

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação

**Gustavo Idelbrando Curado**

**Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em *práxis* na  
educação básica**

São Paulo  
2020

Gustavo Idelbrando Curado

**Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em *práxis* na  
educação básica**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação. (Versão Corrigida pós-banca)

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

São Paulo

2020

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.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

It	<p>Idelbrando Curado, Gustavo Teatro Documentário: cantos de experiência, ação Artística em <i>práxis</i> na educação básica / Gustavo Idelbrando Curado; orientadora Mônica Appezzato Pinazza. - - São Paulo, 2020. 244 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.</p> <p>1. Ensino de Teatro. 2. Ensino de Teatro Documentário. 3. Pedagogia Participativa. 4. Conceito de Experiência. 5. Currículo em Artes Integradas. I. Appezzato Pinazza Mônica, orient. II. Título.</p>
----	--

*“A experiência é o lugar onde tocamos os limites de nossa linguagem”*

Giorgio Agamben



*Dedico este pensamento em formato de tese à minha mãe Amália Galvão Idelbrando, professora aposentada da Prefeitura de São Paulo que contribuiu 32 anos no chão da sala de aula e ainda continua a contribuir. Minha mãe, sem dúvidas, para mim, é a melhor educadora de todos os tempos.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu corpo saudável neste planeta, um corpo amigo, querido, parceiro, forte, fiel, corajoso, criador, multiplicador. Gratidão, corpo, por ser contribuição para mim e para tanta gente importante que cruza o nosso caminho. Gratidão, corpo, por ser Teatro e ensinar Teatro.

Aos meus primeiros educadores que me deram a vida e me ensinaram a caminhar, meus pais: João Armando Ramos Curado (em memória), que partiu antes de conhecer o pesquisador que ele ajudou a construir; e minha mãe Amália Galvão Idelbrando, que entrou na sala de minha casa, abriu o site da FE/USP e, no último dia de inscrição no doutorado, depois de eu já ter sido reprovado por três vezes, me disse: “Inscreva-se nesse processo seletivo, o mundo precisa do seu texto”. Esse incentivo em ação (uma atriz, praticamente) foi a feliz permissão para que este doutorado nascesse.

Aos meus irmãos queridos João Gabriel e Guilherme, cúmplices da melhor infância.

Ao meu presente na vida, meu companheiro, marido, amigo, amante Vinícius Ferez, que se desenhou em mim exatamente como eu pedia ao universo, na fila do pão, e trouxe o que mais faltava na minha vida, o amor! Os dias são “umdeuzilhão” de vezes melhores porque voamos juntos.

À minha professora orientadora Dra. Mônica Appezzato Pinazza, que viu potência fora da caixa. Virginiana fabulosa, me ajudou a fincar os pés no chão e escolher uma travessia feliz na construção desta pesquisa. Foi a quarta vez que tentava ingressar, e ela acreditou no meu projeto, foi a melhor orientadora que eu poderia ganhar.

À minha banca de qualificação, Professora Dra. Márcia Gobbi e Dr. Marcelo Soler, como foi feliz aquele dia, quantos belos pousos nesse grande voo vocês me ofereceram.

Às parceiras e parceiros trabalhadorxs, professorxs, estudantes do Colégio Marupiara, local possível para que a realização da pesquisa de doutorado pudesse ocorrer. Em especial a Ronaldo Barreto, um pensador que sempre incentivou o meu entusiasmo e me ensinou a pensar e fazer escola do jeito que eu gosto. E a Mariê Yamasaki e Armando Tachibana, queridos fundadores do Colégio Marupiara, um canto mágico na zona leste da cidade de São Paulo.

Aos meus preferidos trabalhadorxs da arte, integrantes da Cia. Teatro Documentário, em São Paulo, Elaine Grava (em memória), Marcio Rossi, Marcelo Soler, Aline Ferraz, Carolina Angrisani, Natália Lemos, Julia Moretti, Danielle Lopes, Alan Paes e Laila Lima.

Aos queridos professorxs construtores do projeto CAI – Centro de Artes Integradas, o projeto coração para que esta pesquisa se arquitetasse, Luciene Moraes, Morgana Siqueira, Marcio Rossi, Aline Ferraz e Natália Lemos, minhas sinceras gratidões.

À Marcelo Soler, meu professor, meu diretor teatral, meu artista inspiração, por me mostrar que, sim, existem muitas esquinas e poucos são os encontros. Minha eterna admiração e respeito. O nosso encontro nesta encarnação, um gigante sobre a terra. Para sempre . . . (três pontinhos)

Aos meus estudantes de teatro de tantos lugares diferentes em que trabalho, grandes parceirxs de vida.

