu entorno, que possa vivenciar, mesmo que de maneira “fantasiosa” (mas nem por isto menos real) “ser o que não se é”. E tem lugar melhor para isto do que o teatro? Escolher narrativas que se passam em outros lugares faz com que os alunos-atores tenham a segurança para se colocar em performance, já que, “como não é de verdade mesmo, não preciso ser como eu sou, e não preciso ter vergonha disso”. Libertador. Mas libertador dentro da simulação que o teatro permite. Uma liberdade de criação que faz parte do teatro, também como conteúdo.

O processo de elaboração do espetáculo, feito em conjunto entre professor e alunos-atores, também é um processo de desenvolvimento de uma dramaturgia coletiva, a partir da adaptação de textos teatrais e não teatrais para a cena. Parte

fundamental do ensino do teatro, a adaptação de textos de diversos formatos, ou imagens, ou temas, para a cena (poderíamos falar também em interpretação cênica ou transposição para a cena), sendo feita dentro da sala, como um jogo, ou para uma apresentação, faz com que os alunos-atores adquiram conhecimento sobre este “procedimento”. Conhecimento que pode ser colocado em prática em diversos outros contextos, inclusive, e principalmente, em diversos componentes curriculares da escola básica, como na tradição do *Método Dramático* (ou *Play Way*). Um seminário da aula de história sobre a Grécia e as cidades-estados de Esparta e Atenas? Por que não fazer uma encenação? A declamação de uma poesia na aula de língua portuguesa? Por que não inserir adereços, música, figurino? Um trabalho em grupo sobre gênero na aula de ciências? Por que não fazer uma cena para exemplificar as situações narradas?

Mas dentro do ensino do teatro, esta transposição é em si um conteúdo, e não um “meio pelo qual trabalhar outro conteúdo”. Experimentada em sua radicalidade dentro do contexto teatral, este procedimento, aí sim, apropriado pela prática, dialogará de maneira potente com os outros componentes. Não colocamos, assim, o teatro a serviço de alguma outra área de conhecimento, mas potencializamos o ensino/aprendizagem de qualquer outra área pela especificidade do teatro.

Voltando à escolha do tema. Um autor é escolhido por ano para que todas as turmas trabalhem dentro do mesmo universo. Os textos, obras de “artistas profissionais”, inserem de maneira exemplar referências da arte que se faz lá fora e consolidam uma das principais características da abordagem pós modernista de arte-educação (a inserção da imagem no ensino da arte). A desarticulação de formas clássicas no processo de interpretação cênica traz para o trabalho uma característica do teatro performativo. Além disso, o hibridismo da linguagem, que fica evidente na incorporação de outros elementos na encenação – como música, dança, referências de filmes –, e a elaboração da obra como o próprio tema do trabalho – já que o importante aqui é o “modo” pelo qual a história será contada –, complementam o formato.

Em 2012 foram escolhidas três tragédias de Shakespeare: *Hamlet*, *Romeu e Julieta* e *Macbeth*.⁷² Em 2013, contos da tradição popular brasileira narrados e

⁷² *Hamlet* (escrita entre 1599 e 1601), *Romeu e Julieta* (escrita entre 1591 e 1595) e *Macbeth* (escrita entre 1603 e 1607).

adaptados por Ricardo Azevedo.⁷³ Em 2014, a peça de Bertold Brecht, *O círculo de giz caucasiano*⁷⁴ (cada turma teve como base da encenação uma das partes da obra). Em 2015, três episódios da mitologia grega, *Os doze trabalhos de Hércules*, *O pomo da discórdia* e *Odisseia*.⁷⁵ E, em 2016, três comédias do autor neoclássico francês, Molière, *O doente imaginário*, *As malandragens de Escapin* e *O burguês fidalgo*.⁷⁶ No final deste ano de 2017 – período no qual terminei esta tese –, o plano é trabalhar a partir de três peças de Ariano Suassuna,⁷⁷ *O santo e a porca*, *O auto da compadecida* e *O casamento suspeito*.⁷⁸

Vale dizer que as opções para cada ano são feitas a partir da sensibilidade que o professor tem em perceber o que seria mais potente para cada turma, a partir da observação das práticas realizadas em sala de aula desde o começo do ano. Além disso, é bom se perguntar quais são as demandas artísticas de determinado coletivo, o que eles têm mostrado vontade de expressar pelo teatro. Mas o mais importante é pensar o que esses alunos-atores fariam muito bem. Ou seja, que material poético permite que as crianças façam o seu melhor, que estejam plenas e felizes durante o processo, que se sintam desafiadas. A peça deve preservar um espaço para todos e para cada um, mesmo para aquele aluno-ator que não quer fazer nada, que está inseguro. Ele terá uma participação do “seu tamanho” e, só o fato de estar em cena, já pode ser um grande desafio.

E quando digo “fazer bem”, não entro da discussão do que é bom ou do que é ruim em teatro. O “fazer bem” é a partir da experiência dos alunos-atores, é a partir do seu envolvimento e responsabilidade para com o próprio trabalho, é a partir da

⁷³ Ricardo Azevedo (1949 -) é um escritor, ilustrador e pesquisador da cultura popular brasileira. Os contos que serviram como material para a criação vieram dos seus livros *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões: versões de contos populares*. (São Paulo: Ática, 2001). *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!: contos folclóricos de amor e aventura*. (São Paulo: Ática, 2002) e *Contos de enganar a morte*. (São Paulo: Ática, 2005).

⁷⁴ Escrita entre 1943-1945. BRECHT, Bertolt. *Teatro Completo*. Vol. 9. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

⁷⁵ FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. *As 100 melhores histórias da mitologia: Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

⁷⁶ *O doente imaginário* (criada em 1673); *As malandragens de Escapino* (criada em 1641) e *O burguês fidalgo* (criada em 1670).

⁷⁷ Ariano Vilar Suassuna (1927-2014) foi um dramaturgo, romancista, ensaísta poeta e professor paraibano.

⁷⁸ SUASSUNA, Ariano. *O santo e a porca*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013. (Escrita em 1957); *O auto da compadecida*. São Paulo: Nova Fronteira, 2014. (Escrita em 1955); *O casamento suspeito*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013. (Escrita em 1957).

alegria de apresentar sua criação e se reconhecer parte fundamental da obra. Não tenho como não citar novamente Peter Slade:

Ensine eles (os alunos) que eles não fazem este trabalho para mim, você ou qualquer outra pessoa. **Eles fazem porque eles amam fazer algo muito bem.** É deles, é a coisa que eles fazem. (SLADE, 1973, p. 186, grifo nosso, tradução nossa)

E os alunos-atores merecem fazer algo bem. Merecem ser reconhecidos pelo seu trabalho, serem aplaudidos. Merecem entrar em contato com um material poético consistente, contar uma boa história, ser entendidos. Merecem perceber que fazer teatro é legal. Merecem ter a oportunidade de, simplesmente, fazer teatro. Eles merecem pelo seu trabalho, pela sua responsabilidade, pela sua coragem, e não por uma condescendência de um adulto que pensa que aquilo tudo é apenas uma brincadeira (no pior dos sentidos).

O professor também precisa escolher um material que lhe instigue como artista, que lhe mova, que lhe motive. Afinal, como arte coletiva, e dentro de um processo de criação que, em vários aspectos, é colaborativo, o professor também é um performer, e também deve se sentir desafiado; é também um jogador ao lado dos alunos-atores. É interessante, portanto, fazer algumas perguntas quando da escolha do texto que servirá como base para a montagem. Para isto, elenco aqui algumas delas propostas por Viola Spolin (2008), quando a autora fala da escolha de um texto por um diretor de uma peça formal de teatro não profissional (e que também devem ser pensadas durante o processo de encenação):

Quem será a plateia? – Trabalhar com esta expectativa não é reduzir o trabalho a apenas um nicho de público, mas sim potencializar a comunicação a partir de um contexto que já é conhecido. O público das apresentações não é um público “em geral”; é formado por colegas, amigos, parentes, conhecidos dos alunos-atores. Em nome de que negar esta realidade? Entendemos que ela deve ser aproveitada também como material para o jogo. O texto não pode ser um exercício de estilo tão hermético que impeça esse jogo entre espectador e aluno-ator. Se isso acontece, o público desloca seu olhar para tentar entender um formato ou uma história, e deixa em segundo plano a relação com o trabalho da criança, que é o mais importante. Queremos ver como o aluno-ator aborda as questões estéticas e o fazer teatral, e não

como as questões estéticas se sobrepõem ao pequeno performer. Aqui não é objetivo fazer grandes produções, com luz e cenários grandiosos, mas que qualquer aluno-ator poderia fazer, pois bastaria seguir a marcação e declamar o texto na hora certa. O objetivo é que eles façam uma peça deles.

Quais são as habilidades dos meus atores? – Poderíamos substituir esta pergunta por “O texto escolhido propõe um desafio que os alunos-atores têm instrumentos para realizar?”. O conhecimento sobre teatro já adquirido – e o que será desenvolvido durante o processo de encenação –, terá um espaço para ser praticado e reconhecido pelos alunos-atores? Além disso, o contexto de cada turma, sua dinâmica, a relação que existe entre eles e entre eles e o professor, quais os gostos e as vontades do coletivo, em que eles se mostram mais envolvidos, são elementos que, dentro do escopo de “habilidades dos meus atores”, devem ser levados em conta.

Esta é uma peça que eu posso trabalhar? – Eu, como professor, gosto desta peça? Tenho conhecimento sobre o texto, seu autor, o contexto de produção da obra, para que ela possa ser potencializada na relação com o trabalho de interpretação (da história) pelos alunos-atores? Tenho elementos para relacioná-la com outros contextos, para propor outras temáticas afins, para responder perguntas dos alunos-atores sobre a obra, para deixar claro seu objetivo e os objetivos dos personagens? Eu consigo visualizá-la sendo encenada por estes alunos-atores?

A peça é teatral? – Ela permite que a construção estética seja trabalhada e evidenciada, e deste modo que seja reconhecida pelos alunos-atores e pelo público? Posso simular outras realidades por meio da arte? Permite o jogo com a plateia, fundamental para que o fenômeno teatral aconteça e que sentidos sejam construídos em conjunto, assim como no teatro performativo? Permite que o trabalho seja de TODOS? Permite que a convenção teatral fomenta o prazer do jogo entre alunos-atores, e entre eles e a plateia?

Será uma experiência criativa para todos? – Todos devem se reconhecer como participantes ativos da criação (plateia inclusive). É isto que fará com que a experiência da prática teatral se consolide como construção de conhecimento.

Será divertido montá-la? – Tem que ser, né? Senão, pra quê? Aliás, senão pra que ensinar teatro?! (Desculpem-me a falta de “academicismo” nesta explicação, mas é isso mesmo).

Ela tem vida (realidade)? Ou é psicodrama? – Só diz respeito à autoexpressão dos alunos-atores, em um processo de foco apenas da subjetividade, em que a temática fica restrita ao interesse apenas de quem fala sobre ela? O objetivo é apenas terapêutico? Ou acontece como teatro?

Ela é de bom gosto? – Ou ela propõe discussões e temáticas de caráter duvidoso, que não se aplicam ao contexto ou a idade dos alunos-atores? Não seria interessante que um texto escolhido abordasse qualquer tipo de preconceito gratuito ou de temas desenvolvidos de maneira maniqueísta ou superficial. É fácil perceber quando alguma temática simplesmente não “cabe na boca” de um aluno-ator pelo assunto que aborda. Ao mesmo tempo, uma obra poética consistente, que permite metaforizações e outras relações simbólicas com diversos temas – que serão tratados por meio da arte –, faz com que, aí sim, qualquer texto caiba na boca de um aluno-ator. Pois entramos no terreno da linguagem, em que o formato teatral permite que eu possa ser um Rei, uma Bruxa, a Morte, o Diabo, um Cachorro, uma Sereia, Deuses, Eu Mesmo, e nada vai parecer falso, ou nenhuma palavra sem sentido. Fingimos que fazemos de verdade e a plateia finge que acredita. O fingimento vira então realidade (teatral).

Irá proporcionar uma experiência nova, provocar raciocínio para a plateia e assim possibilitar uma compreensão? – Aqui, só que colocado de outra maneira, fica evidente a importância de que a plateia também se sinta jogando e, desse modo, também desafiada. Assim, o espetáculo provoca uma compreensão por meio do raciocínio, do entendimento do jogo que está sendo jogado, por um olhar ativo, participativo. Não se justifica desenvolver uma história muito simples, assumindo que os alunos-atores não tem capacidade para algo “complexo” ou que a plateia não vai entender. Todos precisamos ser surpreendidos, desafiados, e ter o prazer de fazer e assistir a uma história bem contada. A plateia se deleita, pois vê um trabalho que usa a inteligência em sua criação; inteligência que fica clara no modo como os alunos-atores propõem suas próprias soluções para a cena, no modo como dominam seu próprio discurso. Gostamos do trabalho não porque somos condescendentes com os pequenos alunos-atores, mas porque percebemos que eles

encaram o trabalho com seriedade e responsabilidade. Nos divertimos vendo os alunos-atores se divertirem e construírem novas realidades, cada um sendo respeitado em sua condição de criador e criança, e contribuindo do seu jeito.

Levando todos estes aspectos em conta, as narrativas são então escolhidas, estudadas pelo professor, resumidas, e contadas em sala de aula. A “contação” privilegia, em um primeiro momento, os aspectos principais da história, o universo ficcional, a trama, os personagens, com objetivo de instaurar uma outra realidade, poética. A possibilidade de que esta história possa ser realizada pelos alunos-atores em cena, de que eles terão oportunidade de criar este universo por meio do teatro, de que poderão resolver mistérios, participar de julgamentos, matar e morrer, enganar, casar, navegar, encontrar (e ser) monstros, fantasmas, deuses, voar, fazer magia, ou mesmo falar “ser ou não ser”, faz com que os alunos-atores as escutem de maneira ativa, imaginando, a partir do conhecimento adquirido durante o ano nas aulas de teatro, o que gostariam de fazer.

Em 2012, por exemplo, contei para as seis turmas as histórias de *Hamlet*, *Romeu e Julieta* e *Macbeth*, tragédias de Shakespeare. Antes de contá-las, fiz uma breve contextualização sobre o autor e sobre a época de produção destes textos. Mas o que se percebe é que, neste momento, esta contextualização não é fundamental, pois os alunos-atores acabam voltando a atenção para a narrativa em si. Dependendo do processo, dados mais específicos sobre o momento histórico, ou qualidades de atuação de cada época (ou neste caso específico, do período Elisabetano inglês), podem ser abordados durante o processo de ensaio, ou quando surgirem perguntas dos alunos-atores. No entanto, mesmo as particularidades do contexto histórico serão encaradas como parte da ficção (como uma simulação) e, durante o levantamento de cenas, surgirão como ideias para a peça, demonstrando de forma teatral o conhecimento que os alunos-atores tem da história do teatro. Desse modo, o contexto de produção da obra e suas particularidades devem ser contados como parte da ficção, já que história do teatro também é uma parte da “história a ser encenada”.

Um caso exemplar é o famoso “ser ou não ser, eis a questão” (Ato III, Cena I), proferido pelo príncipe Hamlet, na peça homônima. Assim que pergunto se algum aluno-ator conhece a peça, muitos deles falam esta frase, de joelhos, como se estivessem segurando um crânio, em imagem que ficou conhecida mundialmente

como síntese desta obra. O que eles não sabem, no entanto, é que Hamlet não fala este texto enquanto segura um crânio; o texto é dito no terceiro ato da peça: o crânio ele segura perto do final da peça, quando volta para a Dinamarca após ser mandado para a Inglaterra pelo seu Tio Cláudio, e passa pelo cemitério. A frase e a imagem “mais famosas” da peça foram então combinadas dentro do imaginário coletivo sobre a obra.

Quando conto a história de Hamlet, sempre começo perguntando aos alunos-atores se conhecem alguma peça de Shakespeare, ao que prontamente respondem: *Romeu e Julieta*! Mas não só. Muitos citam o próprio *Hamlet* e outras peças, como *Sonho de uma noite de verão*. Então continuo. “Sim, *Romeu e Julieta* é a peça mais conhecida de Shakespeare, mas muitos estudiosos de teatro consideram *Hamlet* uma das peças mais importantes já escritas. Isso porque nesta peça muitos temas importantes para nós, que sempre gostamos de falar sobre, inclusive até hoje, estão presentes. A peça fala sobre o amor, sobre a vida após a morte e a morte em si, e o medo que a gente tem de morrer. Quem aqui tem medo de morrer? Quem sabe o que encontraremos após a morte? Então, Hamlet estava na dúvida se existia vida após a morte. Aliás, foi um dos primeiros personagens que mostrou que podemos ter esta dúvida, pois antes, muita gente achava que não podíamos duvidar que iríamos ou pro céu ou pro inferno, ou, nos casos dos gregos, pro “mundo inferior”, ou dependendo de que religião era seguida, para “outros lugares”. Mas a peça fala de muitas outras coisas, como a vingança, a importância da arte, as relações de poder, amizade... Por isso esta peça, mesmo escrita por volta de 1600, continua atual, pois fala de assuntos que ainda são de nosso interesse”.

“A história se passa na Dinamarca e o reino estava preparado para sofrer uma invasão a qualquer momento do exército inimigo da Noruega, liderado pelo general Fortimbrás. Por isso, os guardas da Dinamarca estavam atentos para qualquer “movimento suspeito”, e se revezavam em turnos na “murada” do Castelo de Elsinor. O exército de Fortimbrás poderia chegar a qualquer momento... O Rei da Dinamarca se chamava Hamlet, e era casado com a rainha Gertrudes. Os dois tinham um filho, o príncipe Hamlet, que tinha aproximadamente 19 anos (há divergências em relação à idade de Hamlet: alguns teóricos acreditam que ele teria em torno de 30 anos; outros, 16, 17 anos; outros, ainda, dizem que ele teria 19)”. É normalmente nesta

parte que algum aluno-ator pergunta se esta história é verdadeira, se Hamlet existiu de verdade.

“Ninguém sabe se a história é verdadeira, provavelmente não. Mas Shakespeare, como muitos outros autores, baseia-se em ‘fatos reais’ para escrever suas peças. Nós sabemos, por exemplo, que Elsinore (*Helsingör* em dinamarquês) é uma cidade dinamarquesa que existe até hoje, e lá tem um castelo, chamado *Kronborg*, que foi justamente onde se passou a história de Hamlet. Dizem que Shakespeare se baseou em uma lenda escandinava que data de 1200 a.c. para escrever sua própria peça. Nesta lenda, como em Hamlet, um príncipe planeja vingar a morte do pai, mas isto vou contar daqui a pouco”.

“Continuando, um belo dia, o rei Hamlet foi ler no jardim do castelo, como fazia sempre e, quando dormiu, foi picado por uma cobra, cujo veneno era tão potente que coagulou o seu sangue imediatamente e ele morreu”. (“Mas professor, o que é coagular?” “Sabe quando você se machuca e o sangue “seca” e faz uma “casquinha”? Então, isto é a coagulação. Uma das funções da coagulação é não te deixar sangrar até morrer... se o sangue não coagulasse, você se machucaria e o machucado ficaria sangrando para sempre. Ou seja, imagina o sangue o rei Hamlet ficando inteiro “duro” dentro do corpo dele?” “Eca, professor!”). “Poucos dias depois do enterro do rei, o irmão dele, Cláudio, tio do príncipe Hamlet, assumiu o trono, pois o príncipe ainda era muito novo para fazê-lo. Além disso, a rainha Gertrudes se casou com Cláudio (o irmão de seu falecido marido) e manteve o seu posto.” (“Professor, que absurdo, ela já casou assim sem esperar?” “Sim. Mas é bom a gente entender que naquela época as mulheres não eram muito levadas em conta, não importava muito a opinião delas. Se ela não casasse com o Cláudio, ela não teria mais onde morar, não poderia manter o seu padrão de vida, e também não poderia garantir que o seu filho, o príncipe, continuasse no castelo. Além disso, dá para imaginar se ela dissesse não para o rei Cláudio? O que será que ele poderia fazer com ela? Neste momento era a única opção que ela tinha”).

“Hamlet (a partir de agora quando eu falar Hamlet estou me referindo ao príncipe, ok?) então, ficou bem chateado. Além de seu pai ter acabado de morrer, ele se sentiu “traído” pela mãe que, segundo ele, teria desrespeitado seu falecido pai ao casar-se logo com seu tio. É nesta hora que uma outra frase, muito famosa, é dita: ‘Os assados do velório puderam ser servidos frios na mesa nupcial’ (Ato I, Cena II).

Hamlet queria dizer, com isto, que havia sido tão curto o tempo entre a morte do pai e o casamento de sua mãe com seu tio, que a mesma comida servida no funeral poderia ter sido servida, fria, no dia do casamento”.

“Enquanto isto, os guardas que vigiavam os muros do castelo, de noite, viram pela terceira vez o que acharam ser o espectro do rei morto (espectro é a mesma coisa que fantasma, tá?). Horácio, amigo de Hamlet, achou que seria bom avisá-lo de que o antigo rei estava aparecendo. Hamlet então resolveu ver se aquilo era verdade e, durante a noite, aguardou a aparição do espectro. Quando ele apareceu, Hamlet reconheceu ser o seu pai. O fantasma então o chamou e Hamlet, morrendo de medo, aproximou-se lentamente. O espectro revelou que era realmente o rei morto e que não havia sido picado por uma cobra, mas que seu irmão, Cláudio, que queria o trono, pingou em seu ouvido um veneno que coagulou seu sangue e o matou. Foi espalhada a notícia de que ele havia sido picado. O espectro então fala para que Hamlet cuide de Gertrudes e vingue a sua morte... e desaparece. Hamlet não sabia se fantasmas existiam, e se existissem, não sabia se este estava dizendo a verdade, por isto resolveu se fingir de louco para conseguir investigar se o que o fantasma falou era mesmo verdade. Fingindo-se de louco, ninguém iria suspeitar de suas atitudes e desconfiar que ele estava suspeitando que o seu tio era o culpado. O louco pode ser inconsequente pois todo mundo vai pensar ‘ele está fazendo isto porque é louco...então tudo bem...’”.

A partir daí continuo a história. “Depois da parte em que uma trupe de teatro aparece no castelo, e que Hamlet pede para que encenem uma peça em que um irmão mata o outro – para que Cláudio a assista, pois se o assassinato fosse verdade, ele se reconheceria na peça dentro da peça e denunciaria sua culpa de alguma forma – ele finalmente começa o seu solilóquio (que é uma maneira de verbalizar, de por em palavras, o que um personagem está pensando, o que se passa dentro de sua consciência): ‘Ser ou não ser, eis a questão...’. Este solilóquio tem muitos significados, mas um dos principais é que Hamlet estava em dúvida do que seria pior, ‘ser’ (ou viver), e sofrer com todos os problemas da vida ou ‘não ser’ (morrer) e acabar com a vida e não ter mais estes problemas, apesar de ir para um lugar desconhecido... O que seria melhor? O que vocês acham que é melhor? É nesta hora que Hamlet fala estas palavras ‘famosas’”.

Depois, quase no final da narrativa, conto a parte que Hamlet segura o crânio. “Quando Hamlet está voltando para a Dinamarca depois de ter sido mandado para a Inglaterra por seu Tio – que já sabia que o sobrinho tinha conhecimento das circunstâncias da morte do rei, e planejara a sua morte sem sucesso –, ele passa pelo cemitério e encontra dois coveiros cavando uma cova. A cova é para Ofélia, amada de Hamlet, que havia enlouquecido e se matado, afogada – mas ele ainda não sabe disso. O príncipe começa a conversar com os coveiros e encontra um crânio, que os coveiros dizem ser de seu antigo bobo da corte, Yorick. Ao se lembrar de como o bobo da corte era quando vivo, e como havia ficado – somente um osso –, Hamlet percebe que, não importa quem você for quando estiver vivo, no final todos terão o mesmo destino de Yorick.”

Por fim, digo a eles, “agora vocês já sabem que o ‘ser ou não ser’ não é falado segurando um crânio”. Um aluno-ator, em 2012, disse que agora, como ele conhece a história, toda vez que presenciasse alguém falando “ser ou não ser” fingindo segurar um crânio ele iria falar para parar imediatamente e contar a história verdadeira, “porque agora eu sei!”. Esta mesma turma escolheu montar *Hamlet* no final do ano e, em uma das improvisações durante o processo, no momento em que Hamlet fala “ser ou não ser”, ele pega um crânio e todo o resto do elenco, histérico, o esconde do público. Um outro aluno-ator, então, explica “o pequeno erro”, pede desculpas, e conta que, apesar de todo mundo achar que tem um crânio nesta hora, que isto não é verdade. Todos então saem de cena e revelam um Hamlet confuso, na mesma posição, mas sem o crânio. Ele continua seu solilóquio. Esta improvisação, de tão significativa, entrou na peça, exatamente como havia sido proposta. Na encenação deste grupo, no momento que Hamlet chega ao cemitério e pega o crânio, ele pede permissão para todos os outros atores que estão em cena, assistindo: “e agora, posso usar o crânio?”. Todos respondem que sim... mas quando ele pega o crânio, não resiste e começa, “ser ou não ser...”. É quando todos gritam: “Não!”. Ele se resigna, respira, e continua. Depois quando a peça termina, durante o agradecimento, como por teimosia, o mesmo aluno-ator pede silêncio, pega o crânio e começa, na frente de todos a falar “ser ou não ser...”. Quando o elenco percebe a cena, sai correndo atrás dele, e a cortina se fecha.

Aqui os alunos-atores usaram o seu conhecimento “teórico” a respeito da obra de uma maneira teatral. O clássico foi interpretado pelas crianças e um recorte da

teoria serviu como referência metalinguística do próprio processo de ensino/aprendizagem, em que história do teatro e prática não se dissociam. Agora que o conhecimento é meu, posso recortá-lo e montá-lo do jeito que for mais potente para minha criação, em um processo típico do teatro performativo. Aliás, a vontade de expor o conhecimento se liga diretamente ao prazer de sua elaboração. A referência em cena, de elementos que fizeram parte do processo, como a “verdade” sobre o “ser ou não ser”, consolida, de forma exemplar, a possibilidade de que, mesmo a teoria pode ser encenada, simulada, e vivenciada ao se fazer teatro. E, além disso, evidencia o prazer que se tem em compartilhar o conhecimento.

Assim como *Hamlet*, e as duas outras tragédias de Shakespeare, em 2016 tomamos como base para a criação três comédias de Molière (*O doente imaginário*, *As malandragens de Escapino* e *O burguês fidalgo*). As três histórias foram resumidas e contadas para os alunos-atores. Neste caso, mostrou-se interessante falar um pouco de como funcionava a trupe de Molière: “o autor escrevia, dirigia e atuava em suas próprias peças, na França do séc. XVII. Inclusive, muitos papéis foram escritos especialmente por ele para ele, ou para sua esposa, ou atores e atrizes que sempre trabalhavam com ele. Suas obras criticavam os costumes da época de maneira satírica, daí a ser considerado um dos mestres de um gênero de teatro denominado justamente comédia satírica. Para isto retratava ‘tipos’ muito comuns na sociedade da época, que todos do público rapidamente reconheciam no palco. Estes ‘tipos’ ainda fazem parte de nossa sociedade, e esta é uma das razões pelas quais as comédias de Molière ainda são bem atuais”. Antes de explicar o que são “tipos” ou “sátira”, eu contei as histórias para as turmas e depois pedi que identificassem “tipos de pessoas” que faziam parte da história. O avarento, o hipocondríaco, a moça que quer dar o golpe do baú, o falso médico, o malandro, a moça romântica que só quer casar, o religioso que só quer o dinheiro dos fiéis... Depois de escutar a história, o termo “tipo” não foi mais colocado em questão. Tudo se resolveu por meio das histórias.

“Reza a lenda” que os três sinais sonoros, comuns antes de começar um espetáculo, surgiram justamente com Molière – seriam conhecidos como “pancadas de Molière”. Outro fato que os alunos-atores adoram saber: naquela época, não havia

Cláudio convence Laertes a desafiar Hamlet para um duelo
(*Hamlet*, 2012).

Hamlet e Laertes duelam
(*Hamlet*, 2012).

Hamlet mata Cláudio envenenado
(*Hamlet*, 2012).

energia elétrica e, portanto, nem iluminação; assim, Molière usava dos avisos sonoros como meio de atrair a atenção do público e avisar que o espetáculo iria começar. O som era feito por uma pancada no palco com um cajado. Um ator entrava (muitas vezes o próprio Molière), dava a pancada e saía. Depois da terceira pancada, o espetáculo começava. A primeira era dada para informar que a carruagem do Rei (Luís XIV) havia sido avistada; a segunda para informar que o Rei já estava no teatro, e a terceira sinalizava que o rei estava pronto e que o espetáculo iria começar. Mas isto acabou sendo adotado mesmo sem o rei estar presente. Além disso, existem tanto informações de que cada pancada era dada somente uma vez, quanto de que era como hoje: no primeiro sinal, apenas uma pancada; no segundo, duas; no terceiro sinal, três. Esta pode ser uma origem um pouco romântica dos três sinais, mas por isso se integra perfeitamente à narrativa e, desse modo, torna-se material poético para a simulação. É muito mais legal do que a outra versão, de que os sinais surgiram na Europa depois de 1.500, devido ao mal comportamento da plateia. Explico também que, hoje, os três sinais servem como avisos para o público e os atores. No primeiro o público deve entrar na sala e os atores terminarem de se arrumar. No segundo, o público deve sentar e os atores tomarem seus lugares para o início. Após o terceiro, o espetáculo imediatamente começa.

Assim que terminei de contar a história dos três sinais, uma aluna-atriz perguntou se em nossa peça teriam estes três sinais. Eu disse que sim, que no teatro que apresentamos havia uma campainha justamente para isso. Mas eu não havia entendido a pergunta. “Professor, com campainha não, eu quero bater um cajado no palco, pode?”, ela me esclareceu. “Claro que pode”. Antes do início do espetáculo desta turma, *As malandragens de Escapina* (mudamos o gênero do personagem, que originalmente era Escapino, pois três alunas-atrizes queriam muito interpretá-lo), cada uma das alunas-atrizes que fazia o papel de Escapina entrava na frente da cortina, batia bem forte um cabo de vassoura no palco e gritava “primeiro sinal!!!!” (Ou segundo, ou terceiro).

Em 2013, escolhemos, cada turma, um conto de Ricardo Azevedo baseado na tradição popular brasileira. Neste ano, os contos, que eram curtos, foram lidos na íntegra para os alunos-atores. Li dois contos por turma e cada uma escolheu o que mais se identificou. Já em 2015, contei alguns episódios da mitologia grega. Como este universo já havia sido trabalhado nas aulas de História, não houve uma

contextualização objetiva antes de entrarmos em contato com as narrativas. Aliás, este tema foi escolhido pois esta turma havia se mostrado muito interessada em mitologia e, vez ou outra, trazia esta temática para as improvisações.

EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO DO UNIVERSO DA PEÇA

Depois da escolha do texto, reservamos algumas aulas para que os alunos-atores, sempre em pequenos grupos, experimentem improvisar a partir de partes da narrativa escolhida, ou de temas que tenham a ver com o universo a ser trabalhado. Dessa maneira, as proposições são feitas em formato teatral e, depois das apresentações de cada improvisação, discutidas com o grupo. Elabora-se então um “arquivo” de ideias, que serve para delinear por onde a encenação caminhará. Os alunos-atores experimentam, de forma prática e autoral, fazer várias partes da história e ser vários personagens, momento em que a peça já começa a ser construída. Muito do que será visto na montagem “final” vem desta etapa do processo.

Em 2015, uma das turmas escolheu encenar uma peça a partir do episódio da mitologia grega *Odisseia* (ANEXO A), que narra a viagem de Ulisses de volta à Ítaca, depois de dez anos lutando com os gregos na guerra contra os troianos. Enquanto Ulisses não voltava, sua esposa, Penélope, o aguardava em Ítaca, na esperança de que seu marido, o rei da cidade, um dia retornasse. Para despistar seus muitos pretendentes – já que vários homens queriam se casar com Penélope, julgando que Ulisses não mais voltaria, e assumir o trono –, ela comunicou que só se casaria quando terminasse de costurar um manto. No entanto, toda noite ela desfazia o que havia costurado, tornando a confecção do manto interminável, e assim, adiando seu casamento até a possível chegada de Ulisses.

Terminada a Guerra de Tróia, Ulisses então embarca para voltar à Ítaca. Na viagem de volta, Ulisses passa por vários desafios e atraca em diversas ilhas. Em uma delas, Ulisses e seus homens são capturados pelo ciclope Polifemo, mas conseguem furar seu único olho e fugir escondidos em ovelhas (pois agarrados nos bichos, o ciclope não conseguiria sentir o cheiro deles). Quando Poseidon, o deus dos mares, e pai de Polifemo, pergunta ao seu filho quem o cegou, ele responde “Ninguém”, pois foi assim que Ulisses havia se apresentado para ele anteriormente, já pensando no que poderia acontecer. Poseidon acaba descobrindo que havia sido Ulisses, e torna ainda mais difícil a volta dele para Ítaca, travando também uma briga com Atena, deusa que protege Ulisses, e de quem ele é devoto. Poseidon, então, em determinado momento da história, faz com que, quando Ulisses avista Ítaca, o barco retorne novamente para o início da viagem...

Entre as ilhas nas quais o barco de Ulisses atraca, além da ilha dos ciclopes, está a ilha dos lotófagos, que enfeitiçam os marinheiros oferecendo-lhes flor de lótus para que sejam seus escravos. Ulisses, quando percebe que os marinheiros não voltaram, precisa buscá-los. Encontram também Circe, uma bruxa que transforma todos em porcos. Ulisses, com ajuda de Atena, fica imune ao feitiço de Circe, que o considera um deus e, assim, liberta todos. Mais para frente encontram sereias assassinas, que enfeitiçam os marinheiros com seu canto e depois os devoram. Para não ser devorado, Ulisses pede que seus marinheiros o amarrem no mastro no navio. Depois, após um naufrágio causado por Poseidon, Ulisses vai parar na ilha de Calipso, que o mantém lá por sete anos, tentando lhe seduzir e prometendo imortalidade ao náufrago. Na história original, Zeus manda seu mensageiro Hermes pedir para que Calipso liberte Ulisses e ela, contra a sua vontade, dá materiais para que ele construa uma jangada e, finalmente, chegue em Ítaca.

Após contar novamente a história de maneira resumida, depois da turma a ter escolhido, mas com mais detalhes do que a primeira vez, propus uma improvisação na qual cada grupo deveria inventar uma ilha onde Ulisses deveria parar, mas que não estava na narrativa original. Um dos grupos, com cinco alunos-atores, propôs a seguinte “cena”: Ulisses, aqui interpretado por uma aluna-atriz, acorda depois de uma tempestade em uma praia desconhecida e percebe que só restaram ele e um marinheiro. O marinheiro olha ao redor e fala que a ilha não estava no mapa. Ulisses então olha em seu GPS e descobre que, misteriosamente, eles foram parar na Ilha de

Páscoa, no oceano Pacífico! Eles ficam muito animados, pois acham, de forma equivocada, que irão encontrar muito chocolate. Enquanto estão caminhando, encontram um coelhinho muito fofinho comendo capim. Depois outros dois coelhinhos chegam. O marinheiro não se contém e resolve fazer carinho em um dos coelhinhos, que, rapidamente devora seu braço. O aluno-ator então colocou seu braço para trás e gritou para Ulisses: “Esse coelho comeu o meu braço!”. Ulisses não acredita e fala que o marinheiro deve estar delirando, que o coelhinho é muito fofinho. O coelhinho então devora o outro braço do marinheiro, depois uma perna, depois a outra e então todos os coelhinhos avançam nele e começam a devorá-lo. Na improvisação, os coelhinhos ficaram na frente do marinheiro, que gritava, mas nós na plateia, propositadamente, não conseguíamos ver exatamente o que acontecia. Quando Ulisses percebe o que aconteceu, os coelhinhos começam a tentar devorá-lo também. Mas Ulisses consegue matar todos e termina a cena reclamando que não tinha nenhum ovo de páscoa.

Todos os alunos-atores, em conversa após a apresentação da improvisação adoraram a cena da Ilha de Páscoa e se mostraram entusiasmados de que aquela ideia poderia realmente entrar na peça. E por que não? Fazer com que o levantamento de ideias passe pela sua própria encenação faz com que os alunos-atores as experimentem praticamente (como atores ou como plateia) e percebam se elas “funcionam” ou “não funcionam”. As soluções para a cena passam pelo entendimento de como elas “funcionam” na prática, e é esta memória que será criada no coletivo. Uma memória concreta e teatral, dentro de um universo comum de experimentação. A simples verbalização das ideias não as concretiza como experiência em teatro, além de permanecer no campo individual, pois não foram vivenciadas coletivamente. “Aprovada” pela turma, a ideia de um grupo torna-se a ideia de todos e se, porventura, entrar na peça, poderá ser encenada por qualquer aluno-ator, não só o que estava na improvisação “original”, legitimando a elaboração coletiva. Do mesmo modo, uma improvisação pode não funcionar, ou seja, pode não ser percebida coletivamente como potente para a história que será contada, não ter envolvimento, não ser teatral, não ter absolutamente nada a ver com o fio narrativo. Mas às vezes este último aspecto não é muito relevante, pois o professor pode dar sugestões para que uma ideia potente seja adaptada para a história a ser contada e, desse modo, integrada à narrativa – pode, ainda, pedir aos alunos-atores que

refaçam a improvisação, mantendo determinados aspectos e mudando outros. Inclusive, a própria temática de uma improvisação pode ser uma cena que acaba de ser apresentada, e que pode ser “enriquecida” com as proposições cênicas dos outros grupos.

Em outros casos, os alunos-atores ficam entusiasmados com a improvisação apresentada por determinado grupo, mas o professor percebe que não existe potência de que aquela cena seja teatralmente consistente para que faça parte da peça. Nestes casos, estão improvisações que claramente apresentam reproduções de ideias que não foram trabalhadas pelos alunos-atores de maneira cênica, e por isto parecem simples imitações de modelos do que está “lá fora”; imitações sem interpretação, sem articulação com a linguagem teatral ou com a narrativa. Como quando os alunos-atores usam a improvisação apenas como pretexto para colocarem alguma “piadinha” que só eles sabem ou acham graça, ou aproveitam para externalizar algum tipo de preconceito ou uma questão pessoal com outro colega, fazendo com que a cena não possa ser fruída por todos. Neste caso, fica evidente para os alunos-atores, a partir de apontamentos do professor, que é mais interessante que todos saibam do que se trata a cena, assim também a plateia se sentirá parte do jogo. Tendo exemplos práticos apresentados por todos os colegas, raramente um aluno-ator teima em querer manter uma cena que “não funcionou”, já que ele também teve espaço para experimentar fazer e ver outras tantas cenas que “funcionaram”.

Ótimas ideias, cheias de energia, alegria, vivacidade e inteligência, que articulam conteúdos da história com outros trazidos pelos alunos-atores, às vezes carecem de alguns elementos teatrais para que se efetivem em cena e, deste modo, possam ser compartilhadas com a plateia. Mas isso é fácil! Estamos falando de um processo de ensino/aprendizagem em teatro e os alunos-atores não são detentores de todas as “técnicas” teatrais. Aqui o mais importante é o envolvimento, e com algumas dicas ou indicações, a boa ideia pode ser retrabalhada, de modo que entre no terreno da teatralidade. Podemos dar sugestões e pedir para que eles façam novamente a improvisação. “Que tal se vocês tentassem com que cada um fale de uma vez, assim podemos entender o que todo mundo está falando? Eu não entendi quem era aquele personagem, como vocês podem fazer para que a gente entenda?”

Que tal começar todo mundo fora de cena e entrar cada um de uma vez?” Ou podemos perguntar para a plateia de alunos-atores se eles têm alguma sugestão.

Quando a cena é refeita a partir das sugestões dos alunos-atores, e do professor, sem perder a ideia original do grupo, é impressionante a sensação coletiva de que a cena “melhora”. Neste processo, aos poucos, sempre pelo olhar do outro, e da experiência prática, os alunos-atores percebem que suas ideias “malucas”, seu prazer em criar, tem lugar na criação da narrativa, mas que existe um formato teatral que deve ser levado em conta, para que essas ideias sejam compartilhadas por todos – eles percebem isto fazendo e assistindo às improvisações, ou seja, eles aprendem teatro fazendo teatro. Deste modo, o formato teatral, com suas convenções, não é cerceador, mas sim potencializador daquilo que queremos dizer. Isto na linha do que Pavis (1999) define como convenção teatral:

Conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos, explícitos ou implícitos, que permitem ao espectador receber o jogo do ator e a representação. A convenção é um contrato firmado entre autor e público, segundo o qual o primeiro compõe e encena sua obra de acordo com normas conhecidas e aceitas pelo segundo. A convenção compreende tudo aquilo sobre o que plateia e palco devem estar de acordo para que a ficção teatral e o prazer do jogo dramático se produzam. (PAVIS, 1999, p. 71)

No caso da turma que escolheu a *Odisseia*, a improvisação sobre a Ilha de Páscoa entrou como cena da peça. Em uma outra turma, que também escolheu a *Odisseia*, a ilha “inventada” foi uma “ilha musical”. Seus habitantes só sabiam falar tudo cantando e, eram tão alegres e dançantes, que faziam com que todos os marinheiros quisessem ficar lá para sempre. Um a um, os marinheiros saíam do barco rebolando e se juntavam aos habitantes. Ulisses, sem poder conter a animação de seus marinheiros, conformou-se, deixando seus marinheiros dançando, e seguiu viagem sozinho.

Outras ideias que surgiram a partir das improvisações foram incorporadas ao roteiro da peça desta turma. No lugar de um manto, por exemplo, Penélope resolveu cerzir uma meia furada enquanto “enrolava” seus pretendentes. Por sugestão do criado de Ulisses, Eumeu, toda noite ela fazia um novo buraco na meia, que precisava ser costurado; a tarefa não acabava nunca. A flor de lótus que as lotófagas ofereceram aos marinheiros eram biscoitos que foram feitos por uma aluna-atriz e

sua mãe, com o desenho de uma flor de lótus feito com caramelo. Ulisses só consegue quebrar o feitiço das lotófagas quando promete que vai pedir pizza para os marinheiros no barco. Eles saem correndo de volta. Na hora em que Ulisses e seus marinheiros fogem escondidos em ovelhas, outros alunos-atores, que não estavam em cena, carregavam os marinheiros e Ulisses na “garupa”, balindo como se fossem os ovinos. As sereias entravam dublando uma ópera, como se cantassem muito bem. Quando Poseidon lança um maremoto para tentar matar Ulisses, todo o elenco entra em cena e simula as ondas e os seres do mar, como baleias, tubarões, polvos, siris; um caos completo. Assim que a música termina, todos se recompõem e Ulisses termina sozinho, deitado, quando é então achado por Calipso. Nesta versão, não é Zeus que ajuda Ulisses a fugir de Calipso, mas sim Atena. Calipso havia enxertado um “chip eletrônico” no braço de Ulisses para que, toda vez que ele tentasse fugir, levasse um choque. A aluna-atriz simulava apertar um botãozinho e o aluno-ator simulava levar um choque gigantesco. Atena então, em segredo, fala para Ulisses pedir Calipso em casamento e sair em lua de mel, já que o “chip” não funciona fora da ilha. Assim, Ulisses pede Calipso em casamento, e sugere que eles passem a lua de mel em Paranapiacaba (cidade que os alunos-atores visitaram com a escola no ano anterior). Quando chegam lá, Ulisses resolve ir “conhecer os costumes locais” e consegue fugir.

DIVISÃO DOS PERSONAGENS

Depois do levantamento e registro das “ideias cênicas” de cada turma, mais ou menos um mês após a escolha do tema da peça, é feita a divisão de personagens. Neste momento os alunos-atores já experimentaram fazer muitos deles e inventaram outros tantos. Costumo conversar sobre todos os personagens e falar de suas qualidades, usando como exemplo as improvisações que eles mesmos fizeram. Às vezes também sugiro outros, que não existem na trama original, como um narrador, por exemplo, ou um personagem que pode ser dividido em dois. Também relembro os

personagens que foram inventados por eles, e que também podem entrar na história. “Como vimos em nossas improvisações, todos os personagens podem fazer coisas muito interessantes”.

Então peço para que cada aluno-ator escreva em um papel três ou quatro personagens que gostariam de fazer na peça. Aviso que não vale escrever menos do que três e também não pode escrever algum que não queira fazer. Mas é permitido escrever “qualquer um”, ou “tanto faz”, ou “não me importo”. É interessante que sempre, em quase metade dos papezinhos, está escrito que o aluno-ator não se importa com o papel, e pode fazer qualquer personagem, mostrando que, pelo menos em certo nível, houve uma percepção de que, independente do papel, ele terá o seu espaço de participação. Em alguns casos, as próprias improvisações já fazem com que os alunos-atores saibam os personagens que querem, ou porque se divertiram muito fazendo o papel anteriormente, ou porque viram outra pessoa fazendo e gostaram.

Em algumas turmas também dou a possibilidade de que escrevam: “não gostaria de fazer muita coisa”. Faço isso quando existem alunos-atores extremamente tímidos. Nesta altura do processo, esses alunos-atores já têm bem mais disponibilidade em cena, mas quando precisam pensar no que fariam, muitas vezes entram em pânico, receosos de não conseguir dar conta de tanta responsabilidade. Nestes casos, dou um papel que pareça “pequeno” (o que não é verdade, pois tudo é construído em conjunto e todos permanecem no palco o tempo inteiro – além de haver inúmeras cenas coletivas nestas criações). Ao longo dos ensaios, este aluno-ator acaba tendo mais segurança para propor alguma coisa ou participar um pouco mais. E algumas vezes apenas uma pequena participação já é um grande desafio. Assim, quando existe a percepção de que um aluno-ator, independente de seu envolvimento no processo, possa “travar” no dia da apresentação, ou seja, ficar muito nervoso, pensar em não ir, é interessante propor-lhe intervenções pontuais, nas quais ele se sinta seguro, pois saberá exatamente o que deve fazer. Cabe ao professor, como pedagogo e encenador, elaborar soluções cênicas que façam com que esta participação seja tão importante – ou mais –, do que as outras. Podemos fazer com que a simples presença do aluno-ator em cena seja fundamental. Que o seu “estar” e o seu “fazer” sejam incorporados como elementos indispensáveis à narrativa.

Em 2012, em uma das turmas que montaram *Hamlet*, havia um aluno-ator extremamente tímido. Questões que extrapolam nossas fronteiras do ensino do teatro faziam com que ele quase não falasse, que várias vezes pedisse para não participar dos jogos e ficar somente observando. Seu medo de errar era imenso – e, mais do que isso, seu medo de que as pessoas apontassem um erro seu. A cada dia, ele se envolvia mais – no entanto, em qualquer episódio em que ele pudesse se sentir de alguma forma criticado, sua reação era de um choro sofrido e imediato. Por isso comecei a dar outras responsabilidades para ele, como meu “assistente”. Era ele que propunha o início dos jogos, ele que falava “ação” quando as improvisações deveriam começar. Ele era incentivado a participar de outras maneiras, menos naquelas em que seu sofrimento fosse maior do que seu envolvimento e alegria. Mas ele não queria fazer a peça. Falou isto de maneira sincera e com todas as letras. Combinei então que ele seria meu assistente no dia da peça. Ele teria seu lugar no processo, afinal, o teatro não se faz somente com atores. Mas, mesmo assim, eu reservei o papel do fantasma do Pai do Hamlet para ele. Falei que era só passar andando no palco; que não precisaria falar nada se não quisesse. Ele disse que não. Mas falei que ele poderia mudar de ideia a qualquer momento, pois o papel só ia ser feito por outro aluno-ator se ele não respondesse até novembro.

Sempre que passávamos a cena em que o fantasma passa perto do muro do castelo de Elsinore, e depois a segunda cena, em que o fantasma volta e revela a Hamlet que ele foi na verdade assassinado por seu irmão, Claudio, eu fazia o papel. Na primeira passagem, eu somente passava; a reação era dos guardas. Na segunda passagem eu entrava, chamava Hamlet com a mão, e depois fingia cochichar algo em seu ouvido, mas sem emitir uma palavra. O aluno-ator que fazia Hamlet fingia estar escutando o “segredo” e repetia em voz alta. “Então quer dizer que você é mesmo meu pai?”, “Foi morto pelo meu tio, e não por uma cobra, é isso?”, “Tudo bem papai, eu protejo a minha mãe”. Um mês depois o aluno-ator topou fazer o fantasma; me disse que achava que desse jeito ele conseguiria fazer. E fez. Não emitiu uma palavra. No dia da peça, coloquei em suas duas entradas uma música animada dos Beatles (toda trilha sonora foi com músicas dos Beatles), soltei fumaça e iluminei somente o proscênio, com um corredor de luz por onde ele passava, e um contraluz azul. Além disso, a cena em que o fantasma cochicha no ouvido de Hamlet funcionou muito bem – ainda que meio absurda, já que o fantasma claramente não

emitia palavra alguma. As estruturas da linguagem teatral permitiram que este aluno-ator tivesse segurança para se colocar em cena sendo quem ele é. E quem ele é, como criança, foi inserido como elemento de criação e fez parte da construção da narrativa.

Baseado na trajetória dos alunos-atores desde o começo do ano, e em suas vontades, os papéis são decididos pelo professor, e comunicados aos alunos-atores. Pelo viés pedagógico, a divisão deve ser pensada de modo a permitir que os alunos-atores tenham a oportunidade de fazer algo “muito bem”. Isso não quer dizer, em absoluto, que os papéis serão distribuídos para quem os fizer melhor, pois aqui não importa interpretar bem um papel ou dar-lhe “veracidade” de forma realista. O que importa aqui é que o papel, e toda a situação experimentada nos ensaios e na apresentação da peça, sejam uma oportunidade para que o aluno-ator se coloque performativamente em cena.

Um olhar sensível do professor para a trajetória do aluno-ator desde o começo do ano é fundamental para fazer estas escolhas. No entanto, muitas vezes, por meio da prática – colocando-se em cena e observando os colegas –, os alunos-atores acabam se resolvendo por si mesmos e, nos pedidos dos personagens, o coletivo parece já escolher quem faz quem. Cabe ao professor apenas legitimar esta escolha. Alunos-atores mais tímidos, às vezes, pedem para fazer personagens que acham que não fazem muita coisa, ou que nem apareceram nas improvisações. Outros, por outro lado, pedem os personagens que acham que farão mais coisas – o que é natural, pois querem estar em cena o máximo possível. O professor leva em conta estes pedidos, mas também o conhecimento que tem sobre como cada aluno-ator se coloca nas improvisações e nos jogos na sala de aula, pensando qual seria um desafio que ele assumiria com alegria e responsabilidade.

Não podemos negar que pensamos, quando dividimos os papéis, em como tudo funcionará quando a peça for apresentada. É legítimo. Queremos que a experiência seja efetiva para todos, alunos-atores e plateia. Mas a experiência mostra que quando garantimos o envolvimento das crianças no projeto, isto transparece na encenação. Alunos-atores com domínio da história, fazendo do jeito deles, amparados pelas convenções teatrais, isso sim é um bom espetáculo. E os erros? Os erros são tão somente os alunos-atores sendo eles mesmos e usando sua condição na criação. Aqui os erros consolidam a criança como criadora, e sua “criancice” como

elemento de linguagem. Pensando nisto, independente da escolha dos personagens, quando começam os ensaios, novas ideias são levantadas e a participação de determinado personagem pode ser modificada em relação ao que foi inicialmente previsto por determinado aluno-ator. Aliás, durante os ensaios, se houver alguma questão sobre a divisão dos personagens, ela será rapidamente dissipada durante o levantamento das cenas. Todos se percebem criadores, não importa o papel. Todos vibram com as conquistas em cena dos colegas como se fossem eles mesmos. Todos podem dar sugestões nas cenas dos outros.

ENSAIO E DRAMATURGIA

Para o começo dos ensaios, o professor elabora um roteiro das cenas e dos objetivos de cada uma, e insere as ideias que foram levantadas na “fase” de improvisações, além de outras pensadas por ele. Este pré-roteiro não é dado para os alunos-atores; ele serve como orientação para que o professor, além de não esquecer nada do que foi proposto, tenha claro a sequência da narrativa e possa organizar os ensaios. É um roteiro aberto às interferências dos alunos-atores e suas novas proposições, que surgirão durante o resto do processo e serão incorporadas ao roteiro “final”, apenas concluído alguns dias antes da apresentação – e que pode sofrer modificações até mesmo no dia da peça, no teatro, com novas ideias que possam surgir da relação das crianças com o novo espaço. Aliás, é nosso objetivo que o roteiro possa ser modificado durante os ensaios, pois algumas proposições só serão vislumbradas na prática, pela relação com a “materialidade” da cena.

Em todas as experiências com montagem de peças no sexto ano do Ensino Fundamental, desde 2012 (foram trinta e oito espetáculos), o espaço cênico sempre é configurado da mesma maneira, durante os ensaios e no palco, no dia da apresentação. É estabelecido um lado da sala que será considerado o espaço da plateia que estará presente no dia da apresentação e que, dentro da sala, é constituída pelo professor e pelos alunos-atores que não estão em cena. Ao fundo, no

lado oposto à plateia, são colocados, ao longo da parede, um do lado do outro, pequenos cubos de madeira pintados de preto (aproximadamente de 45cmX45cm). O número de cubos é o mesmo número de alunos-atores que participam da peça. Assim, ao fundo do espaço cênico, há um lugar reservado para cada aluno-ator, que se constitui em uma segunda plateia. Cada um deles, desde o começo dos ensaios, sabe que cubo deve “ocupar” quando estiver fora de cena. Os ensaios sempre começam com todos os alunos-atores sentados, cada um em seu cubo e uma explicação, pelo professor, do que será feito no dia, que rememore nossos objetivos.

Assim, os cubos são considerados uma espécie de “coxia”, onde os alunos-atores que não estão em cena assistem aos outros, por outro ângulo, formando uma segunda plateia ao fundo do espaço cênico. Deste modo, todos os alunos-atores permanecem em cena o tempo todo, sentados, ao fundo, e se levantam quando for alguma cena da qual participam, voltando logo depois para o seu lugar. O público do teatro então vê, dentro do palco, uma outra plateia, feita pelos alunos-atores, que assistem ao próprio trabalho enquanto o realizam. O envolvimento e a diversão da plateia que está em cena, ao ver a própria história sendo contada e acontecendo como teatro, expõe ao público não só o “produto final”, mas reforça o processo e o envolvimento do coletivo, reproduzindo no palco o que aconteceu na sala. Presentes no palco, os alunos-atores que “assistem a si mesmos fazendo a própria peça” conseguem ter um panorama mais completo de todo o fenômeno teatral pois, além de assistirem ao próprio trabalho enquanto o realizam, também assistem à plateia os assistindo.