À minha avó Amélia, leitora devoradora de literatura, sempre me contou as melhores histórias, contribuiu com o meu imaginário para eu me tornar quem eu sou.

A minha grande amiga vestida de poema sonoro Mônica Huambo, que me ensinou a tocar violão quando a incerteza pairava sobre os meus sentidos.

A Raphael França, querido amigo que emprestou sua amizade e parceria fazendo com que o encontro com o campus pudesse ser mais alegre e verde durante o curso das disciplinas do doutorado.

A Edi Conceição que escolheu a minha família como sua, atualizando as definições de “nossa família feliz”.

## RESUMO

CURADO, Gustavo Idelbrando. Teatro Documentário: cantos de experiência, ação artística em *práxis* na educação básica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tese de doutorado versa sobre as perspectivas históricas, políticas e artístico-pedagógicas em Teatro Documentário, bem como situa algumas distintas maneiras de fazer esta proposta estética e parte de referências internacionais e nacionais e paulistanas, como o exemplo da Cia. Teatro Documentário em São Paulo, a qual o autor desta tese integra como ator-documentarista há dez anos. Este trabalho buscou compreender os tantos cantos e significados da palavra experiência para assim refletir: o que seria construir aulas de Teatro Documentário que se propusessem a ser experiência e que gerassem consciência significativa aos envolvidos? O estudo pensa, reflete e propõe uma educação básica a partir do conceito de experiência. Para tanto, foi necessária a construção de um novo currículo na área das Artes na unidade escolar pesquisada com a articulação do projeto CAI - Centro de Artes Integradas, o qual unificou as múltiplas linguagens artísticas de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Cinema e arquitetou novas práticas pedagógicas. A pesquisa também investigou e analisou o percurso artístico-pedagógico de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II que foi exposto, especificamente, ao ensino de Teatro Documentário. A narrativa é contada pelo artista-docente-pesquisador e pelos estudantes por meio de protocolos de aulas, os quais revelam novas possibilidades de se pensar, sentir e fazer escola e arte partindo dos fundamentos da chamada Pedagogia da Participação.

Palavras-chave: Artes Integradas Ensino de Teatro. Teatro Documentário. Experiência. Pedagogia da Participação. Pedagogia do Teatro. Currículo em Arte. Protocolo. Teatro do Real.

## ABSTRACT

CURADO, Gustavo Idelbrando. Documentary Theater: songs of experience, artistic action in *praxis* in basic education. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This doctoral thesis deals with the historical, political and artistic-pedagogical perspectives in Documentary Theater, as well as situates some different ways of making this aesthetic proposal, starting from international and national references, such as Cia. Teatro Documentário in São Paulo, where the author of this thesis has been a documentary actor for ten years. This work sought to understand the many corners and meanings of the word experience in order to reflect: what would it be like to build classes about Documentary Theater that were set out to be an experience and to generate a meaningful consciousness to those involved. The study thinks, reflects and proposes a primary education based on the concept of experience. To achieve that, it was necessary to build a new curriculum in the Art's department in the school researched with the joint project: CAI - Center for Integrated Arts, which unified the multiple artistic languages (Visual Arts, Dance, Music, Theater and Cinema) and architected new pedagogical practices. The research also investigated and analyzed the artistic-pedagogical trajectory of a group of Elementary School students who were exposed, specifically, to teaching Documentary Theater. The narrative is told by the artist-teacher-researcher and the students through class protocols, which reveal new possibilities for thinking, feeling and doing school and art based on the foundations of the so-called Pedagogy of Participation.