Reforçando o caráter processual, o fato de todos os alunos-atores ficarem em cena o tempo inteiro simula no palco o ambiente da sala. Proporciona, assim, um espaço para um “descompromisso saudável” dos alunos-atores – como era a sala, durante os ensaios –, e faz com que o espaço para a performatividade da criança seja garantido, em detrimento de um nervosismo causado pelo novo ambiente. Além disso, quanto mais parecido com o espaço da sala, onde os alunos-atores se acostumaram a “fazer” sua peça, menos preocupações de adaptação ao novo espaço eles terão. Sem precisar ensaiar entradas e saídas da coxia, sem precisar mudar marcações, os alunos-atores terão mais segurança para se concentrar em simplesmente fazer a peça como eles fazem bem, como sempre fizeram em sala.

Sentados ao fundo, a qualquer momento qualquer aluno-ator pode se levantar e fazer um personagem ou outro, preencher uma necessidade da cena ou compor uma figura coletiva, trazer um bilhete, uma notícia, ser a mesa que “faltava”, a árvore, o cachorro, assumir uma narração, e depois voltar ao seu cubo, reforçando a ideia de que é uma criança – mas que no espaço cênico ela pode fazer o que quiser. Um criança que faz teatro e não deixa de ser criança, um aluno-ator que, como por brincadeira, levanta, assume uma parte da narrativa, para logo depois voltar a sentar e, no momento seguinte, entrar novamente no jogo. A convenção teatral fica clara e é escancarada, pois realidades teatrais diversas são criadas em um piscar de olhos e a qualquer momento, sem artifícios mirabolantes. É só levantar, e fazer. Esta “tessitura” cênica exposta, como no teatro performativo, em que as estruturas são escancaradas, servem pedagogicamente para entender os mecanismos de ilusão e construção de significados, que podem ser reorganizados e questionados.

A plateia entende que não é um ator transformado em personagem, que é uma criança fazendo teatro. Esta percepção, reforçada pela estrutura da cena, na qual todos os alunos-atores podem ser qualquer coisa a qualquer momento na frente do público, sem cerimônias e sem ilusionismo, coloca-os dentro deste jogo de construção de uma narrativa teatral, já que é exatamente o que eles estão vendo na materialidade da cena. São crianças fazendo teatro do modo como sabem e, quando o foco no ilusionismo é dissipado, a plateia percebe que a realidade criada em cena é mais potente do que a tentativa de reprodução do que poderia ser um teatro adulto. E foram as crianças que criaram esta realidade; não precisa de muita coisa.

Para reforçar o caráter autoral da criação, a condição dos alunos-atores de criança e de participantes do mesmo jogo, além da possibilidade de criação de uma realidade teatral como por brincadeira, todos os alunos-atores vem no dia da apresentação com o mesmo figurino: calça jeans, camiseta preta e tênis. São crianças fazendo teatro, para que esconder? Isto, na verdade, deve ser reforçado como signo, pois é o elemento mais potente que estará no palco: a criança “sendo/estando”, “fazendo” e “mostrando o que faz”. Os personagens são diferenciados apenas com adereços, que os próprios alunos-atores escolhem durante o processo e vão trazendo nos ensaios ou que a escola providencia (quando é algo mais complexo). Os adereços são deixados atrás de cada cubo e usados quando

necessário. Peruca, bengala, bolsa, arma de brinquedo, espada, sacola, mala, chapéu, crânio, pena, dinheiro falso, faca de plástico, machado, globo, avental, colete, saia, capa, cesta, dicionário, copo, vidro de veneno, tridente, nariz de porco, orelha de coelho...

Os ensaios seguem a partir da sequência da narrativa escolhida, após a escolha da história, a “fase” de improvisações, e a escolha dos personagens. Normalmente duram dois meses e têm início no começo de outubro, para que a peça seja apresentada no final de novembro, compreendendo entre sete e oito aulas de 100 min. (uma aula por semana). Costumo conversar que nesta fase é necessário muita concentração, pois em alguns dias algum aluno-ator pode não ter muita coisa para fazer em cena, e achar cansativo ficar “parado”, mas que num outro dia pode ser exatamente o contrário. Explico que, mesmo que não seja a sua “cena”, todos estaremos contribuindo como plateia, dando sugestões. Teoricamente, os alunos-atores deveriam ficar sentados em seus cubos, atrás do espaço cênico, até sua hora de participar da narrativa; no entanto, ensaios assim são somente feitos no final do processo. Eles têm curiosidade de ver a cena que está sendo construída por todos os ângulos e tem liberdade para, quando não estão em cena, sentar onde quiserem para assistir, observar e dar sugestões.

Normalmente, no início da peça proponho um prólogo coletivo, como uma introdução da história ou uma apresentação dos personagens. Assim, logo no primeiro ensaio, todos já têm a experiência de estar em cena. Na apresentação, este prólogo faz com que o coletivo seja apresentado, evidenciando a participação de todos, e de cada um. É comum, em quase todas as encenações, que um aluno-ator faça o papel de narrador. O narrador é também personagem da história e, como tem um certo “domínio” sobre o que está sendo contado, pode interagir com as cenas e os personagens e, inclusive, modificar a história quando quiser, ou “forçar” os atores a fazer coisas que não estavam antes previstas. Esta figura explicita a possibilidade que nós, como criadores, temos de modificar a obra a partir das convenções do teatro. Se o narrador resolve que em determinado momento os atores devem dançar um samba, então basta que narre “um belo dia todos os atores resolveram dançar um samba”. Estas possibilidades de modificar a história dentro dos mecanismos da

Alunos-atores em ensaio de *Romeu e Julieta*, no teatro (2012).

Configuração do palco para as apresentações (2014).

Alunos-atores assistem ao ensaio no teatro (2015).

linguagem teatral fazem com que os alunos-atores se entendam nesta posição e a potencializem dentro da narrativa. Além disso, a narração permite que partes da história sejam apenas contadas, ou até mesmo explicadas ou explicitadas, fornecendo um instrumento importante para o ritmo da encenação.

Na encenação da peça *A quase morte de Zé Malandro*, baseada em conto homônimo de Ricardo Azevedo, feita em 2013, a narradora iniciou a história apresentando alguns dos personagens que julgava mais “importantes”. Os outros atores, que estavam sentados no palco, e que não tiveram seus personagens apresentados iniciam uma revolta contra a narradora, reclamando das condições de trabalho, em que o esforço deles não é reconhecido. Decidem então fazer uma greve e saem do palco. A narradora então precisa convencê-los a voltar para continuar a peça, e admite que eles são importantes. Faz-se então um acordo. A narradora recomeça o espetáculo e apresenta todos eles, que, satisfeitos, permitem com que a história continue. Neste mesmo ano, na peça *As façanhas de Zé Burrardo*, também de Ricardo Azevedo, a narradora dá boa noite para a plateia, pede para que todos desliguem celulares e indica as saídas de emergência como se fosse uma aeromoça. Ao perceber onde estão as saídas, os atores todos saem correndo e as aproveitam para fugir do palco. A narradora então é obrigada a falar que era só uma indicação, e dá uma bronca nos atores que precisam fazer a peça. Todos voltam reclamando, falando que teriam coisas melhores para fazer, como visitar a avó, ir à manicure, jogar vídeo game, pentear macaco ou catar coquinho na ladeira e se posicionam para continuar a peça.

Na peça baseada em *Os doze trabalhos de Hércules*, a narradora inicia a história falando que é sobre um herói que se chamava Hércules. Todos os atores acham isto óbvio. Ela, irritada, apresenta os personagens: “É uma história repleta de deuses, guerreiros e guerreiras e rainhas e princesas”. Cada vez que ela cita estes personagens, os alunos-atores levantam e compõe uma “foto”. Quando todos estão dispostos em uma grande imagem com todo o elenco, ela resolve então apresentar o personagem principal. Hércules fala que é ele, mas a narradora fala que o personagem principal é... a própria narradora! Todos resmungam. Ela, brava, manda todos voltarem aos seus lugares para mostrar como ela é a principal e tem certo “poder” sobre todos. Ela então começa uma narrativa. “Era uma vez atores que deram um pulo”. Todos, como movidos por uma força misteriosa, dão um pulo sem

ter controle sobre o próprio corpo, mostrando que o que a narradora contar, tem mesmo que acontecer. Ela continua. “Então estes atores deram uma pirueta (todos dão uma pirueta), depois começaram a rebolar (todos rebolam contra a sua própria vontade) e então começaram a dançar funk”. Eles começam a dançar funk e, percebendo-se ridículos, resolvem admitir que a narradora é a personagem principal, a história então continua.

Algum personagem também pode fazer às vezes de narrador em algum momento da história, como na peça *O doente imaginário*, na qual as três criadas de Argan (um rico hipocondríaco que é sovina) introduziam o enredo e os personagens no início da peça, aproveitando para fazer comentários sobre o que achavam de cada um deles. Estes comentários, feitos para a plateia, seguiram-se em vários momentos, e criticavam as atitudes dos personagens dentro da própria cena.

Estas interferências do narrador podem ser entendidas como a possibilidade de interferência dos próprios alunos-atores na trama e deixa claro a ausência de fronteira entre a criança e o personagem, entre a brincadeira e a peça. Estes episódios levam para a cena as criações que foram vivenciadas durante o processo e expõem a autoria que os alunos-atores tem sobre a história. Eu faço o personagem, mas não é de verdade; eu estou brincando de fazer o personagem, e como um jogo, devo respeitar as regras do teatro, mas dentro destas regras, jogar este jogo do meu jeito. A “brincadeira” com estas estruturas de significação – como a narração –, proporciona o reconhecimento das convenções teatrais por meio de sua subversão. Eu exponho a tessitura da cena de maneira cênica, comprovando que tenho domínio da linguagem, pois, de maneira metalinguística, eu falo sobre ela por meio dela, em um procedimento exemplar do teatro performativo.

Proponho então, cena a cena, o que devemos fazer. Relembro quem está em cada cena e o que acontece, inclusive as ideias que já foram dadas pelos alunos-atores. As cenas são então improvisadas por eles, e dicas são dadas pelo professor e pela plateia de colegas. Ela é então refeita uma ou duas vezes, e passamos para a próxima. Algumas vezes, peço para um grupo ensaiar alguma cena fora da sala e me trazer uma proposição. Em um primeiro momento, não me atenho muito a questões formais; o mais importante é que os alunos-atores, pouco a pouco, tenham domínio da narrativa como um todo e dos objetivos de cada cena. Indicações do que precisa ser falado são dadas, mas não existe texto a ser decorado. A prática das cenas fará

Narradora inicia a peça *As façanhas de Zé Burraldo* (2013).

Narradora inicia a peça *Os doze trabalhos de Hércules* (2015).

As três criadas narram uma cena de *O Doente Imaginário* (2016).

com que, pouco a pouco, os alunos-atores compreendam o que devem dizer, sem se importar com uma fala sempre igual.

Sempre que algumas cenas são levantadas, no final da aula, passamos todas elas, em sequência. Aos poucos, os alunos-atores vão compreendendo por onde devem entrar, onde seria melhor que se posicionassem. As indicações vão sendo dadas aos poucos pelo professor, ao longo das inúmeras vezes que as cenas são passadas. Muitas questões se resolvem com o tempo, quando os alunos-atores começam se perceber em cena ou a perceber o que funciona quando assistem aos outros. Mas outras coisas precisam do olhar atento do professor e indicações mais precisas. Cenas coletivas, por exemplo, em que todos devem ter claro onde se posicionam para que não fique uma confusão incompreensível. Há também os alunos-atores inseguros, que precisam de instruções pontuais para se sentirem à vontade. As necessidades de cada coletivo serão diferentes e demandam diferentes níveis de intervenção do professor. As sugestões dos alunos-atores também são levadas em conta. “Professor, será que não é melhor eles fazerem a cena virados para cá, para todo mundo ver? Posso entrar dançando? E se nessa hora a gente colocasse tal música? Posso lutar com minha espada? Por que nesta hora você não se assusta com a entrada dele? Pode falar palavrão?...” E assim a peça vai sendo construída.

Sim, existem muitos momentos, especialmente no final do processo, em que o professor simula um diretor, e orchestra o coletivo a partir de marcações de cena mais precisas, coreografias, entradas e saídas. “Fale isto virado para frente, todos te entenderão melhor. Que tal nos colocarmos assim, de modo que todos consigam ver todo mundo em cena? Não se desconcentre quando estiver fora de cena, mas sentado no palco, senão o público só presta atenção em você e para de prestar atenção na peça. Entre somente nesta hora, assim a surpresa será maior. Não fique tão atrás, assim ninguém te vê!”

Como professores e diretores, temos conhecimento de alguns procedimentos que funcionam e outros que não funcionam em cena, e devemos usar os recursos para que a peça seja a melhor possível para os alunos-atores. Eles devem perceber como se colocar em cena a partir de determinado contexto e entender que as características da linguagem estão a favor, e podem potencializar a comunicação da história e o espaço para performar. Experienciar como é ser dirigido também é

conhecimento em teatro. Mas esta direção mais “fina” deve vir depois que o trabalho se efetivar como sendo deles, depois de muitas oportunidades dadas para que eles coloquem em cena suas ideias, depois que o conhecimento que eles têm sobre o fazer teatral já tiver sido posto em prática, depois que a alegria e a liberdade de se colocar em performance forem o carro chefe da relação entre os alunos-atores e o trabalho (conteúdos desenvolvidos desde o primeiro dia de aula).

Costumo fazer com que eles mesmos proponham as marcações iniciais, às vezes com algumas perguntas. “Por que você resolveu ir para este lado? Alguém consegue propor alguma outra marcação que deixe mais claro o que está sendo feito? Quem tem uma ideia para que a gente consiga ver todo mundo que está em cena? Isso é muito interessante, mas se você ficar andando o tempo inteiro, eu não consigo entender o que você está falando”. Os alunos-atores já fizeram muitas improvisações durante o ano e muita conversa já foi feita, já existe um certo conhecimento de espacialização em cena. Em um segundo momento, as interferências podem ser “maiores”, mas nunca arbitrárias. Precisamos lembrar que existem alguns conhecimentos em teatro que os alunos-atores ainda não têm e, em alguns casos, não podemos nos abster de colocá-los em prática só porque defendemos uma autonomia de criação. Estes conhecimentos devem ser usados para potencializar a experiência de ensino/aprendizagem em teatro dos alunos-atores, sempre explicando a razão destas decisões. Se eu sei que não é possível entender ou enxergar o que um aluno-ator está fazendo com tanta alegria – se ele se coloca de costas no canto do palco, ou fala de maneira incompreensível –, não é certo que eu não faça nada. Ele precisa ter a oportunidade de ser visto e ouvido, mesmo que não tão alto, senão como efetivar sua experiência pelo olhar do outro?

Posso explicar que, às vezes, o público não sabe a história que estamos contando. Então devemos explicar muitas coisas que, para nós, parecem redundantes, e repetir outras que já foram faladas antes, pois precisamos lembrar que a plateia está vendo a história pela primeira vez, e nós a conhecemos há quatro meses. Ou falar que nós somos responsáveis por direcionar o foco do público. Se achamos que é importante todos escutarem o plano de Beline para dar o “golpe do baú” em Argan, o velho hipocondríaco, na peça *O doente imaginário*, de Molière, as três criadas não podem estar gritando do outro lado do palco. Senão em quem o público vai prestar atenção? Façamos uma coisa depois da outra. Primeiro Beline

conta para sua advogada, depois as criadas gritam, todos fazem tudo, cada um na sua vez. Ou quando um aluno-ator questiona que algo não está parecendo de verdade e ninguém vai acreditar. “Mas, mesmo que você ache que está parecendo de verdade, é de verdade mesmo?”. E ele responde que de verdade, de verdade mesmo não é, porque a gente está fazendo teatro. Podemos falar então do acordo tácito que temos com o público. Nós fingimos que fazemos algo de verdade e o público finge que acredita. Vamos ao teatro. pois topamos ser enganados; é um jogo em que cada participante tem o seu papel. Se eu disser que sou um pássaro e estou voando, ninguém vai levantar a mão da plateia e gritar que não acredita...

Tudo o que foi levantado é então anotado pelo professor após a aula e trazido na próxima, para lembrarmos o que foi feito e fazer novas anotações a partir de novas passagens das cenas já marcadas. O roteiro então é constantemente modificado. Umas duas semanas antes da apresentação, os ensaios são feitos já com as músicas e os adereços, e simulamos fazer a peça inteira, sem parar, “como se fosse no dia da apresentação”.

A dramaturgia elaborada durante os improvisos é então escrita em uma versão “final”, servindo como roteiro para o espetáculo. Não há falas dos personagens como em um texto dramático, apenas indicações do que poderia ser falado em cada momento, enfatizando os principais acontecimentos de cada cena. Como neste trecho do roteiro de *O burguês fidalgo*, de Molière, feito em 2016 (ANEXO B):

PRÓLOGO

Todos, menos Sr. Jourdain

Criadas apresentam a história e introduzem os personagens, nesta ordem:

- Sra. Jourdain, que diz que o marido nunca será nobre.
- Mestres de Música, Dança, Esgrima e Filosofia;
- Estilista;
- Lucile;
- Cleante;
- Covielle (apresentado por Cleante);
- Dorimene (apresentada por Covielle);
- Dorante (apresentado por Dorimene).

CENA 1 – Mestres de Canto e Dança

Mestre de Dança, Mestre de Música, Sr. Jourdain, Criadas, Bailarinos

Mestre de Música e Dança, respectivamente, mostram as suas criações que o Sr. Jourdain pediu para serem apresentadas no jantar para a Marquesa.

Cada um, depois de apresentar, falam em como conseguem tirar dinheiro do Burguês fazendo qualquer porcaria que ele acredita ser de nobre.

Mestre de Música lê sua música.

Mestre de Dança faz os bailarinos apresentarem uma coreografia brega.

Entra Sr. Jourdain de roupão.

Sr. Jourdain pergunta se eles já terminaram as “encomendas”. Pede desculpas pelo traje, pois a costureira ainda não trouxe a roupa.

Chama as Criadas só para saber se elas o ouvem. Depois pede para que tirem o seu roupão. A roupa é de ginástica, mas os Mestres acham linda.

Mestre de Música sugere mostrar a serenata, mas Sr. Jourdain acha a música chata e lembra que tem uma melhor.

Todos acham lindo.

Mestre de Música diz que ele é um cantor natural, e que vai ficar ainda melhor com as aulas de música. Mestre de Dança diz que também as aulas de dança serão muito boas. Os dois brigam.

Ele diz que fará as aulas, mas não terá muito tempo, pois já está fazendo aulas de filosofia e esgrima.

Sr. Jourdain diz que espera que tudo seja chique, pois será apresentado para uma pessoa especial, que virá jantar em sua casa.

Sr. Jourdain pede para que Mestre de Dança ensine uma reverência para que ele faça com a Marquesa.

Nota-se que há indicações do que acontece e de que personagem está em qual cena, mas poucas indicações objetivas do que deve ser falado. Nesta peça, um burguês, chamado Sr. Jourdain, tem o sonho de virar fidalgo e, para isto, tem todo tipo de aula com especialistas para se tornar um nobre. Os professores de música, dança, filosofia e esgrima se aproveitam da ingenuidade do aluno e o ensinam todo o tipo de coisas ridículas para ganhar o seu dinheiro. As criadas e sua esposa, Sra. Jourdain, percebem o quanto o marido está sendo explorado, mas não conseguem convencê-lo do papel de idiota que está fazendo, e que só ele não percebe.

No começo desta peça os personagens são introduzidos pelas criadas, que chama um a um para frente e explicam a função na história. Os últimos personagens são introduzidos pelos penúltimos e, quando a apresentação termina, restam em cena os mestres de dança e música, que logo revelam que podem fazer qualquer porcaria que o Sr. Jourdain achará que é nobre. No roteiro, o prólogo somente indica a ordem de apresentação dos personagens, e não o que é dito por cada um deles.

Na primeira cena, os professores de dança e música mostram as suas criações ridículas que fizeram para um jantar que o Sr. Jourdain dará para uma Marquesa. O mestre de música lê sua composição e o mestre de dança mostra sua coreografia. Todos os alunos-atores, que estavam sentados nos cubos, levantam-se para fazê-la como “bailarinos”. Sr. Jourdain então aparece, e todos, menos as criadas, elogiam-no muito. A cena termina quando o Sr. Jourdain pede para que o mestre de dança ensine uma reverência para que ele faça com a Marquesa. Neste momento, a aluna-atriz que fazia o mestre de dança ensina-lhe uma reverência ridícula, na qual o Sr. Jourdain deve imitar um pato (inventada por ela durante os ensaios), falando que é um cumprimento nobríssimo, apesar de saber que não é (para enganá-lo). Esta reverência é repetida depois pelo Burguês quando recebe a Marquesa para jantar, e evidencia que ele, ao contrário de nobre, é extremamente desajeitado. No roteiro, o modo como a reverência é ensinada ao burguês não é detalhado, apenas o momento em que a ação ocorre.

Dependendo do processo e da turma, alguns roteiros são mais detalhados que outros. Inclusive, alguns tem falas, principalmente dos narradores, que são escritas como em um texto de teatro (nome do personagem/travessão/fala), mas mesmo assim elas são abertas e não há qualquer cobrança de que sejam ditas exatamente como estão escritas. Aliás, se elas estão escritas, é provavelmente por que assim foi o modo como o aluno-ator que as “fala” costuma falar nos ensaios. Assim como acontece no roteiro de *Quanta besteira o mundo tem*, baseado em conto de Ricardo Azevedo (ANEXO C).

Os alunos-atores recebem então este roteiro apenas duas semanas antes da peça, que é disponibilizado virtualmente, no site da escola. Eles têm a opção de imprimir-lo, lê-lo ou nem consultá-lo (o que muitos alunos-atores fazem). O roteiro é importante para que a produção dramatúrgica dos alunos-atores ganhe forma e, desta maneira, possa ser materializado como uma das produções das aulas de teatro. É interessante que o roteiro “físico” exista, para enfatizar a produção de uma dramaturgia autoral coletiva, o que também é conteúdo teatral. Além disso, os roteiros podem fornecer uma estrutura para os alunos-atores que trabalham melhor com este tipo de “segurança”. Alguns, inclusive, o imprimem e trazem para os últimos ensaios e para o teatro. Mas a rotina dos ensaios, e a maneira como a dramaturgia foi criada, faz com que os alunos-atores saibam naturalmente os seus objetivos em

cena e, deste modo, o texto que, eventualmente será falado, mesmo que com pequenas modificações. As falas não decoradas proporcionam um espaço para o improviso e ludicidade, em que conseguimos entrever a criança em performance, colocando os alunos-atores vivos em cena. Esta possibilidade de mudar uma fala ou outra, de acordo com a realidade da cena, coloca o processo com um certo nível de imprevisibilidade, o que poderia caracterizar um certo “risco”, uma certa possibilidade de “errar”. Esta “insegurança” e abertura assemelha este processo ao processo do performer, que se coloca em risco permanente a partir da imprevisibilidade de seu processo. Eu não sei exatamente o que vai acontecer, apesar de saber o roteiro inicial e meus objetivos.

É interessante pensar em como garantir esta possibilidade do improviso, que assegura o espaço da “criancice” da criança em cena, mas dentro da estrutura teatral. Engessar demais o aluno-ator faz com que ele se afaste do processo, e que a cena careça de vivacidade e jogo, mas esquecer as questões das estruturas de significação e convenções teatrais, dando liberdade absoluta ao aluno-ator, afasta o próprio processo do contexto do ensino do teatro. Neste último caso, que experiência pedagógica em teatro o aluno-ator teve? Foi um conhecimento em teatro ou apenas uma vivência pública de sua autoexpressão?

De modo que vale a pena pensar que, às vezes, nossa função como professor é dar liberdade para que os alunos-atores aproveitem as estruturas teatrais para poder errar. E este erro, como tudo feito no teatro, é aproveitado como material de construção estética, convertendo-se em elemento de linguagem. As atitudes das crianças, então, quando adquirem formato teatral, voltam para elas em forma de arte, e são reconhecidas como parte da construção poética.

Mestre de Filosofia do Sr. Jourdain (*O Burguês Fidalgo*, 2016).

Sr. Jourdain tenta se vestir de nobre (*O Burguês Fidalgo*, 2016).

Sr. Jourdain, com a ajuda de suas criadas, se prepara para a aula de esgrima (*O Burguês Fidalgo*, 2016).

O DIA NO TEATRO

As peças são apresentadas em um teatro de palco italiano no final do ano letivo, à noite, especialmente reservado para esta finalidade, para o público convidado pelos alunos-atores. Três turmas se apresentam em um dia e três no outro (já que existem seis turmas de teatro). Os espetáculos são apresentados na sequência, com um pequeno intervalo entre eles, e o público é convidado a assistir a todos, que costumam ter duração aproximada de 35 min. cada um. Para isto, os alunos-atores chegam à tarde no teatro para que cada turma possa ensaiar uma vez sua peça no palco, “como se fosse na hora da apresentação”. Nestes ensaios a ideia é que os alunos-atores tenham noção de como tudo funcionará, se adaptem ao novo espaço, e até incorporem novas sugestões ao roteiro, que muitas vezes surgem com os novos estímulos.

Ao chegar ao teatro, os alunos-atores são levados para conhecer o ambiente, os camarins, a plateia, as coxias, o palco, a cabine de som e luz. O cenário, normalmente tecidos coloridos colocados ao fundo do palco logo atrás da fileira de cubos, já foi montado pela manhã, assim como a iluminação. A ideia é que sirvam como suporte para a performance dos alunos-atores, reforçando a teatralidade das apresentações de maneira simples, mas efetiva. As crianças que se encarregarão de criar a realidade de sua história no palco, assim como aconteceu na sala de aula.

Todos os alunos-atores então sentam na plateia e o professor sobe ao palco para dar algumas instruções de como vai ser o dia. Explico que este é um teatro onde atores profissionais se apresentam, e que, hoje, no palco, seremos tão atores quanto eles. Este é um espaço que muita gente usa e devemos respeitá-lo, assim como merecemos respeito pelo nosso trabalho. Simulo que hoje eles serão tratados como “atores profissionais”, já que eles têm idade para assumir estas responsabilidades, e as minhas instruções serão dadas como falo com qualquer outro colega meu de profissão. Esta responsabilidade simulada, dada aos alunos-atores, já inicia um processo de teatralidade, de simulação, em que eles se colocam em um lugar não cotidiano, aproveitando a experiência desta vivência pra criar em si conhecimento sobre diversas questões do trabalho com teatro.

No palco, mostro onde eles deverão sentar (nos cubos) e onde é considerado o espaço cênico, que tem mais ou menos a mesma dimensão que na sala de aula. Também mostro, para que eles tenham a perspectiva que a plateia terá ao assisti-los, a abertura e fechamento da cortina, todos os recursos de luz disponíveis, a fumaça, os três sinais. Dou indicações sobre alguns posicionamentos. Então peço para alguns alunos-atores subirem no palco e falarem alguma coisa, de modo que eles (e os que os escutam da plateia) comecem a ter noção da reverberação das suas vozes no espaço. Algumas vezes coloco os alunos-atores na última fileira e, quando alguém fala do palco, eles devem levantar a mão se não conseguiram ouvir.

Depois explico como será a dinâmica dos ensaios. Ensaíamos na ordem das apresentações. O primeiro grupo deve subir ao palco, arrumar todos os seus adereços atrás dos respectivos cubos e sentar, com a cortina fechada. Então o primeiro sinal será dado. Na hora da peça, eu irei para trás da cortina e perguntarei se tudo está pronto, gritaremos “MERDA!”. Então eu irei para a cabine operar o som e darei o segundo e o terceiro sinais, que é quando a cortina se abre. Enquanto um grupo ensaia, os outros o assistem na plateia, do mesmo jeito que será durante a noite. À noite, as primeiras duas fileiras ficam reservadas aos alunos-atores que se apresentarão em seguida, que também assistem aos seus colegas.

Após o primeiro ensaio, a cortina se fecha e todos os alunos-atores devem retirar os seus adereços e deixar o palco “preparado” para o próximo grupo, que, em seguida, levanta da plateia, dá a volta e arruma seus adereços atrás da cortina. Inicia-se então o segundo ensaio e, depois, o terceiro. Os alunos-atores que já ensaiaram/apresentaram voltam para a plateia para assistir aos outros espetáculos. “Cada um é responsável por sua contrarregragem e nada que não for seu não deve ser mexido, pois sem querer você pode mudar de lugar algum adereço de outro aluno-ator e, na hora, ele não vai achar...”.

Também falo que cada grupo deve tentar passar a peça inteira sem parar, pois só há 40 min. (mentira!) para cada turma ensaiar. “Se a peça não for passada inteira neste tempo, então o outro grupo terá que entrar para ensaiar, ou não haverá tempo para todos”. Faço uns combinados na linha do “vamos fazer um ensaio exatamente como atores profissionais fazem”. “Toda vez que eu parar o ensaio e dar alguma indicação, logo depois indico de onde vocês devem retomar e prontamente vocês devem continuar. Também posso parar algumas vezes para ajustar uma música ou a

iluminação; nestes casos, eu falo ‘pausa’, ajusto o que deve ser ajustado e falo para continuarem. Se houver algum problema que vocês não conseguem solucionar sozinhos, ou uma dúvida muito grande, levantem a mão bem alto durante o ensaio que eu paro. Mas o objetivo é que vocês consigam resolver sem a minha ajuda”.

Como já dito, muitas ideias surgem dos alunos-atores a partir do novo espaço. Em 2013, umas das turmas montou a peça baseada no conto de Ricardo Azevedo, *Quanta besteira o mundo tem* (ANEXO C). Na história, um moço resolve se casar com uma moça; no entanto, a família inteira é completamente burra. Em um dado momento, o noivo resolve sair para caminhar e promete voltar apenas se “encontrar gente mais burra do que esta”. Em sua viagem, encontra várias pessoas mais burras ainda, que entendem o mundo por uma lógica própria, como dois homens que estão brigando pois um acha que o reflexo da lua no rio é um queijo e o outro que é ouro. O moço explica que é apenas o reflexo da lua, mas os homens o acham burro e não acreditam. O moço então responde que “se aquilo não for o reflexo da lua, então ele é o Papai Noel”! Assim que ele diz isto, todos do elenco imediatamente acham o máximo, levantam e começam a pedir autógrafos e tentar tocar no “Papai Noel”. O moço fica irritado e diz que ele não é quem estão pensando. O moço manda todos sentarem para continuar a peça. Esta cena surgiu em uma improvisação em que os alunos-atores queriam mostrar que, já que todos os personagens da peça eram meio burros, que eles mesmos, como atores, também poderiam ser também, em uma ação de “burrice” generalizada. Assim, eles inseriram na história o fato de que todos do elenco acham que o moço é realmente o Papai Noel, fazendo com que fique ainda mais claro que todo mundo, elenco inclusive, é muito mais burro do que ele.

A narradora, durante a peça, reforça esta “confusão”, chamando o moço de Papai Noel diversas vezes, o que faz com que sempre discutam. No final na peça, a narradora termina a história insistindo novamente que o moço é o Papai Noel. Ele, muito bravo, responde que, se ele é o Papai Noel, então ela é o coelho da páscoa. Todo o elenco, que estava dançando, para imediatamente e acha que a narradora é realmente o coelhinho da páscoa, então saem correndo atrás dela para pegar alguns ovos de chocolate. A peça termina nesta correria. No dia da apresentação, um dos alunos-atores desta turma observou o teatro e me perguntou, já que haviam duas escadinhas de cada lado do palco, e um corredor no meio da plateia, se eles não poderiam, neste último momento, “quebrar a quarta-parede” e sair correndo atrás da

narradora pela plateia? “Claro que sim!” Ensaíamos uma vez esta correria. Os alunos-atores desceram por um lado do palco, saíram correndo atrás da narradora e entraram por uma porta lateral enquanto a cortina fechava. Quando a cortina abriu para os agradecimentos, os alunos-atores tinham dado a volta por trás do palco e já estavam posicionados.

Depois das explicações gerais antes dos ensaios, quase não há mais indicações, a não ser algumas respostas para dúvidas pontuais. Os acordos estão feitos. A responsabilidade agora é dos alunos-atores, eles já têm o conhecimento para realizarem o trabalho sozinhos. E é o que fazem. É impressionante ver a articulação deles, em diferentes níveis, para fazer com que o trabalho se realize. Interferências do professor são poucas e pontuais; acontecem mais para que os alunos-atores percebam que algumas modificações precisam ser feitas a partir do novo espaço. “Façam a cena um pouco mais para frente. Esperem a música abaixar para que vocês comecem a falar. Eu sei que esta luz faz com que vocês não enxerguem direito a plateia, mas vai ser assim mesmo. Nesta hora vamos soltar fumaça, não se assustem”. No ensaio todos os recursos de luz e som são utilizados “como se fosse na hora”. As músicas colocadas no mesmo volume. Também, claro, tenho que dar alguns avisos para que os alunos-atores que estão assistindo se concentrem, não atrapalhem quando estão conversando, não corram. Mas são crianças, e um pouco de bagunça faz com que se apropriem do ambiente e levem o clima de diversão para o palco.

É comum algum aluno-ator faltar no ensaio; neste caso, a responsabilidade de substituição é dada aos outros alunos-atores da mesma turma, que rapidamente resolvem o “problema” entre eles, já que todos têm domínio do trabalho. Algumas vezes, inclusive, alguns alunos-atores faltam na apresentação. Os motivos são diversos, inclusive há aqueles que não vem pois, mesmo participando do processo, mesmo com todas as tentativas de que ele se envolva mais ou perca o receio em se apresentar, acabam tendo medo, insegurança, e simplesmente não aparecem. É perfeitamente compreensível. São poucos os casos, mas devemos entender que, para alguns alunos-atores, este desafio é grande demais, e precisamos ter a segurança de que o teatro nele se realizou na sala de aula. Também nos casos em que algum aluno-ator falta à apresentação, os próprios colegas devem resolver sua substituição. E resolvem.

O que conta é única e exclusivamente a influência imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, eventos. A coletividade das próprias crianças encarrega-se de executar os inevitáveis ajustes e correções morais. (BENJAMIN, 2009, p. 114)

Assim como evidenciado por Benjamim, depois das tarefas dadas pelo professor, dos acordos feitos, das responsabilidades delegadas e, principalmente, da consistência do trabalho realizado em sala de aula – que dá segurança aos alunos-atores para que tenham autonomia de resolver os problemas da cena –, é o momento da “libertação radical do jogo, num processo onde o adulto pode tão somente observar”. (BENJAMIN, 2009, 117). A partir de quando começam os ensaios, o trabalho efetivamente se constitui como sendo deles, fato que será percebido claramente ao final, quando o contato com o público os efetiva como criadores, como atores. O conhecimento construído pela experiência deste processo se efetiva futuramente como memória feliz, como lembrança alegre e potente, como uma visão lúdica do que é teatro e de como é possível utilizar as particularidades desta linguagem para criar sentido estético a partir da própria performatividade. Temos a esperança de que, desta maneira, formamos cidadãos que, por ter experiência em fazer arte, entendam o teatro em si mesmos e, assim, lancem um olhar generoso para o teatro ao seu redor. Não seria esta uma das funções sociais do ensino do teatro? Caminhar em direção a uma nova cultura teatral?

Narradora inicia a peça *Quanta besteira o mundo tem* (2013).

Dois homens discutem para saber o que é o reflexo da lua num rio
(*Quanta besteira o mundo tem*, 2013).

Achando que o reflexo da lua é uma pepita de ouro, um homem se joga na água
e lembra que não sabe nadar (*Quanta besteira o mundo tem*, 2013).

TÉCNICA DE APRENDIZAGEM XII

O MISTÉRIO DA SOPA⁷⁹

Determina-se um espaço cênico onde o professor, sentado numa cadeira, conta uma história para os alunos-atores, que se colocam em sua frente, como plateia. A história é a seguinte: “Aconteceu um crime gravíssimo. Em um restaurante, uma velha senhora, como sempre faz na hora do almoço, pediu uma sopa. O garçom, quando estava quase chegando com o prato pedido, derrubou toda a sopa na cabeça da senhora. A história é só isso. Agora, precisamos investigar o que realmente ocorreu e de quem é a culpa deste crime horrível! Como a sopa foi parar na cabeça da mulher? Todos podem ser culpados. Para isto, precisamos ouvir as testemunhas que estavam no local e, depois, decidir quem achamos que foi o responsável”.

O professor então levanta da cadeira e assume o papel de investigador. “Primeiro, gostaria de ouvir a velha senhora sobre o que aconteceu. Ela está aqui entre nós e vou fazer algumas perguntas. Gostaria de chamá-la então para sentar na cadeira e conversar conosco. Cadê ela?”. Os alunos-atores então devem perceber que um deles deve se prontificar a ser a velha, e sentar na cadeira. Normalmente uma menina levanta, mas em alguns casos um menino também faz o papel da velha. Se nenhum aluno-ator se prontificar é interessante explicar que qualquer um pode sentar na cadeira e responder as perguntas “como se fosse” a velha, ou que “são só umas perguntinhas”, e que “nem precisa imitar uma velhinha”, o que queremos é saber a verdade! Em algumas turmas os alunos-atores prontamente entendem o que

⁷⁹ Este jogo, já narrado em meu Mestrado – mas com menos detalhes –, me foi passado em 2009 pela professora Luciana Barbosa, minha colega na Casa do Teatro. Ela, por sua vez, o aprendeu com o professor Fernando Nitsch, que também foi meu colega na mesma instituição. Nenhum deles sabia sua origem exata.

é para ser feito e, inclusive, já levantam como se fossem bem velhinhos, simulando andar de bengala, com dor nas costas, tremendo. Uma aluna-atriz, quando perguntei “onde está a velha senhora?”, disse com voz trêmula: “Aqui!”. Então levantou-se lentamente, pedindo ajuda para os colegas, foi para o lado errado e fingiu ter batido na parede. Ela era cega. Foi então guiada por uma outra aluna-atriz até a cadeira e, quando perguntei qual era o seu nome, ela gritou “Heim?”. Era surda também. Em outras turmas, os alunos-atores levantam sem trejeitos de um suposto personagem, e respondem às perguntas sem pensar em qualquer tipo de composição. Mas, à medida que as perguntas são feitas pelo investigador, percebe-se a criação, quase por brincadeira, despretensiosamente, do que poderíamos chamar da lógica de um personagem. Inclusive, muitos dos que começam a responder, sem terem pensado em qualquer composição física diferente da sua “cotidiana”, quando saem da cadeira, já se “transformaram” em pequenas velhinhas.

Então a velha senhora se senta na cadeira. As perguntas começam. “Qual o seu nome? O que você estava fazendo no restaurante? Pediu sopa do quê? O que exatamente aconteceu? Quem você acha que é o culpado?” As respostas vão delineando uma primeira visão do ambiente, e dão elementos para que os outros alunos-atores, que serão os próximos a responderem perguntas, comecem a elaborar hipóteses sobre o que teria realmente acontecido. Podemos perguntar se a sopa estava quente ou fria, se a senhora estava acompanhada, se conhecia o garçom, se acha que foi de propósito. Podemos inserir outros personagens na narrativa, perguntar se ela conhece o cozinheiro(a) ou outros clientes. “Você acha que existe alguém que gostaria de te ver suja de sopa? Quem?”

Agradeço a participação da velha senhora e peço para que volte ao seu lugar. Chamo então o garçom. Os alunos-atores já entenderam que eu vou chamar vários personagens para serem interrogados e qualquer um pode ser qualquer um. O garçom, então, se levanta e senta na cadeira. As perguntas seguem a mesma linha. “Qual o seu nome? O que foi exatamente que aconteceu? Você acha que sabe quem foi o culpado? Viu algo de suspeito? Ele pode falar que tropeçou sem querer. Mas foi no tapete? No assoalho? Então o tapete é o culpado?”. Quanto mais possibilidades de respostas que não sejam simplesmente “foi sem querer” ou “não sei quem foi”, mais a narrativa fica aberta para as intervenções dos próximos personagens e mais possibilidades de diferentes versões da mesma história haverá. Além disso, quando o

investigador, por meio de de suas perguntas, insere fatos que não estavam inicialmente na história, como por exemplo, “Havia uma pessoa na mesa ao lado olhando de um jeito estranho, você a conhece?”, ou “Ontem alguém ouviu você brigando com a dona do restaurante, o que aconteceu?”, ou ainda, “Ouvi dizer que a cozinheira não gostava da velha senhora, você sabe alguma coisa sobre isto?”. As próximas testemunhas, gradativamente (ou não, depende da turma, e aí caberá ao professor estimulá-los por meio de diferentes perguntas) também se sentirão com liberdade para inventar certos fatos, e incrementar a narrativa, percebendo que são eles os responsáveis pela criação da história.

Costumo então chamar a(o) cozinheira(o) e algum outro cliente que estava presente. Depois, chamo a sopa. Sempre causa um estranhamento inicial, mas todos logo compreendem que todos (e tudo) que estavam presentes podem ser culpados e que os alunos-atores podem defender o ponto de vista de qualquer um ou qualquer coisa. A sopa levanta. “Qual o seu nome? O que aconteceu? Do que você lembra? Você é uma sopa de quê?” E daí fatos já narrados pelas outras testemunhas são verificados. “O garçom disse que a culpa é da cozinheira, que não gostava da velha senhora e então te esquentou muito para que ele queimasse a mão e te derrubasse; você estava quente?”, “O que você viu ou ouviu na cozinha quando estava sendo feita?”, “Quando caiu no chão, você notou algo de estranho no tapete, ou embaixo da mesa?”. São chamados então o prato, a colher, o chapéu da velha senhora, o tapete, o sapato do garçom, a bandeja, o lustre, outros clientes, o dono ou dona do restaurante, e outros personagens que vão sendo citados pelas testemunhas anteriormente, como o cachorro ou a neta da velha senhora, a panela, o sal, a pimenta, o teto, o copo de suco, a porta da cozinha, a mosca que estava na sopa. Agora a narrativa, inicialmente dirigida pelo professor, ganha vida própria e os alunos-atores, quando entendem o jogo, e se percebem autores, começam a inventar detalhes para deixá-la mais interessante. Também começam a fazer perguntas como investigadores, ou questionar um depoimento quando é o contrário do que havia sido dito por outro personagem. Muitos, depois de responderem às perguntas, continuam se defendendo, mesmo na plateia. O professor pode estimular a participação de cada aluno-ator que está na plateia, perguntado se alguém tem alguma pergunta importante para a resolução do caso, ou algo a acrescentar.

Alguns alunos-atores que não se sentem confortáveis em sentar na cadeira e responder às perguntas, podem se sentir incentivados se o professor determinar qual testemunha ele será (às vezes o aluno-ator simplesmente não quer ter que se voluntariar) ou, para aqueles alunos-atores que não querem participar por receio de dizer algo errado, ou de não ser tão “interessante” como os outros, o interrogador pode determinar: “Agora eu estou ficando irritado com todas estas desculpas! Por isso o próximo interrogado só poderá responder sim ou não!”. Para alguns, a segurança de não ter que “inventar” é libertadora. Todos sempre acabam por participar como testemunhas, e todos se sentem, e efetivamente são, parte da narrativa. Em algumas turmas, o nível de envolvimento é tanto que, sem esforço algum, os alunos-atores estão compondo seus “personagens” com trejeitos, sotaques, tiques, testando entonações, posições do corpo. A colher levantou e andou até a cadeira completamente reta e rígida, com as pernas juntas e os braços colados ao corpo. Não se sentou pois não conseguiu se dobrar. E falou em “colherês”, a língua das colheres, na qual toda a frase termina com “colher”. “Eu acho que foi o garçom. Colher.”; “Eu vi a badeja cochichando algo no ouvido dele. Colher”. A ervilha (a sopa era de ervilha) foi para a cadeira dando cambalhotas e depois rolando pelo chão.

Algumas hipóteses que surgiram. A culpa era de todos os utensílios, colher, prato, bandeja e panela, que estavam cansados de trabalhar tanto sem ganhar nada e resolveram se manifestar derrubando a sopa. A culpa era da própria velha senhora, que não tinha dinheiro para pagar a sopa e combinou que o tapete iria fazer o garçom tropeçar, e derrubar a sopa na boca dela. Ela então comeria sem pagar. Em outra turma surgiu a figura de um admirador secreto, que pediu para o garçom derrubar a sopa para que ele pudesse ajudar a velha senhora e, assim, se apresentar e pedi-la em casamento. A ervilha também foi culpada, pois não aguentava mais virar sopa, queria ser cozida de outra maneira. Também foram culpados a mosca da sopa, a pimenta, o chapéu, o cachorro, a toalha, o tapete, o garfo (revoltado porque sempre quis ser uma colher...).

Depois que todas as testemunhas foram ouvidas, criou-se uma narrativa a partir do jogo, e com a participação de todos, elaborada no momento em que estava sendo vivenciada. O investigador então escolhe três hipóteses que foram levantadas a partir dos testemunhos e divide a turma em três grupos. Assim, cada um deve

apresentar uma improvisação que retrate o que realmente aconteceu, segundo a versão escolhida. O ambiente deve ser o mesmo para todos, baseado nas características apontadas durante a criação da narrativa. Em uma turma, um grupo retratou a versão em que a panela era a culpada; um segundo, a que o culpado era o sapado do garçom; outro, a que a própria velha senhora armara tudo. Os alunos-atores têm então uns 15 min. para combinar e depois apresentam para os outros. Eles se mostram extremamente envolvidos em defender cenicamente determinado ponto de vista sobre a narrativa que eles mesmos criaram, ainda que não seja a versão que eles julguem a “verdadeira”.

A conversa sobre as cenas pode ser encaminhada a partir de vários focos. Podemos conversar sobre como uma história muda a partir de determinado ponto de vista, ou como é importante defender determinado ponto de vista para que a improvisação fique interessante, mesmo que não concordemos completamente com ele – precisamos nos envolver para que a plateia também se envolva. “Vocês perceberam que criaram a própria história, que criaram personagens? E que no teatro a gente pode ser um garçom, mas também um prato? Lembrando de tudo o que foi visto, quem vocês acham que poderia ser o culpado? O que faz com que você ache isto? Algo que alguém falou?”. Uns respondem que perceberam contradições em determinado depoimento, outros apontam que, na cena houve uma “falha”, que mostra que alguém pode estar mentindo. No final, podemos votar em quem achamos que é o culpado, como se todos fossem membros de um júri. Outra maneira de encaminhar o jogo é expor, logo no começo, que todos aqui irão presenciar um julgamento e que, ao final, um veredicto precisa ser dado. Desse jeito, as improvisação podem ser orientadas para que cada grupo converse e apresente a própria versão dos fatos (baseada nos depoimentos). Deste modo, o veredicto será revelado por meio da improvisação.

Para além da conversa sobre o jogo, na qual é importante que eles percebam como foi o processo coletivo de criação da narrativa, é muito interessante perceber o envolvimento dos alunos-atores, que revela um sentido de pertencimento àquilo que está sendo desenvolvido. Até o final da aula muitos alunos-atores falam como se fossem os personagens desta história, defendendo-se e apontando “falhas” nos depoimentos ou versões dos outros. Não existe uma obrigação de jogar o jogo de determinado jeito. Aqui a sua resposta quando interrogado, mesmo apenas “sim” ou

“não”, mesmo sem trejeitos de um suposto personagem, mesmo sem ideias mirabolantes que mudem o rumo da história, é sempre fundamental para a criação. Além disso, para aqueles que tem alguma dificuldade em se expor, pode ser uma boa saber que você não é você, mas sim um prato, ou um tapete. Ao final, você, com todas as suas dificuldades, fez o que tinha que ser feito: experimentou ser você num contexto ficcional. Percebeu que assim dá para fazer teatro.

E ATUAMOS O CRIME DA SOPA QUE CAIU EM CIMA DA VELHA

→ PEÇA (IMAGI-
NAÇÃO)

→ PEÇA (ATUANDO)

UMA EXPERIÊNCIA DE MONTAGEM: O CÍRCULO DE GIZ CAUCASIANO

No ano de 2014 as turmas se mostraram particularmente mobilizadas com o jogo do “mistério da sopa” e resolvi pesquisar materiais que pudessem incluir algumas das mesmas temáticas na criação das peças do final do ano, como o julgamento, a diversidade de pontos de vista sobre uma mesma situação e, portanto, sobre o que fosse considerado “verdade” para cada um. A partir destas questões, escolhi a peça *O círculo de giz caucasiano* (ANEXO D), de Bertolt Brecht, escrita em 1944. A ideia era que cada turma se baseasse em um dos seis episódios que a peça contém.

A peça se passa na época da revolução Russa. A fábula tem início na Grusínia, onde o Governador Geórgi Abaschvíli, opressor dos cidadãos, é decapitado como resultado de uma revolução palaciana. Sua esposa então, imediatamente foge para se salvar, abandonando seu filho, o pequeno Miguel, já que estava apenas preocupada em levar seus pertences. A cozinheira do palácio, Grusche, percebe que o pequeno fora abandonado e resolve se arriscar e cuidar da criança, criando-o com amor e salvando-o de diversas situações – afinal, ninguém poderia perceber que a criança era filha do Governador. Um tempo depois, uma nova revolução faz com que a Mulher do Governador possa reclamar novamente seu filho, já que esta seria a única maneira de receber a herança de seu falecido marido.

A sessão para saber quem é a mãe de Miguel é conduzida por Azdak, um juiz sem formação que acabou assumindo a função “sem querer”. É aí que uma segunda narrativa tem lugar na história, a de como Azdak virou juiz. Uns anos antes, Azdak (uma espécie de “malandro”, tanto que em sua primeira aparição está sendo acusado de roubar um coelho) hospedou e deu o que comer ao Grão-Duque, que estava fugindo dos revolucionários, por uma noite, achando que ele era um mendigo. Quando Azdak percebeu o disfarce, não contou a ninguém onde o Grão-Duque estava e, esse, quando foi embora, prometeu que quando voltasse ao poder retribuiria o favor. Azdak então resolveu ele mesmo se denunciar ao juiz por ter escondido o Grão-

Duque, mas quando chegou ao tribunal percebeu que o juiz anterior havia sido enforcado e nenhum dos revolucionários presentes acreditou no que Azdak falava. No mesmo momento o Príncipe Gordo havia trazido seu sobrinho para tentar a vaga de juiz. No entanto, por sua perspicácia, humor, e uma lógica própria do que é justiça, os Cavalarianos acabaram por nomear Azdak juiz, e assim ele continuou até a próxima revolução. Seus julgamentos eram proferidos sem qualquer base na legalidade, mas com profundo bom senso e humor.

Quando o Grão-Duque voltou ao poder, cumpriu sua promessa e manteve Azdak no posto de juiz, bem quando ele estava prestes a ser deposto e morto. Para decidir de quem o pequeno Miguel era filho, depois da longa defesa dos advogados da Mulher do Governador (e pagamentos feitos ao juiz), e dos desesperados comentários de Grusche, Azdak resolve fazer a prova do “Círculo de Giz”. É desenhado no chão um círculo de giz e Miguel é posto no meio. As duas devem tentar puxá-lo para fora, a que conseguir será considerada a verdadeira mãe. Grusche, com medo de machucar o menino, desiste do “jogo”.

Azdek – Puxem!

Grusche solta de novo a mão do Menino.

Grusche *em desespero* – Eu, que fiz tudo por este menino, agora vou ser obrigada a machucá-lo? Não posso!

Azdek *levantando-se* – Por esta prova, o Tribunal chegou à conclusão de quem é a verdadeira mãe. A *Grusche* – Pode pegar o menino e levar com você, mas aconselho a não ficar com ele nesta cidade. À *Mulher do Governador* – E a senhora, desapareça da minha vista antes que eu a condene por falso testemunho! Os bens da família Abaschvili passam à propriedade do Município, que se encarregará de custear com eles a construção de um parque para as crianças: elas estão precisando, e eu determino que se denomine “Jardim de Azdek”. (BRECHT, 1992, p. 294-5)

A peça, além das narrativas da trajetória de Grusche com Miguel, e de como Azdak virou juiz, tem uma terceira, que serve como introdução e primeiro episódio. Nela, na região do Cáucaso, dois colcoses⁸⁰ discutem o uso das terras de um vale.

⁸⁰ “Fazendas coletivas na URSS organizadas sob a forma de cooperativas de camponeses, reunidos com base no voluntariado para administrar uma grande propriedade agrícola com base na socialização dos meios de produção e no trabalho coletivo. Os kolkhozes desenvolviam sua produção em terras de propriedade estatal cedidas para usufruto perpétuo e gratuito”. (Dicionário Político: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/kolkhoz.htm>. Acessado em 23 de outubro de 2015).

Um deles foi realocado antes da invasão de Hitler, e continuou criando cabras em outro lugar. Agora, finda a guerra, eles precisam decidir com quem fica esta terra, se é com quem a utilizava antes – mas ficará difícil criar as cabras, pois está tudo destruído –, ou com o outro colcós, que é especializado na produção de frutas, e que tem um projeto de irrigação para tornar a terra produtiva novamente. O delegado encarregado de mediar a discussão, em dado momento, quando escuta o Velho reivindicar a terra com argumentos subjetivos (e ouvir risadas dos membros do outro colcós), declara:

Delegado – Não leve a mal as risadas deles: isso é coisa que não podem compreender! Camaradas, por que é que a gente ama a terra onde nasceu? É justamente por isso: porque o pão tem mais sabor, o céu é mais azul, o ar é mais perfumado, as vozes são mais alegres, o chão é mais macio de pisar. É ou não é? (BRECHT, 1992, p. 185)

Ao final da discussão, todos entendem que a terra deve ser vista como um objeto de trabalho, que deve produzir algo de útil para todos, embora considerem que é também importante o amor que se tem por um lugar, e pela memória que ele carrega. Decide-se então, em conjunto, que as terras ficarão para o colcós produtor de frutas. Em homenagem ao delegado e ao outro colcós, este programou um espetáculo de teatro. Entra então um cantor e começa a narrar o resto da história. Uma história dentro da história.

Assim, contei resumidamente toda a narrativa do Círculo de Giz para todas as turmas. A ideia é que serviriam como tema central para as encenações três episódios da peça, que contém em si, separados do resto da obra, uma narrativa que pode ser contada de maneira independente. Escolhi o primeiro episódio “o vale em questão”, que fala sobre a disputa dos dois colcoses; o quinto, “a história de um juiz”, sobre como Azdak virou juiz; e o sexto, “O círculo de giz”, que mostra o veredicto sobre de quem Miguel é filho, assim como todo o julgamento.

Independentes entre si, as peças este ano seriam apresentadas na sequência que aparecem na obra, já que, das seis turmas, cada episódio foi escolhido por duas. Ou seja, numa noite se apresentaram três turmas, uma que usou como base para a criação o episódio um, na sequência as que se basearam no quinto e no sexto. E na segunda noite repetimos o mesmo esquema. Isto foi bem interessante, pois ligou as peças dentro de uma narrativa maior e os alunos-atores, antes ou depois de se

apresentarem, assistiram aos espetáculos das outras turmas, percebendo como os trabalhos se complementavam e formavam uma unidade. Inclusive, algumas vezes, os alunos-atores, quando em cena, referiam-se à peça anterior: “você lembram como este juiz chegou ao poder né?”, ou “agora o Grão-Duque, que Azdak escondeu na peça passada, está fazendo o que prometeu”.