Keywords: Integrated Arts. Theater Teaching. Documentary Theater. Experience. Pedagogy of Participation. Theater Pedagogy. Curriculum in Art. Protocol. Theater of the Real.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 MINHA PRIMEIRA MARGEM DO RIO... (O ATOR).....	13
1.2 MINHA SEGUNDA MARGEM DO RIO... (O TEATRO-EDUCADOR).....	14
1.3 MINHA TERCEIRA MARGEM DO RIO... (O PESQUISADOR) .....	22
<b>2. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS EM TEATRO DOCUMENTÁRIO .....</b>	<b>29</b>
2.1 ARTE CONTEMPORÂNEA OU POR ONDE QUEREMOS INICIAR .....	29
2.2 PROPOSTA ESTÉTICA EM DOCUMENTÁRIOS: DO CINEMA AO TEATRO ....	31
2.3 GÊNESE DO TEATRO DOCUMENTÁRIO .....	36
2.4 O CAMPO “TEATRO DOCUMENTÁRIO” .....	48
2.4.1 Os princípios do Teatro Documentário.....	52
2.4.2 Intencionalidade em documentar ou a realidade in[corpo]rada.....	55
2.4.3 A seiva da criação artística ou o documento como protagonista .....	64
2.4.4 O Pacto Documental .....	74
2.5 BREVE TRAJETÓRIA DA CIA. TEATRO DOCUMENTÁRIO.....	78
<b>3. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: BASE PARA SE FAZER TEATRO NA ESCOLA .....</b>	<b>85</b>
3.1 EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO PROGRESSISTA.....	85
3.2 EXPERIÊNCIAS EM FLUXOS E EM ARTE PARA DEWEY .....	89
3.3 CANTOS DE EXPERIÊNCIA, CANTOS DE NARRATIVIDADE, CANTOS DE ESTÉTICA .....	91
3.4 DIÁLOGOS SOBRE EXPERIÊNCIA .....	95
<b>4. CONSTITUIÇÃO DO TERRENO EDUCATIVO PARA SE [IM]PLANTAR O TEATRO DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA BÁSICA .....</b>	<b>102</b>
4.1 SILÊNCIO, POR FAVOR! DOCUMENTÁRIO E MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS NO ACESSO AO TEATRO DENTRO DA ESCOLA.....	102
4.2 UM SOLO CHAMADO CAI.....	109
4.3 JOGOS LÚDICOS COMO PROCEDIMENTOS DE UMA AVENTURA DOCUMENTAL .....	124
4.4 O PROTOCOLO, OUTRA ESCOLHA COMO PROCEDIMENTO .....	130

<b>5. DOCUMENTANDO TRAVESSIAS: O TEATRO DOCUMENTÁRIO EM AÇÃO</b>	<b>134</b>
5.1 A ESCOLA COMO CAMPO ETNOGRÁFICO, O RELATO DE PESQUISA, E QUEM É O PROFESSOR?	134
5.2 PRIMEIRO PROTOCOLO OU A EMPOLGAÇÃO APENAS SE INICIA NOS OLHOS DE BEATRIZ	136
5.3 SEGUNDO PROTOCOLO OU PARA GIOVANA O TEATRO É A BRINCADEIRA	144
5.4 TERCEIRO PROTOCOLO OU LETÍCIA DESCOBRE QUE O JOGO TAMBÉM É CENA	151
5.5 QUARTO PROTOCOLO OU A ACIDEZ DE LUCAS	162
5.6 QUINTO PROTOCOLO OU FABIANA EXPANDE A SUA CONSCIÊNCIA EM SE COLOCAR NO LUGAR DOS OUTROS	172
5.7 SEXTO PROTOCOLO OU AS CONTRIBUIÇÕES DE BRÍZIO	189
5.8 SÉTIMO PROTOCOLO OU MARIA JÚLIA ANUNCIA A RESPEITO DA REPETIÇÃO	199
5.9 OITAVO PROTOCOLO OU AS CONEXÕES DE JOÃO PEDRO	207
5.10 NONO PROTOCOLO OU GIOVANA REVELA QUE A LIÇÃO FOI APRENDIDA	211
<b>6. DE COMO A REALIDADE VIROU CONHECIMENTO OU O FIM DA TRAVESSIA</b>	<b>218</b>
6.1 DA EXPANSÃO DE CONSCIÊNCIA NOS VESTÍGIOS DO DOCUMENTO FINAL OU A QUARTA MARGEM DO RIO	218
6.2 PALAVRAS FINAIS OU CHEGADA AO MAR	234
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>245</b>

## 1. INTRODUÇÃO

As três margens de meu rio ou o de como cheguei até aqui...

*Um dia li Guimarães Rosa e, naquele dia, me transformei em água. **A Terceira Margem do Rio**, para mim, é o conto mais significativo que meus sentidos puderam captar. Eu, como leitor, ao observar a relação do personagem pai com o rio em busca da terceira margem, não fui capaz de me desvencilhar do personagem filho, que se mantinha em pé numa das margens e **insistia** em ficar ali, para saber por onde andava o pai.*

*No texto lido, o filho persistia na espera, pois acreditava que um dia o pai haveria de voltar. Ele ficava, aguardava e observava. Com o passar dos tempos, pôde enxergar a partida da mãe, que fora morar com sua filha que havia se casado. Pôde observar também o deboche advindo dos vizinhos que nunca compreenderam o que se passava com aquele velho pai a quem, por muitas vezes, chamavam de louco, de apaixonado, de insano.*