A estrutura da história permitiu que os alunos-atores tivessem espaço para inserir suas ideias, elaboradas nas improvisações em sala de aula. Uma das turmas (ANEXO D) que fez a peça baseada no primeiro episódio criou duas culturas diferentes para cada um dos colcoses. Quem eram seus membros? O que eles criavam? Neste caso, os colcoses eram constituídos somente por mulheres (a turma tinha bem mais meninas): um criava ovelhas com pelo de algodão doce; o outro plantava muitas coisas, inclusive jaca, jiló e brócolis – que, como explicaram, era muito saudável e nutritivo. Depois de todos os argumentos ouvidos, inclusive um plano mirabolante e estapafúrdio de desviar um rio inteiro para irrigar as terras – proposto pelo colcós que plantava –, o juiz que mediava o acordo revela que quem irá decidir quem ocupará a terra será a plateia presente no teatro. Ideia dos próprios alunos-atores, que surgiu em uma improvisação. Mas para que o público tenha mais elementos para conseguir “votar”, uma pequena peça de teatro será a apresentada.

Esta solução surgiu pois os alunos-atores desta turma gostaram muito da ideia original proposta pelo texto, de que este episódio terminaria com o início de uma peça, que conta a história do círculo de giz. Eles queriam fazer uma peça dentro da peça. Propus então que eles fizessem a história bíblica do Rei Salomão, que foi justamente na qual Brecht se baseou para escrever algumas partes da obra, principalmente a parte da prova do círculo de giz. O Rei, que teria sido o terceiro rei de Israel (de 966 a 926), era conhecido por sua riqueza e sabedoria. Diz-se que uma vez duas mulheres tiveram filhos ao mesmo tempo, no entanto um deles morreu, e a mãe da criança morta pegou a outra criança para ela, trocando os bebês. Quando acordou, a outra mãe percebeu que o filho que estava morto não era o dela. Elas começaram a discutir e levaram o caso para o Rei Salomão, que ordenou que um guarda cortasse a criança ao meio e desse metade para cada uma. A mãe verdadeira então falou que preferia ver seu filho nos braços de outra mulher do que morto, enquanto a outra achou a solução justa. Salomão então percebeu que a

verdadeira mãe era aquela que não queria que o filho morresse e lhe entregou a criança.

Deste modo, o público e os alunos-atores faziam a relação desta história com o último episódio da peça, que seria apresentado em sequência, como a terceira peça da noite. A história do rei Salomão foi contada e serviu como tema de improvisações em grupo. Juntando as ideias de cada um deles, elaboramos uma pequena “pecinha” dentro da peça, na qual os atores que a encenavam (alunos-atores, simulando serem atores na peça dentro da peça) não eram muito bons... falavam muito pausadamente, como se o texto tivesse sido mal decorado, narravam todas as ações como se o público não fosse entender, esqueciam o texto ou erravam as falas, entravam na hora errada ou eram corrigidos pelos colegas. Tudo o que os alunos-atores entendiam como não sendo bom para fazer em teatro foi transformado em algo muito bom dentro da peça. Mesmo o que é considerado ruim, se estiver dentro de um contexto específico, se faz parte da concepção da peça, pode ser muito bom. O ruim aqui foi relativizado e desenvolvido, o que permitiu que os alunos-atores colocassem em cheque a ideia do que é ruim ou bom em teatro, substituindo os termos pelo que funciona ou não funciona. Discussão que foi feita após as apresentações das improvisações que simulavam a peça sendo malfeita.

Depois da apresentação da peça dentro da peça, o juiz então pede para a plateia votar. O colcós que tiver mais aplausos terá o direito de usar a terra. O juiz primeiro apontou para um colcós e a plateia aplaudiu... depois para o outro e a plateia aplaudiu... e aplaudiu mesmo, com entusiasmo, votando em quem realmente achava que deveria usar a terra. Se os alunos-atores estão encarando o trabalho com seriedade, é com seriedade que a plateia entra no jogo. Os assistentes do juiz então se reúnem com ele, cochichando como se houvesse uma divergência na contagem e, quando o veredito vai ser dito... a peça acaba!

Nas peças baseadas nos outros dois episódios, as sessões de julgamento de casos encabeçadas por Azdak foram temas de improvisações. Suas sentenças proferidas a partir de uma ótica muito particular de justiça, cobrando dinheiro dos acusados e culpando quem não é culpado, forneceram ótimo material para que os alunos-atores propusessem outras versões e novos julgamentos. Como o caso, narrado na obra, de três fazendeiros que acusam uma camponesa velha de ter roubado um presunto, uma vaca e de ter matado algumas outras vacas (quando foi

intimada a pagar a cerca de um pasto e o arrendamento da terra). Segundo a velha, apareceu em sua casa São Bandido, um homem barbudo que lhe entregou uma vaca – o mesmo santo que fez com que um dos fazendeiros deixasse de lhe cobrar o arrendamento (claro, as vacas dele estavam morrendo). O presunto, como por milagre, entrou voando por sua janela. Segundo a velha, São Bandido lhe concedeu muitos milagres, dos quais ela não tem culpa.

Os fazendeiros revelam que este São Bandido é na verdade o cunhado dela, o perigosíssimo criminoso Irakli. Irakli então aparece no tribunal com um machado e, sem cerimônias, Azdak o convida para um vinho. Depois de ceder a cadeira para a camponesa velha, Azdak, claramente coagido pela presença do bandido, profere a sentença:

Azdak – (...) *Aos gritos, aos Fazendeiros* – Está provado que vocês não acreditam em milagres, cambada de hereges! Cada um de vocês está condenado a pagar quinhentas piastras de multa, por heresia. Deem o fora! (BRECHT, 1992, p. 276)

Uma das turmas, a partir deste episódio, inseriu uma quarta fazendeira. Uma delas acusou a velha de ter roubado uma vaca, a outra de ter sua casa misteriosamente incendiada, e a terceira, de ter um presunto roubado. A quarta a acusou de assassinar o seu porco que foi premiado na exposição, e quem ficou com a medalha de ouro foi o porco da velha, que tinha ficado em segundo lugar e, “nem era tão rechonchudo assim”. A velha então explica que, um belo dia, um anjo apareceu, bateu em sua porta, e lhe entregou uma vaca. Ela não teve culpa. A fazendeira então fala que não foi anjo nenhum, e sim o sobrinho da velha “o assassino e ladrão mais sanguinário que existe”! Azdak pergunta se o sobrinho está presente e ele entra com um machado, mas não fala, apenas grunhe, causando medo em todos. Então quando Azdak pergunta se alguém tem alguma dúvida se foi um anjo que presenteou a velha, o sobrinho levanta o machado e grunhe, e todos prontamente respondem que não, que não tem dúvida alguma de que foi um anjo. O mesmo acontece quando a velha indica que São Pedro apareceu voando e jogou um presunto bem em sua mesa, que Deus castigou a fazendeira que aumentou o aluguel queimando a sua casa, e que o Buda apareceu e matou o porco vencedor, pois ele já

tinha ganhado dez vezes e, em sua política de “divisão de riquezas”, o Buda resolveu dar chance a outros porcos e fazer um concurso democrático.

Azdak então, tratando muito bem a velhinha, ordena que as fazendeiras sejam chicoteadas em praça pública e paguem uma multa, já que “não tem fé e maltratam uma pobre velhinha”. O juiz convida seu assistente para tomar um suco de tomate e sai. Três alunas-atrizes então assumem a narração e terminam a peça falando um texto da obra, adaptado, que é narrado originalmente antes do julgamento da camponesa velha. Neste processo, trechos da peça foram lidos como material para improvisação e, deste modo, alguns escolhidos para fazerem parte da montagem, pontuando algumas situações.

Narradora 1

Enquanto os de cima brigam,
Os de baixo se divertem:
Não ouvem tanta briga
Nem tanta reclamação.

Narradora 2

Vai sempre em frente
Com seus falsos critérios
Vai sempre em frente
O juiz dos pobres, Azdak.

Narradora 3

Tira um pouco dos ricos
E reparte entre a gentilha.
Sempre sob a proteção do povo
Vai seguindo Azdak,
O Pai dos Gordensburguenses (o povo de Gordensburgo)⁸¹

⁸¹ Texto original (BRECHT, 1992, p. 273):

Cantor e Músicos:

Enquanto os de cima brigam,
os de baixo rejubilam:
não ouvem tanto muxoxo
nem tanto me-dá-me-dá.
Pelas torcidas estradas da Grusínia, com seus falsos
critérios, vai sempre em frente o
Juiz dos Pobres, Azdak.

Tira um bocado dos ricos
E reparte entre a gentilha.
O selo dele é o borrão
Que o pinga do lacre espalha.
Sempre sob a proteção da ralé, seguindo vai
O bom-mau Juiz, o Pai
Dos grusinenses, Azdak.

Nesta peça a ação se passa no país fictício de Gordensburgo (que, no original, era a Grusínia). Este nome foi inventado pelos alunos-atores, que adoraram o nome de um dos personagens da peça, o Príncipe Gordo, e resolveram que todos os habitantes seriam chamados de Gordensburguenses.

Colcós que cria ovelhas com pelo de algodão doce se apresenta
(*O vale em questão*, 2014).

Narradora inicia a peça *O vale em questão* (2014).

Encenação da guerra que antecedeu a ação de *O vale em questão* (2014).

Encenação “ruim” da história do Rei Salomão na peça *O vale em questão* (2014).

Encenação “ruim” da história do Rei Salomão na peça *O vale em questão* (2014).

Encenação “ruim” da história do Rei Salomão na peça *O vale em questão* (2014).

CAPÍTULO V

UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO EM TEATRO

AVALIAÇÃO PARA QUÊ?

Em 2012, durante o início do meu primeiro ano lecionando para o sexto ano, a direção da escola (do Ensino Fundamental II), propôs que a área de arte elaborasse um sistema de avaliação. Antes não havia avaliação em Arte. O objetivo principal foi que o aluno pudesse ter um retorno efetivo de seu processo de aprendizagem, que poderia ser acompanhado pelos pais ou responsáveis e que se tornaria objeto de reflexão. Vale ressaltar que, mesmo assim, a avaliação em Arte não teria “nota”, e a área não poderia reprovar o aluno, mesmo fazendo parte da grade curricular.

Este sistema de avaliação foi discutido durante o primeiro trimestre de 2012 e aplicado pela primeira vez no final do segundo trimestre do mesmo ano. Participaram de sua elaboração a direção da unidade, a coordenação da área e os professores de arte.⁸² A partir das discussões, observei alguns pontos que poderiam ser considerados como nossos objetivos:

- Retratar de maneira sensível a trajetória do aluno, abarcando a multiplicidade de sua experiência durante o processo;
- Fornecer elementos para que o aluno seja capaz de pensar e avaliar o seu próprio fazer (durante as aulas e no momento da autoavaliação);
- Elaborar uma alternativa que dê elementos para que o professor avalie o aluno de maneira mais abrangente, não reduzindo seu desempenho a números ou fórmulas;
- Fazer da avaliação um elemento coletivo, integrado ao processo e parte da experiência artística do aluno, tendo ela também um caráter artístico-pedagógico.
- Se perceber como “produtor” de arte, inclusive, e principalmente, por meio do jogo como modalidade estética.

A partir desta premissa, configurou-se um sistema de avaliação trimestral, que é seguido por todos os professores da área, do sexto ao nono ano. Esta avaliação é

⁸² Antônio Sérgio Pflieger de Almeida, diretor do Fundamental I; Fabiana Ferreira Queirolo, coordenadora da área de arte; Gisela de Azevedo Noronha, professora de artes visuais; Vera Helena Ferreira da Silva, professora de artes visuais; Cássia Maria de Araújo, professora de música; Ademir Emboava de Araújo, professor de teatro.

baseada em diversos critérios, que correspondem aos indicadores de aprendizagem estabelecidos por cada professor de acordo com o seu planejamento. O planejamento aqui se torna importante para afirmar o caráter da arte como área de conhecimento e, portanto, portadora de conteúdos que podem ser objeto de avaliação.

Para que se aprenda com profundidade na área de arte, para seguir aprendendo por si na vida pós-escolar, os alunos que frequentam as escolas precisam assimilar uma quantidade expressiva de conteúdos para que possam estabelecer relações complexas entre eles. Em outras palavras, arte se aprende, inclusive a fazer. Portanto, a escola é o espaço onde se pode promover a postura investigativa do aluno na área de arte. As aprendizagens são promovidas pelos professores por intermédio de sequências didáticas ou projetos de trabalho, modalidades de organização do ensino que são planejadas respeitando a cultura que o aluno traz consigo, seus conhecimentos anteriores e o potencial de aprendizagem de cada um. (IAVELBERG, 2017, p. 128)

Estes indicadores levam em conta, além da apreensão de conteúdos específicos de cada linguagem, elementos que explicitam a trajetória do aluno-ator, e a relação entre os conteúdos específicos de Arte e o de outros componentes ou vivências (dentro e fora do ambiente escolar), amplificando a avaliação para além da experiência dentro da sala, respeitando os conhecimentos anteriores e “o potencial de aprendizagem de cada um”. Ou seja, a própria experiência do aluno-ator é, em si, conteúdo teatral e pode ser avaliada. Nesta experiência estão incluídas a própria condição de “ser criança” dentro do processo, sua personalidade, atitudes e estratégias, em uma tentativa de firmar como conteúdo as operações que definem o “estar em performance”. Portanto, se a performatividade do aluno-ator é conteúdo teatral, a avaliação proporciona a oportunidade de que ele a reconheça como elemento de construção de linguagem. Por este viés, este sistema se aproxima do que seria uma “avaliação pós-modernista em arte” (ou, em nosso caso, uma avaliação contemporânea, performativa):

A avaliação moderna levou em consideração os conteúdos do planejamento (apresentação de materiais, procedimentos, técnicas ou temas) do professor e seus desdobramentos na capacidade de criar dos alunos orientada por seus interesses e necessidades. Já no pós-moderno inovou-se tendo como referência na avaliação os conteúdos ensinados a partir do desenho curricular, verificando se foram alcançadas as expectativas de aprendizagem para cada ano da vida

escolar. As conquistas nas aprendizagens são avaliadas mediante consideração do sistema mais amplo que envolve a escola (a comunidade e seus parceiros); os conhecimentos prévios e a cultura de origem dos estudantes. (IAVELBERG, 2015, p. 238)

Em consonância com os objetivos e os conteúdos do curso, são estabelecidos critérios e indicadores de aprendizagem, que são apresentados ao aluno-ator no início de cada trimestre (e podem mudar de trimestre para trimestre, dependendo dos conteúdos) como instrumentos de avaliação presentes, tanto durante, quanto ao final do processo. A apresentação desses indicadores faz com que o aluno-ator tenha mais claro o percurso pretendido, e esses objetivos podem ser discutidos e evidenciados durante as aulas, como maneira de sedimentar as experiências como conhecimento.

No fechamento de cada trimestre, os alunos-atores fazem uma autoavaliação a partir da observação de seu processo durante as aulas de teatro, atribuindo valores de 1 (pouco satisfatório) a 5 (totalmente satisfatório) para cada critério/ indicador. O professor, paralelamente, avalia cada aluno-ator utilizando os mesmos critérios e, em um segundo momento, o aluno-ator compara a sua própria avaliação com a do professor. Esta comparação (que resulta em um gráfico radial) é objeto de reflexão e contribui para a elaboração de metas de aprendizagem (pelo próprio aluno-ator) para o próximo trimestre – a pontuação em cada critério/indicador, o gráfico resultante e as metas estabelecidas são anexados ao boletim do aluno-ator. Os critérios da avaliação, intimamente ligados ao processo do aluno-ator, servem também para pontuar, durante as aulas, o que está sendo conquistado e proporcionam uma reflexão constante do aluno-ator durante o seu próprio fazer. Teatro, portanto, não “vale nota” objetivamente, não é possível ser reprovado ou ficar de recuperação deste componente. A avaliação é entendida como reflexão e verificação do processo pelo qual o aluno-ator passou, concretizando a autopercepção da trajetória de cada um e não a quantificação do conhecimento.

Os indicadores dizem respeito ao que foi trabalhado praticamente na sala de aula. No primeiro trimestre de 2016, por exemplo, os critérios/indicadores foram oito, e propõem perguntas que podem ser respondidas pelos alunos-atores ao longo do processo de aula e de avaliação, retomando a vivência segundo critérios objetivos:

- REGISTRO: Registrou as atividades realizadas em sala no “Livro de Impressões” com empenho e criatividade? Soube justificar e explicar o trabalho em momentos de apreciação coletiva?
- COOPERAÇÃO: Respeitou seus colegas e o professor, escutando suas ideias e opiniões, contribuindo para criar um ambiente legal durante as aulas e nos ensaios em grupo?
- JOGO: Respeitou as regras dos jogos e exercícios propostos, contribuindo para o seu desenvolvimento? Em momentos de apreciação coletiva, soube fazer a transposição dos elementos trabalhados nos jogos para a cena?
- AUTONOMIA CRIATIVA: Propôs ideias (oralmente ou por meio de cenas), contribuindo ativamente para a elaboração dos exercícios?
- POSTURA COMO PLATEIA: Respeitou os outros atores e suas propostas quando estava assistindo as cenas como plateia? Soube elaborar comentários construtivos sobre as cenas vistas?
- EMPENHO: Reconheceu possíveis dificuldades ou timidez, trabalhando em conjunto com os colegas e o professor para encontrar soluções para superá-las?

- ELEMENTOS DA CENA: Elaborou cenas levando em conta elementos já aprendidos anteriormente (lugar; acontecimento; trajetória; personagem; postura em cena e enquanto plateia; uso do espaço)?

- COMUNICAÇÃO: Conseguiu contar de maneira clara a história proposta pelo grupo pela apresentação das cenas?

O primeiro indicador mencionado traz o termo “Livro de Impressões”, que foi utilizado aqui para designar o que poderia ser considerada uma prática a partir do registro das aulas pelos alunos-atores. Esta prática veio como proposta para suprir a carência de um produto para avaliação do processo, inserido na criação teatral de forma não arbitrária.

Antes de entrar na questão do registro, vale observar que, apesar de implementado há seis anos, esse sistema de avaliação está sendo constantemente revisto e modificado, a partir da experiência prática e da reflexão junto à coordenação de área e aos outros professores de Arte. O instrumento foi criado para que os objetivos de aprendizagem fiquem mais claros para os alunos-atores, assim como suas próprias conquistas dentro de cada um deles. Expor os critérios de avaliação no início do trimestre fornece elementos para que o fazer seja discutido à luz de

referências objetivas. As metas estabelecidas em comum acordo com o professor fazem com que o objetivo do aluno-ator seja de uma conquista pessoal dentro da linguagem teatral. Além disso, colocados como indicadores de aprendizagem, itens como “postura”, “autonomia” e “jogo” evidenciam ao aluno-ator sua própria performatividade como conteúdo teatral a ser avaliado.

Os resultados estão sendo constantemente observados, mas, de uma maneira geral, os alunos-atores se mostraram mais conhecedores do próprio processo, o que foi percebido pelo que foi escrito por eles mesmos na autoavaliação do último trimestre, na qual fazem uma retrospectiva da própria trajetória nas aulas de teatro. A avaliação não desfavoreceu a experiência do aluno-ator dentro da sala, e caminhou junto com a prática. Naturalmente, há melhorias a serem feitas para que os alunos-atores tenham mais compreensão de todos os critérios/indicadores. Se, por um lado, a multiplicidade desses indicadores na avaliação serve para elaborar um panorama de desempenho detalhado e plural, por outro pode não se mostrar muito objetiva para esta faixa etária (10/11 anos).

O REGISTRO COMO TRADUÇÃO

Levando em conta as necessidades de registro e reflexão do processo teatral por parte dos alunos-atores e por minha parte, como docente, pareceu-me potente a inserção da confecção de um “Livro de Impressões” para cada turma, no qual as aulas fossem registradas. Esta ideia surgiu a partir de alguns princípios que regem a prática de confecções de protocolos nos processos artístico-pedagógicos.

Os protocolos (em teatro) podem ser considerados registros feitos por participantes de um processo teatral, a respeito do encontro anterior, que são expostos no encontro subsequente. A maneira de confecção e exposição são múltiplas e dependem do contexto. O protocolo permite a manifestação por “meio de materialidades discursivas”, ausentes em uma dinâmica eminentemente prática e corporal, que é o processo teatral.

Ao disponibilizar seus corpos para a aprendizagem em arte, os alunos de teatro acabam não fazendo anotações em seus cadernos, cópias do quadro-negro, colagens e tarefas, como na maioria das disciplinas que integram as práticas escolarizadas. Os protocolos constituem-se, desse modo, uma metodologia utilizada pelo professor para que os alunos possam se manifestar por meio de materialidades discursivas sobre suas aulas. (Gonçalves, 2013, p. 106)

Mas, o protocolo extrapola a questão meramente formal do registro (esta também importante para a consolidação do conhecimento) e é necessário examinar suas outras perspectivas. Ingrid Dormien Koudela foi precursora na prática de confecção de protocolos no ensino do teatro e em diversos processos pedagógicos em teatro. Sua reflexão sobre a prática protocolar passa por sua pesquisa vertical sobre as *Peças didáticas*, de Bertolt Brecht:

Koudela (2001) publica sua reflexão sobre o tema, “Um protocolo dos protocolos”, afirmando que a reflexão sobre a prática protocolar remete aos escritos solicitados por Brecht aos alunos da Escola Karl Marx, em Neukoln, que vivenciaram um experimento a partir do texto “Aquele que diz sim”, datado de 1929. A partir desses excertos, Brecht escreve “Aquele que diz não” e propõe que os dois textos sejam sempre apresentados juntos. Como instrumento de trabalho com a peça didática, a autora expressa que tais protocolos assumem caráter propulsor ao experimento, unindo reflexão e avaliação e, portanto, assumindo o caráter dialético essencial ao processo com a peça didática. (CONCÍLIO, 2013, p. 4)

Esta prática, conforme proposta por Brecht, une a questão do “processo” e da “obra”, estabelecendo uma questão pedagógica dialética dentro da criação teatral, e dentro do que entendemos por ensino de viés performativo (em que o processo é encarado como objeto estético). O protocolo, neste caso, serve como material base para o experimento cênico, unindo, portanto, “reflexão e avaliação”. Procedimento que cai “como uma luva” para as práticas em sala de aula, já que tem como objetivo unir reflexão, avaliação e processo, dentro de parâmetros fornecidos pelo próprio teatro. Esta avaliação é parte propulsora do processo e não inserida de maneira arbitrária. O protocolo não é uma questão meramente de registro. Ele efetiva seu lugar dentro da criação e da experiência teatral.

Estas referências fornecidas pelo trabalho com as *Peça didáticas*, aliadas à pesquisa que Koudela desenvolve sobre o *Sistema de Jogos Teatrais* de Viola Spolin, fez com que a pesquisadora propusesse uma dimensão prática para o protocolo.

Começou a ser experimentada quando era docente da ECA-USP (1990) e continua sendo objeto de reflexão, revisão, estudo e prática até o presente momento.⁸³ Em seus livros *Texto e jogo* (1999) e *Brecht na pós-modernidade* (2001), Koudela afirma que:

O protocolo revelou-se como um instrumento de avaliação radicalmente democrático. Na documentação do trabalho, é possível identificar que o protocolo instrui os momentos do processo e muitas vezes propulsiona a investigação coletiva. A síntese da aprendizagem, concretizada através do protocolo, tem também a importante função de aquecer o grupo, promover o encontro e auxiliar na delimitação do foco da investigação. (1999, p. 56)

O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão das questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática. (2001, p. 92).

Além da questão da avaliação como reflexão e ação, inserida no processo como elemento propulsor, Koudela coloca o protocolo como “instrumento de gestão das questões intragrupais”, ressaltando o protocolo como uma prática relacional. O protocolo se efetiva com a reflexão do participante em sua exposição para o grupo, criando um novo sentido, o coletivo.

Participei, durante o primeiro semestre de 2014, de um processo em que estava inserida a prática protocolar proposta por Koudela. Cursei a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP “O texto como modelo de ação no jogo teatral”, ministrada pela própria Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela e pelo Prof. Dr. Samir Signeu Porto Oliveira. Durante o curso, os Professores pediram para que cada participante trouxesse, em todas as aulas, uma reflexão sobre a aula anterior, um protocolo. O formato era livre, mas como os protocolos seriam “lidos”, a maioria dos participantes optou por trazer registros escritos, por vezes um texto corrido, em tópicos, poesia... Alguns protocolos incluíram imagens ou músicas, sons.

⁸³ Dois autores em especial trabalham de maneira vertical com as referências de Koudela sobre a prática com o protocolo, sempre em íntimo diálogo com sua origem brechtiana. Ambos analisam esta prática em processos de encenação realizados em cursos de graduação, evidenciando sua importância dentro da área da pedagogia do teatro. São eles Vicente Concílio (CONCILIO, Vicente. *BadenBaden: modelo de ação e encenação em processos com a peça didática de Bertold Brecht*. São Paulo: Paco Editorial, 2016) e Joaquim Gama (GAMA, Joaquim C. M. Gama. *Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2016).

Koudela estabelecia um tempo no início de cada aula (normalmente 10 min.) para que os protocolos fossem lidos. Cada um podia ler quando quisesse, e o trecho que quisesse, respeitando a dinâmica, para que somente um lesse de cada vez. Após a leitura, era estabelecido mais um tempo (uns 15 min.), para reflexões sobre a leitura dos protocolos; depois disso, a aula continuava. Como participante, alguns pontos me chamaram a atenção e contribuíram para que eu trouxesse esta experiência para a minha prática docente.

Esta prática de realização e leitura coletivas, proposta por Koudela (influenciada pelo trabalho com as *Peças didáticas* e com o *Sistema de Jogos Teatrais*), é uma variante do que a autora coloca como modelo contemporâneo alemão de escritura do protocolo, com o qual entrou em contato em “sala de aula em seminário sobre *Galileu Galilei* de Bertolt Brecht, proferido pelo Prof. Dr. Florian Vassen, na Universidade de Hannover.” (KOUDELA, 2017). Segundo este modelo, somente um aluno fica responsável pela elaboração do protocolo, que é lido no início da aula seguinte, sem pausas (todos recebem uma cópia). Depois da primeira leitura, é aberto um espaço para comentários, correções, acréscimos. Mas Koudela modificou a prática “original” a partir da pergunta: “Como esta forma de avaliação pode tornar-se propulsora do processo de criação, substituindo as formas acadêmicas tradicionais?” (KOUDELA, 2017). Desse modo,

Não é possível falar em instrumento de avaliação, como o é o protocolo, sem considerar questões de ordem metodológica que lhe dão sentido e forma. Ao focar o protocolo como objeto ora em discussão, é preciso considerar uma atividade que busca correspondências entre teatro e pedagogia do teatro. (KOUDELA, 2017, p. 1)

No caso narrado aqui, após a leitura coletiva, não existia mais o “meu” protocolo, e nem o protocolo “dele”, mas sim o “nosso” protocolo que, por meio de várias vozes, constituía-se na síntese da aula anterior. Esta reflexão era levada como referência para a aula, e colocava todos os participantes compartilhando o mesmo universo. A reflexão sobre os protocolos lidos propiciava uma avaliação coletiva, parte fundamental do processo, em uma relação pedagógica que articulava “a prática da teoria e a teoria da prática”. Deste modo, o trabalho realizado na aula anterior era traduzido pelos participantes e ganhava outros significados a partir do coletivo, estabelecidos na relação com o outro. A reflexão assume características de

coralidade a partir de seu caráter performativo coletivo. Compreendi, por meio deste processo de alteridade, como, efetivamente, a avaliação pode caminhar junto com a criação. E compreendi também como o processo avaliativo faz parte do processo de criação e é elemento fundamental do jogo pedagógico. O protocolo forneceu material para a criação.