*O mais lindo desse conto é descobrir que o **velho pai era a própria terceira margem do rio**. Tantas vezes incompreendido, e sempre assistido, ao longe, pelo seu mais fiel espectador.*

Assim, iniciarei a apresentação da minha escrita revelando as três margens que habitam dentro de mim. Elas, apesar de dialogarem, às vezes também se conflitam, já que trabalham na zona do sensível e permitem-se discordar umas das outras: a primeira margem, o artista-poeta que se traveste de criança; a segunda margem, o teatro-educador que tem o desejo de mudar o mundo por meio do fazer teatral dentro da escola; e a terceira margem, o pesquisador que compreende que a primeira e a segunda margens necessitam ser registradas e documentadas dentro dos muros da universidade. O entendimento é que todo este trabalho de investigação e de produção de conhecimento para muitos grupos de crianças e adolescentes gera alegria.

As três margens que compõem o Gustavo Idelbrando Curado aparecem na concepção desta tese de doutorado, sendo que o grande desafio tem sido fortalecer o olhar de pesquisador a partir dos olhares do ator e do teatro-educador, como explícito.



## 1.1 MINHA PRIMEIRA MARGEM DO RIO... (O ATOR)

Eu, criança, acompanhava a saga de minha mãe em suas tantas aulas, aventuras e labor pelos corredores de escolas públicas; ela, professora de língua inglesa, anunciava ao entrar na sala de aula: “*Good morning, class*, este é meu filho. Alguém pode ‘arrumar’ uma carteira para ele se sentar? E canetinhas? Ei, você! (apontando para um aluno) tire uma folha do seu caderno, por favor?” e, em seguida, falando baixinho, ela olhava para mim e revelava: “Filho, são apenas 45 minutos e depois a gente vai embora, tá bom? ”

Os meus, então, cinco ou seis anos dificultam a continuação desta breve narrativa, contudo imagens e sons povoam o meu imaginário. A deliciosa tarefa de desenhar e ouvir uma aula de inglês no Ensino Fundamental II se misturou às cores e aos contornos que eu, ali, tentava criar e constituíram parte de meu “capital cultural” (BOURDIEU, 2010). Algo tão forte e expressivo que também acompanhou minha mãe como extensão de minha avó, professora alfabetizadora, aposentada.

Não apenas nessa idade, mas no resto de minha formação escolar e familiar, o meu universo particular foi constituído com a prática educativa, com histórias tantas de salas de aulas, professores, problemas, conquistas com os educandos. Amigas e amigos de minha mãe frequentavam a nossa casa; a atmosfera escolar era constante e, para mim, um presente, um ganho.

Na tentativa de oferecer a mim e a meus irmãos uma formação escolar mais consistente, minha mãe trabalhava em três turnos ao longo do dia, um deles em escola particular, onde estudávamos gratuitamente. Fui aluno de minha mãe por todo o Ensino Fundamental II, uma experiência significativa, pois tive o privilégio de observar e participar dos bastidores da vida de uma professora educadora e, ao mesmo tempo, viver o ato de aprender junto com as demais crianças.

A questão é que, no meu cotidiano e por todas as porosidades dele, a escola esteve presente, de modo que muitos conhecimentos foram se edificando e provavelmente orquestraram os meus sentidos e foram determinantes em meu processo de formação. Ou seja, toda a referência dada em experiência por conviver num universo escolar contribuiu para a tomada de decisão, já na fase adulta, de optar por um curso de licenciatura no Ensino Superior.

Eu, encantado por Artes e, na época, integrante de um grupo de teatro, sentia a necessidade de ter uma compreensão sistematizada da linguagem teatral. Então,

matriculei-me no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Faculdade Paulista de Artes (FPA) e, ainda na graduação, comecei a ministrar aulas de teatro na Educação Básica e numa oficina aberta ao público do grupo que eu integrava.

Desde o início, lecionei em escolas particulares com orientação pedagógica mais transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e escolas profissionalizantes de teatro. Atualmente, sou professor de Artes Cênicas de escolas auto definidas como progressistas<sup>1</sup>, que possuem em sua grade curricular a disciplina de Teatro no Ensino Fundamental e Médio.

Ao longo de minha atuação como docente e educador, tenho experimentado inúmeras maneiras de propor o fazer teatral como forma de produção de conhecimento para os alunos. As experimentações acontecem no campo nos desdobramentos de métodos de ensino específicos em Artes Cênicas e na criação e improvisação de aulas que convidem e favoreçam a utilização da linguagem cênica como ferramenta de comunicação, criação artística, produção de subjetividade, expressão política e transformação social.