A leitura em forma coral na roda de avaliação gera um novo texto, criado coletivamente, a partir dos trechos lidos por cada jogador. O protocolo das vozes individuais é assim inserido no coletivo. A coralidade inerente a esse procedimento gera uma avaliação polifônica que é propulsora para o *trabalho alegre*. A arte cria realidades. O vir a ser é sua mais alta aspiração. As percepções de cada jogador sobre o processo promovem percepções surpreendentes nos outros parceiros. A alteridade experimentada no plano simbólico do jogo teatral é retomada na forma discursiva através do protocolo. O coletivo coral é maior do que a subjetividade. O *trabalho alegre* do teatro gera um produto cênico que é maior do que as individualidades, sendo as proposições simbólicas dos participantes geradoras de material cênico. (KOUDELA, 2017, p. 3)

Conforme o tempo passou, já não conseguia identificar em meus protocolos o que seria exclusivamente meu, e o que já havia sido “contaminado” pelos outros. Pegava-me escrevendo como ouvi outra pessoa lendo. Citava trechos de outros protocolos como se fossem minhas referências bibliográficas. Me reconhecia na leitura de um outro. Teorizava por meio do protocolo, embasado pela prática de sua feitura coletiva.

E não seria interessante inserir esta dinâmica de avaliação processual dentro da escola onde dou aula? Não seria o registro um instrumento de tradução?

Uso aqui o termo tradução como o utilizado por Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante* (2002), em que narra a experiência do francês Joseph Jacotot em direção ao estabelecimento do que ele chama de *Ensino Universal*. Esta prática substitui um mestre explicador por um mestre ignorante e diferencia um processo pedagógico embrutecedor, de um emancipatório:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p. 11)

Jacotot, sempre segundo Rancière, pregava a equivalência das inteligências de todos, inclusive entre mestre e “aluno”, pois a subordinação de uma inteligência à outra configurava o que ele colocava como embrutecimento. “(...) O meio de se realizar esse Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência”. (RANCIÈRE, 2002, p. 28). Dessa maneira, todos somos capazes de traduzir o conhecimento por meio de nossas próprias referências, de nossas próprias vivências, de nossa própria inteligência, pois “Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida”. (RANCIÈRE, 2002, p. 39). Assim, Rancière liga a construção do conhecimento ao estabelecimento de relações entre o que já se conhece e algo “novo”, pois “ninguém tem relação com a verdade, se não está em sua órbita própria”. (RANCIÈRE, 2002, p. 69).

O ato da inteligência é ver e comparar o que vê. Ela o faz, inicialmente, segundo o acaso. É-lhe preciso procurar repetir, criar as condições para ver de novo o que ela já viu, para ver fatos semelhantes, para ver fatos que poderiam ser a causa do que ela viu. É-lhe preciso, ainda, formar palavras, frases, figuras, para dizer aos outros o que viu. (RANCIÈRE, 2002, p. 65)

A inteligência se confirma na comparação, no estabelecimento de relações com outros elementos, na incorporação desta relação como conhecimento. Mas para que esta relação aconteça, para que minha inteligência se relacione com outras inteligências, é preciso formatá-la, mostrá-la aos outros. É aí que entra a questão da tradução:

Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contra-tradução, na invenção das causas possíveis para o som que ouviu ou para o traço escrito: vontade de adivinhar que se apegue a todos os indícios, para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional. (RANCIÈRE, 2002, p. 73)

Quando traduzo algo, eu invoco o meu repertório (que não difere do de ninguém em qualidade, já que nossas inteligências são equivalentes); esta tradução só se confirma como tal na relação que estabelece com a tradução que faço da tradução de um outro. A construção do conhecimento se consolida na relação entre

traduções, entre repertórios. E por isto acho que tomar este termo emprestado de Jacotot pode servir para clarear a função do protocolo como construtor de um conhecimento coletivo, a partir da tradução que cada aluno-ator faz de sua experiência. Aliás, neste caso, o registro, e a relação que estabelece com o coletivo, torna-se quase sinônimo de tradução do sentido “jacototiano”.

O registro se insere no ensino do teatro na educação básica como uma imagem produzida por um determinado participante do processo e “lida” pelo coletivo. O seu “fazer” também se torna coletivo e a sua “contextualização” se insere na própria dinâmica da aula, sendo que o contexto também é elaborado coletivamente, a partir das múltiplas experiências individuais.

Vale ressaltar que a equivalência de inteligências pregada por Jacotot, inclusive entre mestre e aluno, pode ser entendida, de maneira rasa, como uma equivalência entre as funções de professor e aluno-ator, que poderia levar a uma defesa da ausência da própria figura do professor, assim como se interpretou de maneira equivocada a abordagem do ensino proposta pelas teorias da Escola Nova. Para nós, encontramos no princípio de equivalência das inteligências material para pensar como as características de todos, alunos-atores e professor, podem ser encaminhadas para objetivos teatrais. O mestre ignorante não seria, portanto, aquele que não se coloca como coordenador do processo, mas sim aquele que tem sensibilidade para ser permeável ao coletivo, reconhecendo na performatividade de todos os participantes material para a criação, sem preconceitos. E, sensível que é, este professor, como artista participante de um processo teatral junto com os alunos-atores, encara todos como parceiros de jogo, e amplia seu horizonte poético.

FORMA E MEDIAÇÃO

O registro da aula pode ter inúmeros formatos, assim como sua maneira de ser socializado. A multiplicidade de formatos favorece um dos objetivos desse registro, que é abarcar a multiplicidade de visões e experiências, de sensibilidades

provocadas pela vivência teatral, permitindo ir além do formato “tradicional”, como um relatório ou um diário.

A função dos protocolos teatrais verbo-visuais⁸⁴ é, portanto, direcionada muito mais ao mundo dos sentidos que ecoam a partir de uma prática teatral do que à contenção dessa prática em um registro de aula (como se isso fosse possível). (GONÇALVES, 2013 p.112)

Poderíamos fazer uma relação entre o registro – influenciado por toda a “dinâmica” protocolar: elaboração, socialização e reflexão coletiva – e a ideia da “partilha do sensível”, colocada por Jacques Rancière em seu livro homônimo (2005). Mas se mostra mais interessante relacionar o compartilhamento do registro com a questão da mediação cultural, exposta por Teixeira Coelho (2012):

Processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual (...) ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural. (COELHO, 2012, p. 268)

O conceito de mediação cultural pertence à esfera da ação cultural e dialoga intimamente com as questões de políticas públicas para a cultura. A princípio a mediação, nestes termos, parece distanciada da prática na sala de aula. Mas se pensarmos a formação em teatro como formação de público para o teatro e para as artes, a mediação, mesmo que “adaptada”, apesar de guardar os mesmos princípios, mostra-se instrumento pedagógico importante. Facilitar a compreensão de seu próprio registro, de maneira “sensível e intelectual”, envolve saber formalizar e refletir sobre o próprio trabalho, estabelecendo diálogo com os outros a partir de sua tradução de determinado conteúdo. Além disso, trazer questões próprias à esfera da ação cultural para dentro das práticas da sala de aula, como metodologia de aprendizagem, enfatizam o caráter de abertura do teatro para o campo social

⁸⁴ “A criação da nomenclatura *protocolos teatrais verbo-visuais* faz referência a materialidades enunciativas advindas das aulas de teatro que contenham, em seu escopo, as dimensões verbal e visual de forma não dissociada. Na complementação mútua entre essas dimensões, o enunciado concreto ganha uma gama aberta de sentidos, ultrapassando os limites dos outros formatos utilizados até então como protocolos de aula: relatórios, diários etc.”. (GONÇALVES, 2013, p. 121).

colocado anteriormente por Florian Vassen, e afirmam a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro.

O processo de mediação pode começar “pequeno”, a partir do próprio trabalho. Além disso, a relação que se estabelece com o outro, por meio da mediação do registro, tem potência, sim, para iniciar determinado grupo na “prática efetiva de uma determinada atividade cultural” – que, em nosso caso, é o teatro.

Não entrarei aqui na discussão se o registro pode ou não ser considerado uma obra de arte, mas, como o jogo dentro da sala de aula pode ser visto como um objeto estético. O registro, assim como inúmeras ações efetivadas pelos alunos-atores dentro do contexto do ensino do teatro, é uma ação artística. “A ação *artística* passa essencialmente por uma *prática* (...) A ação *artística* é, portanto, a organização concreta dessas possibilidades de agir, de experimentar a atividade artística”. (CARASSO, 2012, p. 22). Se, por meio da ação artística eu experimento uma atividade artística, o que importa é o processo, a potência do ato, e não a obra em si. Estamos no terreno da pedagogia do teatro, na qual o caminho e a experimentação do aluno-ator são os elementos formadores de um possível futuro artista. Desse modo, o registro pode fazer as funções de objeto estético. Entramos na questão da criação cultural, colocada por Teixeira Coelho, como sinônimo de ação cultural:

Nesse sentido o termo criação é tomado em seu sentido mais amplo: não se refere apenas à construção de uma obra, a sua elaboração física, mas também ao desenvolvimento das relações entre as pessoas e uma obra – e das pessoas entre si através da obra – que permitirão a apreensão mais larga possível do universo da obra e a ampliação dos universos pessoais. (COELHO, 2012, p. 43)

Por este viés, mais “político”, retornamos a questões já colocadas sobre registro (advindas da prática protocolar), principalmente a de que o protocolo, na dinâmica teatral, não é apenas uma tradução pessoal, e permite a elaboração de um conhecimento coletivo por meio da relação com o outro, desenvolvendo relações interpessoais e contribuindo para a vivência e apreensão da linguagem teatral. O trabalho de formação em teatro é um trabalho de formação de um sujeito que reflete sobre sua relação com a arte no âmbito social, e, portanto, político.

Antes de relatar a prática, não posso deixar de mencionar, sob risco de parecer leviano, a questão do protocolo como gênero discursivo a partir da teoria do

“pensador” russo Mikhail Bakhtin, que coloca o diálogo como condição de existência da linguagem e do discurso (GONÇALVES, 2013; BOY, 2013). Nesta perspectiva, o protocolo torna-se o local da pluralidade de vozes dos indivíduos participantes da construção deste discurso, pois “a materialidade analisada é composta de enunciados verbo-visuais sobre uma prática realizada por diferentes sujeitos”. (GONÇALVES, 2013, p. 110).

Vale ressaltar que a prática proposta aqui, por meio do registro das aulas (e seu compartilhamento) pelos alunos-atores pelo “Livro de Impressões”, influenciada pela prática protocolar, não se constitui exatamente como tal, mas segue alguns de seus princípios. Resumo os pontos principais da prática protocolar que influenciaram a inserção do registro das aulas. A avaliação e reflexão são integradas ao processo artístico-pedagógico, sendo elementos propulsores da criação. O registro, bem como seu compartilhamento, configura-se como elemento de construção teatral, em um processo em que ele é também material de significação – e em uma perspectiva de um ensino híbrido de linguagens, pois de viés performativo. Este registro assume, portanto, função estética, já que sua função vai além de um simples registro.

As questões que envolvem o protocolo tornam-se mais complexas se considerarmos que ele não aspira ser tão-somente uma epistemologia do processo. Enquanto instrumento de avaliação, o protocolo tem sem dúvida a função de registro, assumindo não raramente o caráter de depoimento. Não reside aí, porém, a sua função mais nobre. O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas compartilhadas no trabalho alegre anunciam novas percepções, a partir da construção da forma artística. (KOUDELA, 2017, p. 4)

Como construção coletiva de conhecimento, e como objeto estético, o “Livro de Impressões” se efetiva na relação com o outro, em um processo de alteridade que inaugura novas experiências. Além disso, a coletivização do registro traz importantes elementos em direção a formação do aluno-ator como tradutor e mediador de arte, e contribui para a formação de um discurso (que reflete seu conhecimento) sobre o seu próprio fazer em teatro, consolidando um olhar estético pelo qual o relacionamento com o “mundo” se faz poético.

Entre as razões que fazem com que o registro aqui não seja considerado exatamente uma prática protocolar, e que o “Livro de Impressões” não seja tratado

como protocolo, é que, em nosso caso, esta dinâmica não serve de base para um experimento cênico. Além disso, o registro proposto aqui não é feito por todos os alunos-atores em todas as aulas, apenas por um participante a cada encontro.

A prática do registro com meus alunos-atores foi, então, uma “tradução” a partir de diversos elementos da prática protocolar. Apesar de objetivos semelhantes, a prática narrada não poderia ser denominada como um protocolo, já que foi modificada a partir do contexto específico do ensino do teatro na escola básica, e desse processo de avaliação.

O LIVRO DE IMPRESSÕES

Na proposta inicial – que levou em conta os conceitos colocados neste texto – feita no início de 2013, o protocolo assumiu o nome de “Livro de Impressões”, já que o objetivo era o registro das impressões dos alunos-atores para a construção de um livro, de um material “concreto”: o exercício de reflexão da experiência por meio de sua materialização.

Assim, cada turma recebeu, no início do ano letivo, um livro de desenhos (um *sketch-book*), de tamanho grande (A3), com folhas brancas e sem pauta. Cada semana um aluno-ator diferente se responsabilizava por levar o livro para casa e registrar, em duas folhas, as “impressões” que teve da aula anterior. A instrução era que eles registrem da maneira que quiserem, usando os recursos que acharem mais interessantes, como texto (escrito de diversas maneiras), pintura, colagem, recortes, desenhos, fotos (que podem ser tiradas com câmera ou celular durante a aula), entre outros. Era obrigatório preencher as duas páginas. Deste modo, o aluno-ator teria que realmente pensar em como faria para preencher um espaço em branco tão grande, encontrando meios e estratégias de traduzir, também na forma, o que escolheu.

Ressalto para as turmas que o livro é coletivo, portanto, independente do que for feito, a sua “integridade” deve ser preservada, pois outras pessoas irão usá-lo. Dessa maneira, cada aluno-ator leva, em média, o livro para casa duas a três vezes

por ano. Depois que todos da turma já levaram uma vez, o processo se inicia novamente.

Os alunos-atores, principalmente os primeiros a levar o livro, sempre ficam em dúvida do que registrar, ou de como devem ser feitos os registros. Explico que eles podem escolher um jogo ou uma cena, por exemplo, que acharam mais legal ou importante, e não precisam “resumir” a aula inteira. Também não cobro perfeição, e sim dedicação. No ano de 2013, estas explicações tiveram que ser mais detalhadas; já no ano de 2014, durante as instruções iniciais, eu usei os livros do ano anterior como exemplo, o que deixou os “procedimentos” muito mais claros para os alunos-atores. Mas é interessante que, durante o processo, eles estabeleçam uma identidade para o próprio livro e, pela prática, esclareçam a dúvida de como fazê-lo. No final do ano, cada livro tem características próprias de acordo com cada turma, que privilegiou determinados conteúdos ou formas de registrá-los.

Optei por fazer somente um livro por turma por duas razões principais. A primeira é uma questão prática. Não teria o tempo ideal para, em todas as aulas, refletir sobre o protocolo de todos os alunos-atores; além disso, como estamos dentro de uma escola, ficaria muito “pesado” uma “lição de casa” semanal, levando em conta que existe muitos outros componentes. Melhor dar a atenção devida para cada trabalho, para que ele possa ser comunicado e entrar em relação com os outros, para que o aluno-ator tenha garantido o seu momento de mediação da experiência. O motivo que eu coloquei como “prático” mostra-se, portanto, também, pedagógico.

O outro motivo é que mostrou-se interessante que os alunos-atores tivessem como responsabilidade construir algo que fosse de todos, materializando a noção de trabalho coletivo. Todos se mostravam curiosos para saber qual seria a próxima contribuição (o próximo registro de um colega) para um projeto que também é deles. Os alunos-atores falavam em “nosso livro” e “o livro da nossa turma”.

O trabalho já foi realizado com trinta e duas turmas e resultou, portanto, em trinta e dois livros de impressão diferentes, que, se entendidos como um diário do processo, configuram um retrato que cada grupo fez da própria trajetória – são destes livros os registros que ilustram esta tese. Podem ser comparados, e seria interessante analisar isto, para elencar quais os elementos que cada grupo privilegiou durante o processo e o registro. Estabelecem, em seu conjunto, um

panorama das multiplicidades de experiências vivenciadas durante estes cinco anos. Assim como cada livro abarca a multiplicidade de cada turma.

O material que é produzido, a partir da análise do que foi registrado, fornece importantes elementos para a avaliação do processo, como a escolha dos materiais, dos textos, dos eventos a serem retratados, além de pressupor uma reflexão quando de sua feitura. Mas nos interessa aqui também a reflexão coletiva sobre o que foi produzido, verificar a capacidade do aluno-ator de verbalizar as suas escolhas e construir um discurso a partir da tradução da prática. Formalizar o que foi produzido através de um exercício de mediação, onde o sentido só se completa na relação com o outro, exatamente como na relação entre performer e público no teatro performativo.

Pensando nisto, e para garantir um espaço para este exercício de mediação, no começo de cada aula, o aluno-ator que fez o registro tem, no máximo, dez minutos para, tomando como suporte o livro, falar sobre o que foi realizado na aula anterior. Este aluno-ator tem liberdade para se comunicar do jeito que quiser. Seja em roda, seja na frente da turma como uma “aula tradicional”, seja dramatizando alguma passagem, seja do jeito que for. Durante esta exposição, em um primeiro momento, eu servi como instigador, fazendo perguntas a respeito da escolha dos elementos que foram retratados, fazendo com que explicassem cada detalhe, que colocassem sua opinião sobre a aula passada, fugindo de uma descrição meramente objetiva. Com o tempo, os próprios colegas assumem a minha função, instaurando uma dinâmica própria de perguntas.

A garantia de um tempo para cada aluno-ator fazer o seu relato se mostrou muito importante para que a sua participação na aula, e no livro, fosse avalizada pelo coletivo. O aluno-ator se sente participante pelo seu trabalho, que ganha um status de seriedade, e compreende objetivamente sua contribuição ao coletivo. E, não podemos deixar de lado o fato de que, por um breve momento, o aluno-ator assume um lugar de “explicação” que é reservado ao professor. Que delícia se sentir capaz de transmitir conhecimento também... não seria isto uma fagulha da equivalência das inteligências proposta por Jacotot?

Esta “aula encenada” – uma simulação a partir da proposição de De Duve (2012) –, conduzida pelos alunos-atores, coloca o registro no terreno da teatralização e instaura a troca de conhecimentos por meio da linguagem teatral. Apreender a

linguagem vivenciando a própria linguagem. Aqui a reflexão, o relato, a avaliação também são objetos estéticos. Mas o objetivo individual até aqui, com esta prática, foi principalmente o registro, e sua comunicação, para o grupo – o que já se mostrou um imenso desafio para a maioria dos alunos-atores. Fico imaginando que um próximo passo seria estabelecer o momento do relato do protocolo como um jogo teatral, em que o foco é o próprio relato. Assim, posso retomar o relato como uma experiência cênica e refletir sobre a reflexão, incentivando os alunos-atores a terem um cuidado estético com o jeito como comunicam sua experiência.

Esta prática, portanto, tem como uma de suas funções “concretizar a vivência dos alunos para promover reflexão sobre os conteúdos experienciados, e proporcionar um maior espaço para o aluno refletir sobre o próprio fazer”, já que “O protocolo tem a função de promover a avaliação reflexiva individual no momento da escrita e coletiva no momento do debate”. (BOY, 2013, p. 62).

Mas tudo não é um “mar de rosas”. Acho importante dividir algumas dificuldades já que meu objetivo é pedagógico: desejo que minha reflexão dialogue com outras práticas. Inserido que estou dentro da escola, existem inúmeras demandas e questões de agenda que impedem que o planejamento e a rotina sejam respeitados. Algumas, claro, podem ser previstas, como a Copa do Mundo de Futebol em 2014. Outras, como uma saída decidida de última hora (estudo de campo), não. E quando você percebe que só tem mais uma semana de ensaios e a peça de determinada turma ainda está “engatinhando”? Tudo isto é motivo para deixar a exposição do registro para a próxima aula ou fazer três de uma só vez... A experiência mostrou que isto “quebra” o processo e é entendido pelos alunos-atores como falta de seriedade, já que os registros, aos poucos, ficam menos comprometidos, e os alunos-atores com menos vontade de expô-los. É preciso elaborar estratégias para que o espaço de cada um seja garantido e o professor é responsável por estabelecer a seriedade do projeto (uma seriedade lúdica, claro, dentro do jogo proposto como “obrigação”).

Existem alunos-atores menos comprometidos, mas estes costumam ser “impulsionados” por outros alunos-atores, com mais vontade. Um registro feito com capricho fará com que outros alunos-atores se esforcem mais, em comparação. Uma dinâmica proposta por outro aluno-ator pode inflamar a turma como um todo e seus integrantes individualmente, para que tragam propostas mais ousadas e arriscadas.

Mas, desta mesma maneira, pode ser instaurada uma dinâmica não potente para a criação. Como acontece quando os alunos-atores tomam um registro que acharam magnífico como referência e passam a copiá-lo, com algumas pequenas modificações.

O Livro também traz “recados” para os colegas e para o professor. “Eu amo o professor” ou “eu odiei esta aula” são recorrentes e legítimos, já que foi pedido que dessem a opinião. Mas alguns comentários como “fulano sempre atrapalha”, “eu odeio sicrano” ou “beltrano nunca consegue fazer tal coisa direito” exigem uma mediação do professor quando colocados para o coletivo. Costumo pedir para o aluno-ator explicar a razão do comentário, e quando o coletivo entende, ele se afasta da arbitrariedade e não se torna algo “pessoal”. Mas também faz parte desta dinâmica que os alunos-atores entrem em contato com a imagem que os outros têm dele para rever a sua própria postura, desde que isto não mate a vontade de jogar do aluno-ator, mas o instigue a participar ainda mais.

Para além do teatro, os livros mostram a relação que existe entre os membros de cada grupo, trazida a tona pelo modo como cada um retrata os colegas. Afinal, conseguimos saber o lugar que ocupamos em determinado coletivo pela visão que os outros têm de nós. O professor também é infinitamente retratado, e se torna um personagem recorrente, como se cada livro narrasse uma história (mas será que não narra mesmo?). Relações que poderiam ser melhor exploradas se o objetivo fosse a dinâmica do grupo, o que não é o caso aqui. No nosso caso, a dinâmica do grupo se “resolve” e é intermediada pelo exercício da linguagem teatral, por meio da performance da experiência registrada, que já traz em si uma ética da coletividade.

Aconteceu de novo é a segunda vez que eu levo o caderno, então, mãos à obra!

Na aula passada fizemos a parte "chata" da quadrilha, mas não que seja chata, eu gosto, mas comparado a tudo, é! Bom, isto é, ensaiamos a quadrilha normal, onde temos que atuar como se estivessemos gostando de dançar! KKK! To brincando! Mas foi bem animado, dançamos com aquele ritmo caipira que é o que não pode faltar e depois seguimos em frente. E, e damas na esquerda viu?

agora vamos apresentar a quadrilha do folclore! (sgn)

olha a cobra!

torção que o som não falhe!

gente é para sorrir

Festa junina

diferente...

feito por Luísa Mamede, pela 2ª vez!

mas não pode se casar com ela, pois ele é um criminoso!

e então a história tem que reagir!

OK, ok, mas e aí? Dai fizemos a cena do casamento

que ocorre depois da quadrilha, onde existem muitas revelações. Quer uma prova? OK, veja só: acontece que o noivo é um criminoso que descobre junto de todos que é o irmão gêmeo da noiva e que eles são órfãos. Dai eles descobrem sua mãe verdadeira e ela diz que tem uma irmã do mal que é a mãe falsa da noiva, e essa diz que sua tia falecida está viva e que é a mãe do noivo, e ela fala que tem um filho e que ele é o pai da noiva, e ela diz que o avô dele é o pai do noivo, e esse diz que é rico e deixa sua herança para seu avô rico, o pai! Uai! Que história contávamos voltando todos querem a herança e então, eles tem a ideia de todos lutarem e quem sobreviver, leva a grana. No final todos morrem e para deixar a história mais legal, dançamos thriller! A história do casamento em quanto isso foi, várias reações divertidas que dão vida a quadrilha!

AULA DE TEATRO! 😊

Romeu e Julieta X Romeu + Julieta (atualizado)

Hoje assistimos aos filmes, que eram sobre uma mesma história (Romeu e Julieta) e os comparamos.

Romeu e Julieta

Este filme requir todos os padrões originais da obra de Shakespeare. A história se passa em Verona, a história são com espadas, e Romeu foi encenado por Leonard Whiting e Julieta por Livia Shuey (ambos atualmente com 63 anos).

Romeu + Julieta

Este filme modernizou a história original de Romeu e Julieta. A história se passa agora na fictícia Verona Beach e os lutas são com revólveres da marca Bulford (suposto ser inglês). Romeu foi encenado por Leonardo DiCaprio e Julieta por Claire Danes. Podemos dizer que este filme é mais agradável que o outro, pois Romeu se mata na frente de Julieta.

"Romeu e Julieta" foi uma tragédia escrita entre 1591 e 1595, por William Shakespeare (1564-1616).

A história se passa em Verona, onde os famílias ricas e pobres Montecchio e Capuleto vivem (e brigam). Então, em Roma conhece Julieta, e disse sobre um amor. Porém, os parentes sabendo que eram de famílias rivais, eles não namoraram e casaram, e a paixão a morte deles, pois que as famílias se mataram.

ROMEU, NAAAA!!!

Muito gostei
Muito gostei
Muito gostei

"Nunca houve alguma hora mais dolorosa, do que a de Julieta e a de Romeu."

William Shakespeare
"Romeu e Julieta"
1591-1595

"Os filmes não são cópias, mas são versões novas de uma mesma história!"
Rafael Pedro
2016

Fonte: Wikipédia/Atualizada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *pedagogia em performance* propõe um lugar no qual o comportamento da criança, sua espontaneidade, sua alegria, sua vivacidade, são encarados como elemento estético. O aluno-ator, em performance, constitui-se como parte da criação, e a sua experiência teatral se efetiva como conhecimento em teatro.

O formato é performativo e o conteúdo teatral. A *pedagogia em performance*, híbrida, inclui em si todos os tipos de teatro. Por meio deste formato, múltiplo, podemos trabalhar diversos conteúdos próprios ao teatro, como a história do teatro, outros gêneros teatrais ou a produção dramatúrgica, de maneira contemporânea, aproximando os processos de ensino/aprendizagem dos processos de percepção do mundo dos jovens de hoje. Estudamos *Hamlet* e seu contexto de produção. Então, após entendê-lo, mas sem descaracteriza-lo, jogamos com ele de diversas formas, e elaboramos, juntos, uma dramaturgia a partir do original. Não esquecemos o “ser ou não ser”, e nem o teatro dentro do teatro, que serve para “explodir a consciência do rei”. Mas o nosso espectro entra ao som de *Thriller*, do Michael Jackson. Os nossos coveiros consultam o público, fazendo uma votação para saber de quem é o crânio de Yorick, o velho bobo da corte. No final, todos se matam em um duelo em câmera lenta, em que as esgrimas são substituídas por sabres de luz. A plateia, participante do jogo proposto, atenta às estratégias encontradas pelas crianças para resolver as questões da cena, legitima o “ser criança” como o elemento mais importante do fenômeno teatral e os legitima como criadores.