## 1.2 MINHA SEGUNDA MARGEM DO RIO... (O TEATRO-EDUCADOR)

Sentia-me apropriado dos valores e conceitos que me constituíram na primeira infância, adolescência e vida adulta, com a presença e prática de minha mãe, professora da escola básica pública, com as experiências de minha graduação em licenciatura em Artes Cênicas e da minha vivência ao longo de oito anos com um grupo de teatro na periferia da zona leste de São Paulo, o Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, que motivou minha pesquisa de mestrado, cujo foco foram as práticas artísticas, políticas e pedagógicas do grupo.

Nesse período da vida tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos ligado à pós-graduação, sob coordenação de meu, então, orientador do mestrado, o professor Flávio Desgranges. No grupo intitulado INERTE (Instável Núcleo de Recepção Teatral), nos debruçávamos em leituras de textos, discussões e proposições artísticas que tinham como protagonistas os próprios espectadores da arte teatral. Tratava-se de estudos sobre a pedagogia do espectador e o seu

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho, o conceito de currículo progressista ficará mais evidente.

posicionamento contemplativo, criativo, investigativo e reflexivo, dialogando com um trabalho estético. A partir das reflexões desse núcleo de estudos pude ampliar minha perspectiva a respeito da proposição de encenações e construções de aulas de teatro em que a formação do olhar de quem assiste fosse um diferencial.

O cuidado com o modo como o evento teatral se dá e acontece, e como ele é recebido pelo espectador, é algo muito significativo dentro do campo da Pedagogia do Teatro. Ensinar a ler o mundo, a partir da cena é, em certa instância, empoderar o espectador e/ou o aluno-espectador, possibilitando-lhe ler as cenas da vida e criar poeticamente em seu cotidiano.

Além disso, posso citar também a minha pesquisa continuada nos últimos 10 anos como ator-documentarista na Cia. Teatro Documentário e como pesquisador de uma proposta estética específica. Nesse percurso pude ver essa proposta desabrochar e contaminar o pensamento de vários outros coletivos teatrais no país e perceber como os espectadores são afetados por esse outro tipo de teatro.

Toda essa trajetória esteve aliada à oportunidade e (mais uma vez, importante frisar neste momento histórico) ao privilégio de poder me inserir como trabalhador em escolas privadas, nas quais as mazelas e dificuldades básicas existentes no setor da escola pública ficaram longe de meus olhos e possibilitaram que eu desenvolvesse um acúmulo conceitual prático-teórico dentro da área na qual atuo, que é a licenciatura em Teatro dentro da grande área de Pedagogia do Teatro.

Assim, iniciei minha trajetória como professor de teatro ainda durante a graduação. Quando estava no quarto semestre do curso, fui realizar o estágio de observação em uma escola no bairro de Santana, em São Paulo, chamada Colégio Brás Leme e, ainda antes de iniciar o estágio, a escola me contratou como professor. Logo o estágio de observação se transformou em estágio de regência. Lembro-me de o colégio pedir para a Diretoria Regional de Ensino da zona norte uma licença para que eu pudesse lecionar, já que ainda era um graduando. O grande desafio de ensinar Teatro, sem ter me formado ou realizado um estágio, foi algo a princípio aterrorizante.

Na época, concomitantemente à minha atuação nas primeiras aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, busquei uma escola profissionalizante de teatro, para poder fazer o tão necessário estágio de observação. E foi ali, distante das certezas e verdades, que compreendi que o ato de investigar na Educação me aproximaria do projeto de construção de conhecimento.

No segundo ano lecionando no Colégio Brás Leme, a escola me fez o convite, a pedido dos estudantes, para que eu também ministrasse aulas de Filosofia. A escola ainda não tinha essa disciplina oficializada dentro da grade curricular do Ensino Médio. Eu tinha 22 anos de idade, estava no último ano da graduação em Artes Cênicas, como poderia ser eu o professor de Filosofia?

Não fazia sentido para mim, mas a diretora da escola argumentou que teria ouvido os estudantes comentarem que as minhas aulas os faziam refletir muito e que eu tinha total possibilidade de estruturar um curso de Filosofia que partisse da Estética, um pilar no pensamento filosófico.

Nesse momento, entrei em contato com o livro *O Mestre Ignorante* do francês Jacques Rancière, em que o autor aborda as avançadas opções pedagógicas de Joseph Jacotot, professor francês do início do século XIX. O que marca a vertente pedagógica adotada por Jacotot é exatamente o fato de colocar-se em uma situação específica em que a sua própria ignorância revela o essencial do método inventado.

Ao estudar Rancière pude perceber que seu primeiro desafio inicia em 1818, quando convocado a assumir a responsabilidade de ser professor nos Países Baixos: seus estudantes não falavam francês e ele ignorava o holandês; não tinham, portanto, um idioma comum no qual pudessem viver juntos um encontro pedagógico profícuo. Ele, então, utilizou-se de uma versão bilíngue do livro *As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, um romance francês bastante conhecido, e o professor, vendo ali uma chance, propôs aos alunos que lessem o livro e, por iniciativa própria, escrevessem em francês o que pensavam de tudo o que haviam lido. Esperava por barbaridades, pois:

Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, haviam-se saído tão bem dessa situação quanto o fariam muitos franceses. (RANCIÈRE, 2005, p. 18-19).

Ao observar o curso da experiência que se dava, ficou evidente que “podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão do seu próprio desejo ou pela contingência da situação” (RANCIÈRE, 2005, p. 30). A figura do mestre ainda era imprescindível; sem suas propostas agindo frente ao que ele desconhecia, não haveria edificações de saberes. O mestre era “um inteligente

propositor de experiências”<sup>2</sup>. Era o fato de o mestre ignorar aquela situação que possibilitava o ato de criar maneiras de se construir conhecimento. Comento sobre esse estudo pois poder ministrar aulas de Filosofia e Teatro para os mesmos grupos e criar possibilidades de aprendizagem aliada a não formação (podendo levar isso para as discussões na faculdade) fizeram com que eu compreendesse que, ao tentar ensinar algo novo, eu também aprendia uma gama de novas possibilidades.

E isso se dava exatamente quando eu era apresentado ao conceito de experiência de John Dewey. Logo, concluí que eu não ensinava nada, eu propunha a experiência e a própria experiência dava conta de conduzir a caminhos antes inimagináveis. Eu, na figura de professor, era um mediador na aprendizagem.

Esse olhar sobre o pensamento reflexivo, sobre permitir-se pensar, criar instrumentos para que os estudantes se empoderem e se atrevam a começar a falar em grupo e abrir o pensamento em verbo falado a partir da cena foi o olhar que me acompanhou ao longo desses 12 anos em que atuo na educação básica.

Então, em setembro desse mesmo ano, 2009, fui contratado para trabalhar como professor de teatro no Ensino Fundamental II do Colégio Marupiara, um colégio que se situa na Vila Carrão, na zona leste de São Paulo. A palavra Marupiara é indígena e significa ternura e sabedoria.

Quando cheguei, em 2009, percebi que a disciplina de teatro era ministrada uma vez por semana com uma aula de 50 minutos, e assim também acontecia com Música e com Artes Plásticas. As três disciplinas artísticas nunca se encontravam e ficavam diluídas junto das outras áreas do conhecimento ao longo das 30 aulas semanais que os estudantes cursavam. O fato de ser uma única aula de teatro na semana, com o intervalo de mais 29 aulas até que a próxima aula chegasse, sempre me angustiou.

Sentia que faltava tempo. Tempo de conversa, tempo de elaboração, ter o tempo distendido para criar, para repetir, ter tempo para poder investigar propostas. Os 50 minutos sempre obrigam o professor a ter uma proposta pronta, com pouco tempo para diálogo, com pouco tempo para poder observar os grupos, desenvolver escuta e realmente oferecer experiências significativas.

---

<sup>2</sup> Expressão trazida pelo Professor Dr. Celso Favaretto. FAVARETTO, C. **Celso Favaretto no Itaú Cultural**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>. Acesso em: 7 de set. 2020.

De qualquer modo, também os 50 minutos de aula me deram oportunidade de obter uma clareza interessante no que diz respeito à minha criação dos conteúdos a serem investigados. Esse pouco tempo me convidava a eleger, dentro de meu repertório, o que realmente era fundamental que fosse ensinado sobre Teatro.

Os antigos professores de teatro realizavam um bom trabalho com a disciplina, porém tinham o hábito de montar espetáculos com cada uma das turmas. Durante a minha entrevista de emprego com o coordenador pedagógico Ronaldo Barreto<sup>3</sup>, fui bastante enfático ao dizer que não existia tempo hábil para montar, na época, 13 espetáculos (já que era esse o número de turmas para as quais eu lecionaria).