Privilegiar a performatividade dos alunos-atores é afirmar a potência que todos carregam, independente das referências que trazem, de passar pela experiência artística. Fazer teatro não é apenas reconhecer que a criança é dotada de uma performatividade natural, mas sim inserir esta performatividade nos objetivos teatrais e padrões estéticos que proporcionem uma educação teatral potente. Encaramos a performatividade dos alunos-atores como material estético e o jogo como experiência teatral. Toda experiência em processos de ensino do teatro é, portanto, artística, e se efetiva como conhecimento em linguagem.

O professor, aqui, não é aquele que detém o conhecimento; ele se coloca junto

com o aluno-ator no processo teatral. Também cria, se diverte; serve como modelo de uma postura ética necessária às artes – e é também modelo de uma atitude transgressora, criativa, lúdica. Por meio de sua experiência, adquire conhecimento e sensibilidade para saber a hora de interferir em direção à “criação cultivada” do aluno-ator. Parece-nos impossível ensinar teatro para crianças sem se divertir também, sem deixar-se, como um artista, permear a sua própria performance com a performatividade das crianças, em um jogo de linguagem delicioso de criação de sentidos estéticos e narrativas infinitas dentro da sala de aula. É uma delícia pensar que a própria aula já é um processo de criação em teatro, que pode ser simulado várias vezes, cada dia de uma maneira diferente. E, ao simular as aulas, as assimilamos como objetos estéticos, e entendemos a potência do teatro de criação, significação e prazer.

Por este viés, a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro faz com que o ensino do teatro seja a própria práxis teatral contemporânea. O ensino do teatro é a sua própria prática. Aula de teatro é teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo, 2007. 206p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Teatro pós-dramático na escola (Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula)*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões: versões de contos populares*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!: contos folclóricos de amor e aventura*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.) *Inquietações e Mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Entre memória e história*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOLTON, Gavin. "Peter Slade – a tribute by Gavin Bolton". In: *Research in Drama Education*, v. 2, n. 2, p. 229- 231, 1997.

BOY, Tânia Cristina dos Santos. *Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro*. São Paulo, 2013. 239p. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF.

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

_____. *Teatro Completo*. V. 9. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *A prática como pesquisa na formação do professor de Teatro*. Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE VII), 275-277. Florianópolis: ABRACE/UDESC, 2003.

_____. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARLSON, Marvin. *Performance, uma introdução crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CARASSO, Jean-Gabriel. “Ação cultural, ação artística. Se há duas palavras... há duas coisas!”. In: *Sala Preta*. Revista do Depto de Artes Cênicas da ECA-USP, v. 12, n. 1/2012, 18-23. São Paulo: EDUSP, 2012.

CONCILIO, Vicente. *BadenBaden: modelo de ação e encenação em processos com a peça didática de Bertold Brecht*. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DE DUVE, Thierry. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. de Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2010.

DEWEY, John. *A Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).

FAVARETTO, C. F. “Pós-moderno na Educação?” In: SERBINO, R. V.; BERNARDO, M.V.C. (Orgs.). *Educação para o século XXI*. São Paulo: Edunesp, 1992.

FÉRAL, Josette. “Por uma poética da performatividade: o teatro performativo”. In: *Sala Preta*. Revista do Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP, n. 8/2008, 197-210. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. “Teatro Performativo e Pedagogia”. In: *Sala Preta*. Revista do

Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP, n. 9/2009, 255-267. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. “Performance e performatividade: o que são os estudos performáticos?”. In: MOSTAÇO, E.; OROFINO, I.; BAUMGÄRTEL, S.; COLLAÇO, V. *Sobre performatividade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, p. 49-86.

FERNANDES, Silvia. “Teatros Pós-Dramáticos”. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia (Orgs.). *O Pós-Dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 11-30.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmem. *As 100 melhores histórias da mitologia: Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GAMA, Joaquim C. M. *Alegoria em jogo: a encenação como prática pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GONÇALVES, Jean Carlos. “Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária”. In: *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso. V. 8, n. 2/2013, 106-123. São Paulo, 2013.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de (Coords.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

IAVELBERG, Rosa. *Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos*. São Paulo, 2015. 258p. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. *Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: penso, 2017.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. “O Teatro Político e o Pós-Dramático”. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silvia (Orgs.). *O Pós-Dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 31-42.

_____. ; ALMEIDA JR., José Simões (Orgs.). *Léxico de pedagogia do*

teatro. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015

_____. *O protocolo do trabalho alegre*. No prelo. 2017.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. *Campo de visão: exercício e linguagem cênica*. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia-Helena, 2011.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Trad. de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MARTINS, Pedro Haddad. *O metateatro com instrumento para a formação teatral de alunos-atores entre 8 e 12 anos*. Campinas, 2011. 163 p. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

MOLIÈRE. *O doente imaginário*. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOSTAÇO, Edécio. “Fazendo cena: a performatividade”. In: MOSTAÇO, E.; OROFINO, I.; BAUMGÄRTEL, S.; COLLAÇO, V. *Sobre performatividade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, p. 15-48.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2013.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. “Para desembaraçar os fios”. In: *Revista Educação e Realidade*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2/2005, 217-228. Porto Alegre: UFRGVs, 2005.

_____. “Dentro ou fora da escola”. In: *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*. Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 1, n. 10/2008, 59-64. Florianópolis: EDESC/CEART, 2008.

_____. “O Pós-Dramático e a Pedagogia teatral”. In: GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Sílvia (Orgs.). *O Pós-Dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 221-232.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível. Estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1987.

_____. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem*. São Paulo: HUCITEC, 2012.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. New York/London: Routledge, 1988.

_____. *Performance studies, an introduction*. London/New York. Routledge: 2007.

SLADE, Peter. *Experience of Spontaneity*. Londres: Longmans, 1968.

_____. *Child Drama*. Londres: University of London Press, 1973.

_____. *Natural Dance*. Londres: Hodder Arnold H&S, 1977.

_____. *O Jogo dramático infantil*. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Child Play*. Londres: Jessica Kingsley, 1995.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin*. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula*. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SUASSUNA, Ariano. *O santo e a porca*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013.

_____. *O casamento suspeito*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013. (Escrita em 1957).

_____. *O auto da compadecida*. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997.

_____. *Macbeth*. São Paulo: Objetiva, 2003.

_____. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

TEIXEIRA COELHO, José. *O que é ação cultural?* São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. “Arte pública, espaços públicos e valores urbanos”. In: *Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

_____. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.) *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia, EDUF, 2009.

_____. (Org.) *Pedagogia do Teatro. Práticas contemporâneas na sala de aula*. SP: Papirus, 2013.

VASSEN, Florian. “Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro”. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. In: *A[L]BERTO*. Revista da SP Escola de Teatro, n. 7/2014, 11-20. São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 2014.

WARD, Winifred. *Creative Dramatics*. Nova Iorque: D. Appleton and Company, 1930.

_____. *Theatre for children*. Kentucky: The children’s theatre press, 1950.

_____. *Playmaking with children, from kindergarten through junior high school*. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1957.

_____. *Stories to dramatize*. Nova Orleans: Anchorage Press, 1986.

ANEXOS

ANEXO A | ODISSEIA – ROTEIRO [2015]

PERSONAGENS

Narrador
 Agamenon
 Clitemnestra, esposa de Agamenon
 Ulisses
 Marinheiros (Baio, Euríloco, Perímedes, Elpenor)
 Lotófagas (02)
 Polifemo, o Ciclope
 Circe
 Sereias (05)
 Poseidon
 Atena
 Calipso
 Penélope, esposa de Ulisses
 Telêmaco, filho de Ulisses
 Eumeu, criado de Ulisses

PRÓLOGO

(Agamenon, Ulisses, Narrador, Elenco)

Narrador introduz a história: fala que esta é a continuação da peça anterior e que, como todos sabem, a Guerra de Tróia acabou de ser vencida pelos gregos, com a brilhante ideia que Ulisses teve de construir um cavalo.

Ulisses entra e diz quem ele é, e que os gregos tentaram derrotar os troianos por dez anos, mas que ele teve a ideia do cavalo, que os troianos acharam que era um presente, levaram para dentro do castelo e foram “dizimados”. A nossa história começa onde termina a Guerra de Tróia. Foi mais ou menos assim...

Ulisses chama os gregos. Fala que teve a ideia do cavalo. Todos acham que é ótima. Ele divide as funções e montam o cavalo. Fica bizarro e o Narrador acha que não está bom. Eles refazem e fica melhor.

O Narrador indica que outra coisa estava acontecendo do outro lado do palco.

Chega um troiano feliz e percebe que os gregos fugiram e deixaram um cavalo de presente. O cavalo relincha e depois mia (o troiano acha estranho). O troiano chama outros troianos. Ele explica que os gregos foram embora e deixaram um cavalo, e pergunta se devem levar o cavalo para dentro. Todos topam. Usam a “mágica do teatro” para levá-lo para dentro. Fazem um brinde, ficam bêbados e dormem.

Os gregos entram na ponta dos pés e param cada um do lado de um troiano. Ulisses vai contar até três e um grego espirra. Depois recomeça a contagem e todos começam a lutar.

Sobram apenas Agamenon e Ulisses, que vão para o meio do palco. Ulisses dá os parabéns para Agamenon e pergunta o que ele vai fazer. Agamenon responde que quer voltar para a Grécia e encontra sua esposa, Clitemnestra. Ulisses diz que quer voltar para Ítaca e encontrar sua esposa, Penélope. Eles se despedem e mandam todos os “mortos” para os lugares.

CENA 1 – A MORTE DE AGAMENON

(Narrador, Agamenon, Clitemnestra)

O Narrador fica no meio do palco. Ele diz que Agamenon, quando chegou na Grécia, teve uma péssima surpresa.

Agamenon chama sua esposa. Ela pergunta onde ele estava todos estes anos. Ele diz que foi para a guerra. Ela duvida e acha que ele arranjou uma amante. Ele insiste que estava na guerra; diz que venceu os troianos e até tenta confirmar com o Narrador. Clitemnestra não acredita e fala que também arranjou um amante. Agamenon fica frustrado “isso é o que um general recebe por defender a Grécia?”. Ela também diz que quer se vingar, pois ele mandou sua filha para o sacrifício. Ele diz que fez isto pela Grécia. Ela fala para ele olhar uma vaca voadora, quando ele olha, ela o mata.

O Narrador continua olhando a vaca. Agamenon, saindo, explica para o narrador que a vaca era uma cilada.

CENA 2 – O PLANO DE PENÉLOPE

(Narrador, Penélope, Eumeu, Marinheiros)

Depois da morte de Agamenon, o Narrador fala que a história de Ulisses foi bem diferente.

Ulisses entra e chama os marinheiros. Explica que, agora que a guerra acabou, eles farão uma missão muito importante, mas antes quer saber se todos os marinheiros estão presentes. Cada um se apresenta. Ulisses pergunta se os marinheiros sabem qual a missão. Um diz que é a cura do câncer, outro diz que é o término do aquecimento global, outro que é limpar o banheiro do capitão e o último diz que é a paz mundial. Ulisses fala que a missão é encontrar Penélope. Todos acham brega. Ulisses fala que eles são infantis. Eles fazem piada. Ulisses fala que vai cortar a cabeça deles. Eles fazem piada. Ulisses fica bravo, fala “sentido” e manda todos arrumarem o barco e remarem. Ulisses lembra de Penélope.

Penélope fala que faz tempo que Ulisses partiu. Eumeu chega. Penélope pergunta o que aconteceu e o criado fala que tem mais cinco caras querendo casar com ela. Ela pergunta então quantos caras já estão lá fora. Ele diz que mais de cento e quarenta, já que todos querem casar com ela para virar o Rei de Ítaca, já que acham que Ulisses morreu. Ela diz que Ulisses não morreu e pede para eles esperarem. Eumeu fala que eles estão bravos. Ela tem ideia de costurar uma meia e Eumeu fala que isso vai ser muito rápido. Ela explica que, à noite, ela desfará a meia, e assim nunca vai casar com ninguém. Eumeu sai para avisar os pretendentes.

CENA 3 – AS LOTÓFAGAS

(Ulisses, Narrador, Marinheiros, Lotófagas)

De volta ao barco um marinheiro fala “Para!” (todos falam em sequência). Este marinheiro sugere que parem para abastecer. Ulisses fala que a ilha pode ser perigosa e, por isso, ele não irá. Destaca dois marinheiros e vai jogar tranca com os outros dois.

Os dois marinheiros destacados encontram duas mulheres meditando. O primeiro as acha estranhas e o segundo diz que são apenas mulheres. O primeiro diz que elas devem ser ferozes e o segundo diz que estão apenas meditando e que vai falar com elas. Ele tenta falar, elas apenas se olham. O primeiro tenta falar também. Elas se olham novamente. Eles resolvem procurar comida escondidos.

A primeira Lotófaga pergunta quem está perturbando a meditação delas. Eles se assustam. A segunda oferece uma flor de lótus. Um marinheiro aceita e vai meditar. Depois o outro aceita e vai meditar.

Os marinheiros que estão jogando tranca somam seus pontos. Ulisses percebe que faz um mês

que os outros marinheiros desapareceram e resolve ir procurá-los com os outros marinheiros.

Quando chegam, Ulisses e os marinheiros acham estranho que todos estão meditando e começam a explorar seus colegas. A segunda lotófaga pergunta quem está atrapalhando a meditação delas. Todos se assustam. Ela oferece uma flor de lótus para um dos marinheiros, que aceita e começa a meditar. Depois oferece para o outro. Depois para Ulisses. Ulisses cheira a flor e percebe que os marinheiros foram enfeitiçados. Para desenfeitiçar, Ulisses diz que vai ter pizza no barco (ele ligou para o disk-pizza). Saem.

Uma lotófaga fala para a outra que os homens são estranhos.

CENA 4 – O CICLOPE POLIFEMO

(Ulisses, Marinheiros, Polifemo, Ciclopes, Poseidon)

No barco um marinheiro reclama que a pizza de brócolis foi pouco. Ulisses fala que era a única que tinha. Outro marinheiro avista uma ilha. Outro fala que é dos ciclopes, que comem gente. Outro fala que é só eles irem para o lado da ilha onde os ciclopes não estão cuidando de suas ovelhas. Outro fala que tem que tomar cuidado. Ulisses diz que eles vão tentar ser educados e pedir um presente para um dos ciclopes. Ninguém quer, mas ele manda todos irem. Dão uma “voltinha” e chegam.

Ulisses fala para entrarem na caverna e se esconderem, para fazer uma surpresa.

Polifemo entra e fala que está cansado e com fome, mas que não aguenta mais comer queijo e que está com saudade de comer carne humana. Sente um cheiro e um marinheiro fala que foi porque não tomou banho. O ciclope continua sentindo o cheiro. Todos falam “surpresa”. Polifemo pergunta quem eles são e Ulisses fala que é o Rei de Ítaca. Polifemo não sabe onde é Ítaca. Polifemo pergunta o que eles querem e um marinheiro fala que eles querem um presente. Polifemo fala que o único presente que eles verão é o que ele vai receber agora e escolhe um marinheiro e o devora. Polifemo pergunta quem será o próximo e todos apontam para Ulisses. Ulisses oferece a flor de lótus para o ciclope, que adora e fala que só vai devorá-lo de manhã. Ulisses fala que seu nome é “ninguém”. Polifemo dorme.

Ulisses pergunta o que eles farão e um marinheiro tem a ideia de pegarem um tronco e furarem o olho de Polifemo enquanto ele dorme. Eles pegam o troco, se preparam, acordam Polifemo e enfiam o tronco em seu olho. Polifemo tenta pegá-los mas não consegue. Chama por socorro.

Duas ciclopes chegam. A primeira pergunta o que aconteceu. A segunda pergunta quem fez aquilo e Ulisses responde que foi ninguém. Ela não entende e Polifemo tenta explicar. Elas resolvem ir embora porque é um absurdo ninguém ter feito aquilo.

Polifemo fica na porta vigiando para ninguém sair. Ulisses tem a ideia de se esconderem nas ovelhas para o ciclope não sentir o cheiro deles. As ovelhas chegam e eles passam.

Sozinho, Polifemo se sente enganado e chama seu pai, Poseidon. Poseidon pergunta quem fez aquilo e Polifemo fala que foi ninguém. Poseidon se concentra e descobre que foi Ulisses. Jura que irá se vingar dele.

CENA 3 – A VINGANÇA DE POSEIDON

(Ulisses, Marinheiros, Atena, Poseidon)

Atena chega e pede licença. Poseidon pergunta o que ela está fazendo aqui. Ela pergunta se ele, por acaso, estava falando de Ulisses. Ele diz que se vingará de Ulisses. Ela fala que irá proteger Ulisses pois ela é deusa da guerra e ele é seu protegido. Poseidon pergunta se eles então irão brigar. Ela diz que sim. Ele fala que irá se vingar e ela fala que irá acabar com Poseidon.

De volta ao barco os marinheiros remam. Um deles avista Ítaca e todos comemoram. Poseidon

entra e para a cena. Diz que, para se vingar, fará o barco voltar onde começou.

Eles voltam e percebem que estão em Tróia novamente. Choram. Perguntam o que aconteceu. Poseidon aparece e explica.

CENA 4 - CIRCE

(Ulisses, Narrador, Marinheiros, Circe, Porquinhos)

Eles voltam a remar como no começo. O narrador aparece e fala que eles pegaram outro caminho e pararam na ilha da feiticeira Circe, que transformava os homens em porcos e os devorava.

Circe aparece com seus três porcos. Ela cumprimenta seus porcos de estimação: Pepa, Baconzita e George, o palmeirense. Fala que está com fome porque faz tempo que não aparece nenhum ser humano e que ela não vai transformar os seus porquinhos em bacon.

Um marinheiro chega. Acha Circe. Ela o hipnotiza e o transforma em porco. Outros dois chegam e ela faz a mesma coisa. Pergunta quem quer virar linguíça (os porquinhos de estimação se candidatam). Ela escolhe um marinheiro e leva embora para fazer linguíça.

Ulisses chega e acha os porcos. Atena aparece. Ele pergunta quem ela é e ela explica que é sua protetora. Ele fica feliz. Ela fala que tem uma bruxa que transforma todos em porcos, inclusive os marinheiros. Ele pergunta o que deve fazer e ela lhe dá uma poção. Ele pergunta como fará para os marinheiros virarem gente e ela diz que é só tomar a poção que tudo dará certo. Vai embora.

Circe chega e não consegue transformar Ulisses em porco. Ela acha que ele é um deus e pergunta o que ele quer. Ela diz que quer trazer de volta seus marinheiros. Ela transforma todos os porcos em gente novamente (os de estimação falam que estão livres e saem felizes).

Ela fala se ele quer mais alguma coisa e ele pede dicas de viagem. Ela fala das sereias. Ele agradece e sai.

CENA 5 – AS SEREIAS

(Ulisses, Narrador, Marinheiros, Sereias)

Narradora fala que, conforme Circe avisou, eles chegaram até a ilha das sereias. Um marinheiro escuta o canto das sereias e avisa que elas estão chegando. Ulisses fala que todos devem se amarrar no mastro, para não serem levados para o mar pelo canto das sereias. Se amarram.

Um marinheiro escuta uma música bela e acha que as sereias estão chegando.

As sereias dublam uma ópera (cinco sereias). O marinheiro não resiste e se desamarra. Fala “oi” para as sereias, que o convidam para almoçar e o devoram. Depois falam que vão tomar um café.

CENA 6 – A ILHA DE PÁScoa

(Ulisses, Marinheiro, Coelhos)

Ulisses fala que restou apenas um marinheiro. O Marinheiro fica chateado. Eles param numa ilha desconhecida, o marinheiro fala que a ilha não estava no mapa. Ulisses olha no GPS e percebe que estão na ilha de páscoa. Eles ficam animados.

Saem e encontram cinco coelhinhos. Acham muito fofinhos e o marinheiro pede para ficar com um e Ulisses deixa. O marinheiro vai fazer carinho e um coelho come um braço seu, depois outro, depois uma perna, depois dois coelhos começam a devorá-lo, depois todos. Os coelhos voltam a fazer nada, pacatamente. Ulisses não acredita e pergunta se os coelhos devoraram mesmo o seu marinheiro. Eles saem correndo atrás do Ulisses e Ulisses mata todos e reclama que não tinha ovo de páscoa.

CENA 7 – O NAUFRÁGIO

(Poseidon, Atena, Ulisses, Elenco)

Poseidon chama Atena e fala que ela está estragando os seus planos. Que foi culpa dela que Ulisses não virou porco, não foi devorado pelas sereias e não foi devorado por um coelho assassino. Ela diz que o coelho não foi invenção dela e que ele está nervosinho. Ele fala que agora vai conseguir matar o Ulisses e ela responde que está com "meda" e quer só ver o que vai acontecer.

Ulisses está sozinho remando. Poseidon para a cena e Ulisses reclama. Poseidon explica que ele precisa matá-lo. Ulisses pausa novamente. Poseidon fala que vai lançar um maremoto e um terremoto. Ulisses fala que Poseidon não pode lançar um terremoto e Poseidon fala que então vai lançar um monte de tubarão para matar Ulisses. Começa o maremoto e todo o elenco causa um "caos".

CENA 8 - CALIPSO

(Ulisses, Calipso, Narrador)

Ulisses termina sozinho. O Narrador fala que Ulisses não morreu e parou numa ilha desconhecida. Ele acorda, vê Calipso e pergunta que é ela. Ela responde que é a poderosa Calipso.

As duas Calipsetes dançam com Calipso e param. Ela fala que é muita falta de sorte que ela foi a última pessoa que Ulisses encontrou, pois ela é a mais malvada e, como está sozinha na ilha, vai obrigá-lo a ser seu escravo. Ele pergunta como será obrigado e Calipso manda as Calipsetes o agarrarem. Depois manda a Calipsete 1 colocar um chip nele e a 2 testar o que acontece se ele tentar fugir. Ele leva um choque e ela continua apertando o botão até Calipso falar para parar. Ela manda Ulisses varrer a ilha e vai embora dançando.

Ulisses está varrendo a ilha e Atena aparece e pergunta se está tudo bem. Ulisses está bravo e fala que já está há sete anos limpando aquela ilha. Atena acha que Ulisses está com bafo e ele fala que ficou todo este tempo sem escovar os dentes. Atena diz que dará uma escova de dentes para ele e que tem um plano: Ulisses deve pedir Calipso em casamento e, quando forem para a lua de mel, Ulisses deve fugir, já que o "chip" que foi inserido em seu braço não funciona fora da ilha.

Ulisses chama Calipso e a pede em casamento. Ela fica na dúvida mais aceita. Ulisses fala que quer passar a lua de mel em Paranapiacaba. Calipso chama as Calipsetes e avisa que vai se casar e passar a lua de mel em Paranapiacaba. A Calipsete 2 pede para dar mais um choquinho em Ulisses. Calipso fala para elas cuidarem da ilha e, junto com Ulisses, chegam em Paranapiacaba.

Quando chegam, Ulisses finge ir conhecer os costumes locais e sai correndo. Calipso percebe que foi abandonada.

CENA 9 – A CHEGADA E O PLANO

(Ulisses, Atena, Eumeu, Telêmaco)

Atena aparece e pergunta para Ulisses se deu tudo certo. Ele fala que sim, mas pergunta como fará para ir de Paranapiacaba para Ítaca. Ela fala que lançara um feitiço e que ele poderá chegar direto, mas Ulisses fica bravo e pergunta por que ela não fez isto antes.

Os dois chegam em Ítaca e Ulisses vai direto ver sua esposa, Penélope. Atena fala que ele precisa tomar cuidado, e que muita coisa aconteceu quando ele estava viajando, transforma Ulisses num velho e fala que ele deve procurar seu criado Eumeu, que logo saberá de tudo. Ulisses se transforma em velho e vai procurar Eumeu.

Ulisses pede para Eumeu hospedar um pobre velhinho cansado de tanto viajar. Eumeu pergunta quem é o velho e ele responde que se chama Pedrinho. Eumeu fala que não tem mais lugar no castelo porque muitos homens estão lá para casar com Penélope, já que acham que Ulisses

morreu. Pedrinho fala que Ulisses está vivo, já que o encontrou durante sua viagem.

Eumeu fica feliz e chama Telêmaco, o filho de Ulisses. Eumeu fala que o velho viu o seu pai na viagem. Telêmaco fica feliz e fala que seu pai partiu já faz vinte anos e que ele tentou procurar em todos os lugares e não achou. Pedrinho revela que é Ulisses. Todos se abraçam. Ulisses pergunta o que aconteceu com Penélope e Telêmaco fala que ela está enganando os pretendentes costurando a meia. Ulisses tem a ótima ideia de se vestirem de pato e assustarem os pretendentes. Atena chega e fala que esta ideia é ridícula, e propõe outro plano (eles cochicham). Atena transforma Ulisses novamente em velho.

CENA 10 – O MASSACRE DOS PRETENDENTES

(Ulisses, Atena, Penélope, Telêmaco, Eumeu, Pretendentes)

Penélope entra e se lamenta que Ulisses não chega e que ela está cansada de costurar a meia, além disso, os pretendentes disseram que iriam destruir o castelo se ela não escolhesse o marido logo.

Entram Eumeu, Ulisses e Telêmaco. Telêmaco pergunta se Penélope confia neles e que eles têm um plano para resolver a "questão" dos pretendentes. Eumeu explica que é para Penélope falar para os pretendentes que o vencedor de um duelo de arco e flecha (com o arco que era do Ulisses) será o seu futuro marido. Penélope acha que isso não resolve o seu problema e que o único que consegue usar o arco é o próprio Ulisses. Telêmaco fala para Penélope confiar neles. Ela pergunta quem é o velho e deixa ele ficar, depois chama os pretendentes.

Os pretendentes chegam e Penélope explica o desafio (Eumeu segura o alvo). Atena aparece "invisível" para guiar a flecha. A primeira flecha erra o alvo. A segunda acerta o chão. A terceira acerta um outro pretendente. A quarta quase atinge todos e erra o alvo.

Penélope fica feliz que ninguém acertou. Ulisses fala que ele também quer tentar, mas Penélope diz que não quer casar com um velho e ele responde que ela falou que todos poderiam ter a mesma chance. A flecha de Ulisses atinge o alvo e Penélope fica chateada. Ulisses revela que é Ulisses. Os pretendentes achavam que ele estava morto mas ele diz que eles que vão morrer, e fala "ação". Eumeu, Atena, Ulisses e Telêmaco matam todos.

Penélope fica feliz que Ulisses voltou e se abraçam em câmera lenta, mas se trombam e caem no chão. Penélope pede para tirarem uma foto de família.

Pano.

- FIM -

ANEXO B | O BURGUEÊS FIDALGO – ROTEIRO [2016]

Roteiro baseado em *O burguês fidalgo*, de Molière, 1670

PERSONAGENS

Sr. Jourdain (burguez)

Sra. Jourdain (esposa)

Lucile (filha de Jourdain)

Criada 1

Criada 2

Criada 3

Cleonte (apaixonado de Lucile)

Covielle (criado de Cleonte)

Dorante (conde, apaixonado por Dorimene)

Dorimene (marquesa)

Mestre de Música

Mestre de Dança

Mestre de Esgrima

Mestre de Filosofia

Mestre Alfaiate/Estilista

PRÓLOGO

Todos, menos Sr. Jourdain

Criadas apresentam a história e introduzem os personagens, nesta ordem:

- Sra. Jourdain, que diz que o marido nunca será nobre.
- Mestres de Música, Dança, Esgrima e Filosofia;
- Estilista;
- Lucile;
- Cleante;
- Covielle (apresentado por Cleante);
- Dorimene (apresentada por Covielle);
- Dorante (apresentado por Dorimene).