Tive que justificar pedagogicamente aquela prática, que eu considerava ser insensata, e dizer o quão arbitrário e sufocante seria para o professor de teatro. E questionei: “Então as disciplinas artísticas são vistas como perfumaria? Apenas por que se apresentam? ”Qual é o grande projeto de Matemática? Por que precisamos mostrar que aqui existe Teatro montando espetáculos teatrais se os alunos só entram em contato com a disciplina durante 50 minutos por semana? Que viravam 40, pois havia todo o deslocamento até a sala de teatro, além do tempo necessário para se fazer a chamada. Não era um contrassenso uma escola que se dizia “diferente” pedir 13 espetáculos ao professor de teatro que estava chegando no mês de setembro?

Na época, eu estava estruturando meu projeto de mestrado e levei o livro de meu então futuro orientador, Flávio Desgranges, e apresentei o campo da Pedagogia do Teatro para o Colégio Marupiara. O livro é *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo* e nele se estruturam diversos métodos de ensino de Teatro, justificando a função do professor de teatro na escola básica.

A função do professor de teatro não é sair montando espetáculos em quantidade, como se fosse uma linha de produção. E, sim, ser um “inteligente propositor de experiências” sensíveis. Lembro de sacar o livro da mochila e dizer, “com licença, posso ler um trecho curto para vocês?” E, em minha entrevista de emprego, li:

---

<sup>3</sup> O nome deste coordenador será trazido às discussões em outros momentos ao longo desta tese, pois trata-se de um dos melhores educadores com que eu tive a chance de trabalhar. Infelizmente, muitos nomes ainda são desconhecidos à academia, mas suas práticas pedagógicas e sua formação continuada aos professores são peças fundamentais em minha constituição como sujeito-docente e sujeito-educador.

Em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa. Tentaremos, pois, abordar este aspecto do tema: como pensar a prática do teatro enquanto atividade educacional? Ou ainda, como compreender o valor pedagógico inerente à experiência proposta ao espectador teatral? (DESGRANGES, 2006, p. 21).

Quando terminei esse trecho, disse ainda, “só mais um”, agora trazendo o pensamento de um grande pedagogo-teatral, Bertolt Brecht. Avancei para a página 79 do mesmo livro:

A pedagogia do teatro, afirmava o encenador alemão, deveria propor uma aprendizagem que se efetivasse como processo de apreensão crítica da vida social. Um processo que possibilitasse ao indivíduo “tomar conhecimento das coisas pela via da experiência sensível”, um processo permanente, que se estendesse por toda a existência, sem ponto final e sem finalidade previamente estabelecida. (DESGRANGES, 2006 p. 79-80).

Ao terminar esse segundo trecho, comentei com o coordenador Ronaldo: “Se você quiser me contratar, terá um professor que perseguirá, junto aos estudantes, conseguir responder diariamente as perguntas em aberto do primeiro trecho citado. E, ao refletir sobre esse segundo trecho, a escola entenderá o que se espera de um professor de Teatro Contemporâneo; mas se for para montar 13 espetáculos com as turmas, sou eu quem prefiro não trabalhar aqui.”

Enquanto uma cópia do livro era feita, a pedido de Ronaldo, este me levou a conhecer a escola, para que eu pudesse apresentar melhor a área de Pedagogia do Teatro a ele e aos demais trabalhadores do colégio. Ao mesmo tempo, também eu conhecia e circulava pela escola que mais traria alegria e sentido em minha vida como teatro-educador ao longo dos dez anos seguintes e até agora.

Depois de minha contratação no Colégio Marupiara, iniciei o próximo ano letivo o ano seguinte, em 2010, e já iniciei reclamando do pouco tempo de aula com os estudantes. Minha experiência anterior no Colégio Brás Leme era de pelo menos duas aulas por semana, as quais eram dadas juntas, as famosas “dobradinhas”. Nessa época, eu também lecionava em uma escola técnica de teatro, a Incenna Escola profissionalizante de interpretação para televisão, Cinema e Teatro, e lá eram três horas de aula por turma.

Ao mesmo tempo, eu tinha que ter alguma maleabilidade, pois era novo na escola e, em diversas situações, comparava as instituições de ensino no quesito

tempo. Onde tinha mais tempo, havia também uma maior diversidade e aprofundamento das aulas de teatro.

Surgiu então a possibilidade, dentro do Colégio Marupiara, de abrir um curso extracurricular de teatro. Os alunos pagariam por fora e teriam duas horas de aula de teatro por semana no contraturno das aulas curriculares. A proposta era que se montasse uma encenação ao longo do ano e que realizássemos uma mostra de três dias no final do segundo semestre.