CENA 1 – Mestres de Canto e Dança

Mestre de Dança, Mestre de Música, Sr. Jourdain, Criadas, Bailarinos

Mestre de Música e Dança, respectivamente, mostram as suas criações que o Sr. Jourdain pediu para serem apresentadas no jantar para a Marquesa.

Cada um, depois de apresentar, falam em como conseguem tirar dinheiro do Burguez fazendo qualquer porcária que ele acredita ser de nobre.

Mestre de Música lê sua música.

Mestre de Dança faz os bailarinos apresentarem uma coreografia brega.

Entra Sr. Jourdain de roupão.

Sr. Jourdain pergunta se eles já terminaram as “encomendas”. Pede desculpas pelo traje, pois a costureira ainda não trouxe a roupa.

Chama as Criadas só para saber se elas o ouvem. Depois pede para que tirem o seu roupão. A roupa é de ginástica, mas os Mestres acham linda.

Mestre de Música sugere mostrar a serenata, mas Sr. Jourdain acha a música chata e lembra que tem uma melhor.

Todos acham lindo.

Mestre de Música diz que ele é um cantor natural, e que vai ficar ainda melhor com as aulas de música. Mestre de Dança diz que também as aulas de dança serão muito boas. Os dois brigam.

Ele diz que fará as aulas, mas não terá muito tempo, pois já está fazendo aulas de filosofia e esgrima.

Sr. Jourdain diz que espera que tudo seja chique, pois será apresentado para uma pessoa especial, que virá jantar em sua casa.

Sr. Jourdain pede para que Mestre de Dança ensine uma reverência para que ele faça com a Marquesa.

CENA 2 – Aula de Esgrima

Mestre de Dança, Mestre de Música, Sr. Jourdain, Criadas, Mestre de Esgrima

Criada anuncia a chegada do Mestre de Esgrima.

O Mestre de Esgrima chega com uma espada e dá ordens para que Jourdain se ajeite e lute. O Mestre dá uma surra em Jourdain.

O Mestre diz que o segredo da esgrima é se esquivar com o punho, e assim nunca será atacado, até um homem sem coragem consegue se defender, por isso a esgrima é mais importante do que as artes.

Os três mestres começam a brigar e Jourdain tenta separar.

CENA 3 – Aula de Filosofia

Mestre de Dança, Mestre de Música, Sr. Jourdain, Criadas, Mestre de Esgrima, Mestre de Filosofia

Uma criada anuncia a entrada o mestre de filosofia.

O Mestre de Filosofia pergunta o que está acontecendo e diz que a cólera faz do homem um animal. Só a filosofia enobrece o homem. Todos brigam novamente.

O Mestre de Filosofia começa a aula. Senhor Jourdain fala que quer tornar-se sábio.

O Mestre oferece para ensinar lógica, moral e física. Jourdain quer ortografia!

O Mestre ensina como pronunciar as vogais. Quando Jourdain repete í, ó, í ó, parece um burro.

Jourdain fala que quer se declarar para Dorimene, que virá ao jantar. Jourdain só quer falar “Bela marquesa, os seus belos olhos me fazem morrer de amor”, o Mestre sugere outras, mas volta para esta frase ao final.

Sr. Jourdain fala que só falta a costureira.

CENA 4 – Estilista

Mestre de Dança, Mestre de Música, Sr. Jourdain, Criadas, Mestre de Esgrima, Mestre de Filosofia, Estilista

A estilista apresenta o mais belo traje já produzido, que só alguém da mais alta nobreza poderia usar.

Todos vestem o Sr. Jourdain.

O traje é horrível, mas todos acham lindo. A estilista chama Jourdain de “fidalgo”, “grandioso” e ele dá gorjeta. Todos então resolvem elogiá-lo para conseguir gorjeta, mas o dinheiro acabou e Jourdain manda todos embora. Ficam as criadas.

Jourdain pergunta o que as criadas acharam. Elas têm um ataque de riso. Quando ele fala que elas precisam arrumar a casa para o jantar, elas ficam sérias.

CENA 5

Sr. Jourdain, Sra. Jourdain, Criadas, Dorante

Sra. Jourdain entra, percebe que o Marido está horroroso e pergunta se quer ser motivo de risadas. Ele responde que ela não sabe o que é ser nobre de verdade. Ela responde que ele está desperdiçando dinheiro com estas aulas inúteis.

Ele fala que está um verdadeiro nobre e luta esgrima com uma criada para mostrar, mas a criada dá uma surra nele.

Sra. Jourdain diz que ele precisa se preocupar em casar a filha deles.

Sr. Jourdain fala que vai encontrar com seu amigo Dorante.

Sra. Jourdain fala que ele não deve mais se encontrar com o Sr. Conde, que só se aproveita dele e quer o seu dinheiro.

Entra Dorante. As mulheres saem fazendo cara feia.

Dorante elogia Jourdain e fala que o mencionou ao Rei. Fala que pagará sua dívida. Jourdain fala o valor. Dorante pede mais 200 emprestados e fala que vai pagar na primeira oportunidade. Jourdain lhe empresta o dinheiro.

Dorante avisa que a Marquesa aceitou o convite para jantar e aceitou o presente que foi enviado também (um diamante).

Jourdain agradece os esforços do amigo, e fala que mandou a mulher comer na casa da irmã.

Os dois saem conversando.

CENA 6

Criadas, Sra. Jourdain.

As criadas falam que Jourdain está tramando algo, pois quer que a mulher não esteja em casa.

Sra. Jourdain diz que quer casar sua filha Lucile com Cleonte e tem que convencer o Marido. Fala para as Criadas chamarem Cleonte para ela o ajudar.

CENA 7

Cleonte, Covielle, Criadas, Lucile, Sra. Jourdain, Sr. Jourdain

Criadas chamam Cleonte, que fica bravo com elas, pois ele acha que Lucile não quer mais casar com ele, já que o ignorou. Covielle tem certeza que Lucile se casará com o Conde. Sra. Jourdain acha estranho e chama Lucile.

Entra Lucile.

Cleonte e Covielle ficam mudos.

Cleonte confessa que está bravo, pois Lucile o ignorou (Covielle repete tudo que o patrão fala). Lucile fala que não falou com ele pois uma tia velha estava junto, e ela não aprova que uma mulher não casada fale com um homem.

Sra. Jourdain então faz com que os dois façam as pazes.

Sra. Jourdain fala que Cleonte deve pedir a mão de Lucile em casamento para o Sr. Jourdain.

Entra Sr. Jourdain.

Cleante fica um pouco confuso, mas pede a mão de Lucile em casamento, mas o Sr. Jourdain não deixa pois ele não é nobre.

Sra. Jourdain fala que o noivo não precisa ser nobre, pois o próprio Sr. Jourdain não é nobre. Ele fala que a esposa tem síndrome de “baixesa”. Ela diz que prefere um noivo honesto e trabalhador do que um nobre chato.

Sra. Jourdain fala que a filha deve se recusar a casar se não casar com Cleonte.

Todos saem discutindo.

Ficam em cena Cleonte e Covielle.

Covielle tem uma ideia de como Cleonte pode casar com Lucile e enganar o Senhor Jourdain, sai contando em seu ouvido.

CENA 8

Criados, Sr. Jourdain, Dorante, Dorimene, Sra., Jourdain

Dorante e Dorimene entram.

Dorimene acha que não deveria ter vindo para uma casa onde não conhece ninguém. Mas Dorante diz que está tão apaixonado que precisava dar um banquete, e não poderia ser na casa deles pois as pessoas não iam achar de bom tom. Dorimene fica preocupada com o quanto Dorante está gastando para agradá-la.

Mestre de filosofia anuncia a entrada do Sr. Jourdain. E, depois que todos estão preparados, pede música.

Depois que param a coreografia, cantam uma música e o Sr. Jourdain se vira.

Sr. Jourdain se declara para a Marquesa, e faz a reverência bizarra.

Dorante fala para Dorimene que Jourdain é um homem bem rico, seu melhor amigo, mas com costumes muito peculiares.

Dorante fala para Jourdain que ele não deve mencionar o brilhante que deu para a Marquesa, pois é indelicado.

Sr. Jourdain interrompe: vamos comer!

Quando se sentam apresenta-se número de dança.

Após a dança, Sr. Jourdain pede o leitão. Entra o leitão, se apresenta ao público e se deita.

Sr. Jourdain, come como um porco, e começa a elogiar a Marquesa.

Entra Sra. Jourdain furiosa.

Dorante tenta dizer que ele é o responsável, que Sr. Jourdain somente ofereceu a casa.

Sra. Jourdain insulta Dorimene, que sai e Dorante corre atrás.

Sra. Jourdain fala que está defendendo os seus direitos, e que tem ao seu lado todas as mulheres.

CENA 9

Sr. Jourdain, Covielle, Cleonte, Criados

Entra Covielle disfarçado, e diz que conhecia Sr. Jourdain desde criança, e que o pai dele havia sido fidalgo.

Covielle diz que está na cidade o filho do Grão-Turco e que está apaixonado por Lucile. Além disso o filho do Grão-Turco quer dar ao Sr. Jourdain o título de *Mamamouchi*.

Entra Cleonte disfarçado. Sr. Jourdain desconfia a principio, mas depois é enganado. Cleonte inventa que sabe falar turco (haram haram haram kebab istambul).

CENA 10 – Cerimônia do Mamamouchi

Sr. Jourdain, Cleonte, Covielle, Elenco

Cleonte pede para que Sr. Jourdain fique de joelho e feche os olhos para a cerimônia. Todos do elenco entram e dão um “pedala” no Sr. Jourdain.

CENA 11

Dorimene, Sr. Jourdain, Dorante, Cleante, Covielle, Lucile, Sra. Jourdain, Criadas

Dorimene acha estranho voltar para a mesma casa da qual foi expulsa. Dorante fala que Dorimene irá assistir algo muito engraçado, conta que o Burguês está sendo enganado e que a filha dele irá casar.

Entra Sr. Jourdain.

Faz uns salamaleques e se desculpa com a Dorimene. Dorante diz que eles vieram conhecer o filho do Grão-Turco e ver o casamento. Também parabenizar Jourdain pelo seu título de nobreza.

Cleante entra com Covielle.

Jourdain apresenta ao filho do Grão-Turco Dorimene e Dorante.

Entra Lucile e as Criadas.

Lucile acha o pai ridículo. Ele fala que ela se casará com o filho do grão-turco, mas elas se recusam, até que ela o reconhece e aceita obedecer seu pai.

Entra Sra. Jourdain e se recusa a dar a mão de sua filha para um turco. Quando ela percebe que é Cleonte disfarçado, concorda em realizar o casamento e chama o Mestre de Filosofia para celebrar o casamento.

Ele casa Lucile com Cleante e depois Dorimene com Dorante, e depois faz outros casamentos.

Agora que tudo está bem, Sr. Jourdain dá uma festa para comemorar uma festa para comemorar!

- FIM -

ANEXO C | QUANTA BESTEIRA O MUNDO TEM – ROTEIRO [2013]

Adaptação do conto homônimo de Ricardo Azevedo.

PERSONAGENS

Narrador
Moça
Moço
Pai da Moça/Zé Pereira
Mãe da Moça
Homem do Rio 1
Homem do Rio 2/Zé Oliveira
Padre/Bebezão
Noivo/Zé Machado
Noiva
Mãe da Noiva
Madrinha
Mulher da Sombra
Mãe do Bebezão

CENA 1 – E SE O MACHADO CAIR?

Narradora/Moça/Moço/Pai/Mãe

Narradora – Era uma vez uma Moça muito burrinha. *(A narradora insiste que a moça é burra, a atriz que a interpreta fica brava.)* Ela tinha uma Mãe que também era meio burrinha e um Pai que também era meio burrinho. *(A família posa para uma foto).* Um dia apareceu um Moço.

O Moço bate na porta. O Pai atende e o Moço fala que está solteiro, precisa casar, e pede a mão da filha em casamento. O Pai entra e avisa as duas mulheres que alguém quer a mão da filha em casamento. Eles discutem e decidem que não é legal cortar a mão da filha. O Pai avisa o moço e ele explica que na verdade ele quer casar com a filha. O casamento fica combinado e o Moço é convidado para almoçar lá no dia seguinte. A Mãe pergunta o que o moço quer comer. Ele quer picanha. Quando vai embora, a mãe diz que vai preparar Bacalhau.

O Moço volta e o Pai atende a porta. O Pai não lembra e o moço explica que tinha pedido a mão da filha em casamento. O Pai conta para as duas mulheres e a discussão recomeça. O Moço interrompe. Todos sentam à mesa e a Mãe serve macarronada.

O Pai pede para a Moça pegar um pouco de cachaça no porão.

Narradora – Quando a moça abriu o barril, olhou para cima e viu um machado preso no teto. Ficou preocupada:

A Moça – “E se um dia eu me casar; e se um dia eu ficar grávida; e se um dia meu filho nascer; e se um dia meu filho crescer; e se um dia eu vier visitar meus pais; e se um dia meu filho resolver brincar no porão; e se um dia o machado despencar do teto e cortar a cabeça dele fora?”

Ela começou a chorar.

A Mãe vai ver o que está acontecendo. A Moça explica e as duas ficam no porão chorando.

O Pai pede para ele mesmo ir ver o que está acontecendo. Ele e o Moço vão ver. A Moça explica. O Pai começa a chorar também.

O Moço decide sair pelo mundo para encontrar uma solução, mas na verdade pensa “Só volto se conseguir encontrar gente mais burra do que esta”.

CENA 2 – A LUA NO RIO

Narradora/Moço/Homem do Rio 1 e 2

Narradora – O moço andou, andou, e encontrou dois homens numa ponte.

Um Homem fala que tem um queijo no rio. O outro que é ouro. Eles começam a discutir e se enforçar. O Moço pergunta o que está acontecendo e eles respondem que estão brigando e continuam se enforcando.

O Moço pergunta qual a razão da briga. Eles explicam e continuam se enforcando.

O Moço explica que o que eles estão vendo é o reflexo da lua. Os Homens não acreditam. Achem que o Moço está mentindo. Ficam olhando para a lua.

O moço diz que se aquilo não for a lua, ele é o Papai Noel. Todo o elenco acha que o moço é o Papai Noel de verdade e vai falar com ele. Percebem que ele não é o Papai Noel, perguntam se ele é a Fada dos Dentes, depois se é o Frankenstein, e depois se é o Roberto Carlos.

Um dos Homens sugere ao outro que o segure, enquanto tenta pegar o queijo no rio. O Homem que está segurando larga o outro para assoprar os dedos, e o outro cai na água, lembra que não sabe nadar e pede uma corda. O Homem que está na ponte fica bravo, acha que o outro falou “acorda” e pula para salvá-lo. Lembra que também não sabe nadar. Os dois são levados pelo rio.

CENA 3 – O CASAMENTO

Narradora/Moço/Noiva/Mãe da Noiva/Padre/Noivo/Madrinha/Convidados

Narradora – O Moço andou, andou, e passou pela frente da uma igreja.

Todos estão discutindo. A noiva para a discussão, falando que já tomou uma “decisão”.

Narradora – Um casamento estava para ser realizado e, na frente da igreja estavam a noiva, o noivo, a madrinha, a mãe da noiva e o padre. Também estavam os convidados. Todos na cidade eram muito baixos (*todos abaixam*), menos a noiva (*ela se levanta*).

O moço pergunta o que está acontecendo e a noiva explica que concordou em cortar sua cabeça, pois se cortasse seus pés não poderia mais andar. Assim conseguiria entrar na igreja. Mãe e Madrinha acham ela muito inteligente.

O Padre vai pegar o machado. Todos levantam. Quando o Padre vai cortar a cabeça da Noiva, o noivo dá algumas instruções.

Quando o Padre vai cortar a cabeça de novo, sem querer mata alguns convidados.

Depois, o Moço pede para parar e explica que ela poderia abaixar a cabeça ou dobrar os joelhos. Todos acham que não vai dar certo mais resolvem tentar.

A moça tenta, abaixa a cabeça, e dá certo!

Depois a moça se agacha, sai, e dá certo!

Deu certo e o Moço é convidado para a festa pelo Noivo: acharam ele o homem mais inteligente que tinham visto. O casamento é então realizado rapidamente pelo Padre, que não quer perder tempo.

CENA 4 – O NÓ

Narradora/Moço/Noiva/Mãe da Noiva/Padre/Noivo/Madrinha/Convidados

A mãe da noiva pede música.

Os convidados se colocam em posição e começam a dançar “twist” em câmera lenta. Quando abaixam, uma convidada percebe que eles estão sendo ridículos e pede para mudar a música.

Todos dançam. A luz apaga. Quando acende todos estão dançando can-can. A Luz apaga. Quando acende, todos estão fazendo uma foto. A Luz apaga. Quando acende todos estão num nó.

Uma convidada percebe que estão presos. Outra responde que não sabe onde está sua perna. Da direita para a esquerda, todos que estão presos reclamam, até que o último percebe que estão num imenso nó. Da direita para a esquerda fazem um “telefone sem fio” sugerindo que o viajante seja chamado para resolver o problema.

O Viajante pergunta o que está acontecendo e respondem que um foi tropeçando no outro e quando viram estavam assim.

O Viajante fala que só vai conseguir resolver isto na porrada. Bate em todo mundo e eles vão se soltando e caindo no chão.

A madrinha levanta e agradece, pergunta se alguém viu seu dente. A noiva dá um saco de dinheiro em troca da ajuda do viajante e ele continua sua viagem.

CENA 5 – OS ZÉS

Narradora/Moço/Zé Pereira/Zé Oliveira/Zé Machado

Narradora – O Moço achava que já tinha encontrado gente mais burra que sua família, mas continuou andando. *(A narradora pergunta se ele já encontrou gente burra o suficiente, e insiste que ele é o Papai Noel)*. Encontrou dos homens discutindo.

Zé Pereira e Zé Oliveira discutem. Um acha que são parentes pois tem o sobrenome de vegetais, o outro discorda. Estavam quase brigando quando Zé aparece e pergunta o que está acontecendo. Eles explicam e começam a brigar de novo.

Aparece um sujeito e diz que se chama Zé Machado. Os dois Zés que estavam discutindo saem correndo, e Zé Machado atrás deles.

CENA 5 – A SOMBRA MALDITA

Narradora/Mulher da Sombra/Moço

Narradora – O Moço continuou andando. *(A narradora pergunta se desta vez ele já encontrou gente burra o suficiente e insiste em chamá-lo de Papai Noel)*.

O Moço encontra uma Mulher diante de uma fogueira. Pergunta se pode passar a noite lá e começam a conversar. O Noivo conta que havia se casado, e a Mulher confessa que estava angustiada, que sua vida era um inferno, e que vivia sendo perseguida por uma mancha, um mostro, um fantasma, e que não suportava mais isto. A Mulher fala que durante a noite o danado sumia, mas de dia era um inferno. Os dois dormem.

Quando amanhece, a Mulher acorda o Viajante preocupada que o mostrengo iria voltar e aponta para sua própria sombra! O Moço explica que aquilo é a sombra da Mulher, que tudo tinha uma sombra. Ela fica tão aliviada que dá ao Moço um saco de dinheiro.

CENA 6 – O BEBEZÃO

Narradora/Mãe do Bebezão/Moço/Bebezão

Narradora – O Moço, agora um pouco mais rico, decide voltar para casa, pois já tinha encontrado gente bem burra. Mas como estava cansado, resolveu pedir um copo de água na primeira casa que encontrou.

Abre a porta uma mulher toda desgrenhada, aparentemente exausta: “entra aí, onde cabem dois, cabem três”. A Mãe está toda dolorida e explica que tem um filhinho, mas que ele é muito bagunceiro, comilão, e é um sacrifício cuidar dele, trocar suas fraldas e carregar ele no colo. O Moço fala que gostaria de ter vários filhos, mas a Mãe fica apavorada com tal pensamento.

O Moço então pede para ver o filho que está dormindo e descobre que é um homem grande! A Mãe revela que seu filho tem 36 anos! O Moço explica que uma pessoa desta idade já é adulta e já pode cuidar de sua própria vida. A Mãe fica tão feliz que dá um saco de dinheiro ao viajante.

CENA 7 – FIM DA BURRICE

Narradora/Pai/Mãe/Moça/Moço/Convidados

Narradora – O Moço, ainda mais rico, decide voltar para casa. *(A narradora ainda insiste em chamar o Moço de Papai Noel)*.

O Moço chega em casa e todos ainda estão chorando olhando para o machado no teto. Pergunta por que eles ainda estão lá e a Moça conta a mesma história do começo. O Moço, então sugere: “que tal tirar o machado do teto?” e arranca o machado. Todos ficam perplexos e felizes.

O Pai fala que o Moço é muito inteligente. O Moço conta que, além de inteligente, agora é Rico.

O Pai chama todos os convidados para a festa de casamento.

Todos começam a dançar a mesma música da outra festa e o Moço pede para que parem, por causa de uma outra festa e um bando de convidados engalfinhados, enroscados, emaranhados...

A Narradora então termina a história chamando o moço outra vez de Papai Noel. Ele fica bravo e diz que se ele é Papai Noel, ela é o Coelhoinho da Páscoa. Todos correm atrás dela pedindo chocolate.

- FIM -

ANEXO D | O VALE EM QUESTÃO – ROTEIRO [2014]

Inspirado na peça *O círculo de giz caucasiano*, de Bertolt Brecht.

PERSONAGENS

Narradora

Delegado/Soldado

Subdelegado/Soldado

Quatro Representantes das Camponesas que criam ovelhas

Quatro Representantes das Camponesas que plantam feijão

Soldado

Soldado/Presidente da Irlanda

General Sandrinho

PRÓLOGO

Narradora diz que a história se passa na Grusínia (os atores *perguntam onde raios fica a Grusínia*) e que existia um terrível general que chama Sandrinho, ele tinha como objetivo conquistar o mundo.

O general aparece e chama os seus soldados. Diz que tem como objetivo conquistar o mundo, que já conquistou muitos países, inclusive a Irlanda.

Um dos soldados lembra que o General Sandrinho acabou conquistando a Irlanda pois o governante de lá roubou sua namorada, a Sofia. Outro mostra que isto já está em todas as redes sociais. Sandrinho dá “play” no vídeo.

Numa cena de Flashback, o General Sandrinho chega à Irlanda e descobre que sua namorada o está traindo com o governante da Irlanda. Sandrinho então luta e derrota o governante.

Acaba então conquistando a Irlanda.

Voltando do Flashback os soldados aproveitam para fazer uma festa.

Sandrinho chega e explica que sua próxima conquista será a Grusínia. Saem todos.

Narradora diz que na Grusínia existiam camponesas muito felizes (as *Camponesas entram*).

E explicam o que fazem:

- A primeira explica o que fazem: criam ovelhas com pelos de algodão doce.
- A segunda diz que achava que elas criavam abelhas.
- A terceira explica por que suas ovelhas são as melhores.
- A quarta diz que precisam cuidar bem de suas ovelhas (*todas cuidam das ovelhas e as chamam pelo nome*).

Sandrinho chega e diz que conquistará a Grusínia. As Camponesas, assustadas, fogem e levam as suas ovelhas.

Narradora diz que se passaram três anos, e os habitantes da Grusínia conseguiram expulsar o General Sandrinho e seus soldados.

CENA 1

Narradora fala que as Camponesas voltaram de onde estavam (*as criadoras de ovelha voltam*), mas que, quando chegaram, outras Camponesas estavam em suas terras, e que a situação teria que ser resolvida por um juiz, enviado pelo governo.

Assistente do juiz chega e diz para todos se prepararem que o juiz vai chegar.

Juiz chega e fala para todos se levantarem.

Então ele diz que entrará de novo, com música, e quer aplausos de todos.

O Juiz então explica que ele ouvirá as duas partes para decidir de quem é a terra, se é das Camponesas que criam ovelhas, ou se é das Camponesas que plantam Feijão.

Camponesas que criam ovelhas:

- A primeira explica que elas andaram muito e que chegaram em suas terras, mas que as outras Camponesas estavam lá!
- A segunda diz que onde estavam era muito ruim, que o pelo de suas ovelhas agora está com gosto de borracha.
- A terceira esquece o que precisa dizer.
- A quarta resolve tirar um selfie para fazer uma campanha para que as ovelhas voltem para sua casa.

O Juiz então fala que precisa escutar o outro lado.

As Camponesas que plantam dizem:

- Que elas que expulsaram os soldados de lá enquanto as outras estavam calmamente cuidando de suas ovelhas.
- Que as terras estavam inúteis para que criem ovelhas, então é melhor que plantem algo para a terra não ficar parada.
- Também tiram um selfie para fazer uma campanha para o lado delas.
- Plantarão, além de feijão: jaca, abobrinha, jiló e brócolis (*a Camponesa mais velha explica por que brócolis é tão bom*).

Juiz pergunta sem alguém tem mais alguma coisa a dizer e todos começam a discutir. Assistente manda todos pararem e uma Camponesa continua falando e acaba brigando com o Juiz. O assistente separa. Juiz pergunta novamente se alguém tem alguma ideia e todos começam a brigar em câmera lenta.

Juiz manda todos voltarem aos lugares a segunda vez que a música para quando a música para.

Juiz diz que é verdade que precisamos usar a terra para produzir algo, mas não podemos esquecer o amor que alguém tem por ela. Pergunta se ninguém mais tem algo para falar.

CENA 2

Uma das Camponesas que plantam feijão resolve falar de um projeto que elas pensaram enquanto estavam na guerra. Fala em represar o lago da montanha, e fazer com que um rio traga água para irrigar as terras. Mas que para isto eles precisarão destas terras.

O Juiz e seu Assistente acham o projeto interessante e chamam todos para olhar. O Juiz vai lendo e todos vão comentando. Quando o Juiz pergunta o que todos acharam, as Camponesas que criam cabras continuam descontentes.

CENA 3

Juiz fala que irá desistir, que não sabe mais o que fazer. Assistente resolve dar uma sugestão em segredo e o Juiz aceita.

O Juiz fala que o público vai decidir, mais que antes eles farão uma pequena peça para ajudar na decisão. Todos se juntam para combinar e depois sentam para representar.

Narradora fala do Rei Salomão, que governava as terras que hoje são conhecidas como Israel e que unificou os setes povos. Ele era conhecido e respeitado por ser muito sábio. O Rei Salomão aparece.

Narradora conta que, perto dali, duas mães estavam grávidas, prestes a terem suas filhas. As mães conversam, falam que estão grávidas e que as filhas já vão nascer. As filhas aparecem ajoelhadas ao lado das mães.

Narradora indica que acontecerá uma tragédia!

Uma filha fala que está se sentindo mal e morre. A mãe dela resolve roubar a filha da outra mãe. A outra mãe acorda e as duas começam a discutir. Chamam a polícia.

O Policial escuta as queixas e conta para o Rei Salomão. Ele fala para o Policial cortar a filha no meio e dar metade para cada uma. Quando ele vai cortar a criança, a mãe verdadeira não deixa e fala que prefere que o filho seja da outra mãe do que vê-lo morto.

Rei para a cena e diz que a mãe verdadeira é a que não deixou o filho morrer.

Narradora diz que haverá uma moral da história. Duas atrizes levantam e falam qual a moral, mas começam a brigar entre si.

Juiz dá uma bronca em todos e pede silêncio.

Chama dois atores para ajudá-lo na votação. O Assistente explica que a plateia deve bater mais palmas para quem acha que deve ficar com as terras. Quando o Juiz vai falar quem ganhou...

- FIM -