O curso extracurricular de teatro era composto por estudantes a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental II e estudantes do Ensino Médio. No primeiro ano, construímos uma encenação intitulada *Pelúcia: 07 Propostas de opressão*. O espetáculo versava sobre *bullying* e como as opressões entre os adolescentes poderiam ser perversas fantasiadas de doçura, assim como os bichos de pelúcia.

No segundo ano do grupo extracurricular de teatro, o trabalho versava sobre questões polêmicas dentro do universo adolescente. As temáticas giravam em torno de uma família advinda da classe média que passava por questões de gravidez na adolescência, uso de drogas e pequenos temas acerca da espetacularização da sociedade.

Todo o cenário era composto por folhas de jornal, aludindo ao fato de que tudo o que vira manchete alimenta as pessoas em nossa sociedade. Os figurinos eram pretos e brancos e havia textos da encenação escritos por todo o corpo dos alunos-atores.

Em um trabalho de montagem de encenação, a fim de que se construa um discurso cênico que de fato seja coletivo, o professor de teatro deve oferecer nutrição, questionamentos e oportunidades para que as criações dos estudantes se transformem em cenas e que eles possam lapidar o processo junto ao professor que, enquanto problematiza, também cria. (SOLER, 2010)

Lembro-me que os estudantes, na época, pediram: “Queremos uma peça polêmica que fale sobre sexo, drogas e *rock and roll*” e, embora não brilhasse aos meus olhos essa temática, era a oportunidade de eles discutirem tal assunto e questões de maneira dialogada.

A partir desse desejo manifestado pelos estudantes, propus uma série de jogos dramáticos e de improvisações dirigidas, para que, por meio do próprio conhecimento corporal, pudessem surgir situações de alteridade na construção do discurso cênico. Essa ação pedagógica é ratificada por Dewey: segundo ele, “o desenvolvimento



normal não pode ser obtido sem levar em consideração o corpo, um fato bastante óbvio; contudo, seu reconhecimento na escola quase que automaticamente revolucionaria muitas das nossas práticas educacionais” (DEWEY, 1966, p.115).

O corpo fala, expressa, sente e, no caso do Teatro, cria sensações nos espectadores. É o Teatro que possibilita a construção lírica, plástica e promove a alteridade em seu bojo. O *rock and roll* era uma grande vontade dos alunos, porém, pouco conheciam. O que eles queriam era aquela imagem/sensação de quebras ideológicas, de poder ser polêmico, de poder provocar as pessoas com o corpo.

No ano seguinte, em 2012, propus a realização de um projeto artístico que foi bastante significativo: a construção de um documentário em teatro. Até então, tínhamos criado encenações de caráter investigativo, contudo sem problematizar efetivamente a realidade; as criações, até esse projeto, estavam pautadas em um teatro ficcional.

A proposição desse novo experimento fez com que eu me reavaliasse como professor de teatro, pois fui convocado a descobrir maneiras de ensinar documentário para os adolescentes. A experiência da encenação foi tão satisfatória que fez com que eu não visse mais sentido em oferecer um curso extracurricular de teatro no contraturno. Então, solicitei à escola que financiasse e apoiasse a produção de um grupo de teatro fixo, o grupo do Colégio Marupiara, para que todas e todos os estudantes que se interessassem em construir encenações pudessem participar.

Dessa experiência e da percepção nascida das inúmeras conquistas com os espectadores, com os próprios integrantes e com os documentados<sup>4</sup>, junto ao rico processo de mediação vivido na escola surgem as inquietações: que força teria essa prática, com pouquíssima referência no Brasil, como ferramenta no ensino de teatro em escolas básicas, bem como em processos para além das instituições de ensino tradicionais? Seria ela outro novo método? Seria ela uma proposta estética que teria o poder de trazer à baila um campo de discussão mais potente, já que é a própria realidade em questão que está em cena? Em que medida pensar e utilizar o Teatro como não-ficção contribuiria para a formação do aluno em processo de escolarização

---

<sup>4</sup> *Documentados* é o termo cunhado por Soler (2010) para designar pessoas que oferecem, por meio da narrativa, histórias reais, fatos, acontecimentos, memórias pessoais e/ou coletivas e que, em determinadas circunstâncias, adentram a encenação fisicamente ou por meio de um registro fotográfico, filmico etc.

e outros interessados em uma vasta produção de conhecimento por meio das complexidades edificadas com essa proposta/perspectiva?

Imediatamente após a graduação, pude realizar a pesquisa de mestrado na ECA/USP, na qual me detive a investigar as ações artísticas e pedagógicas de um grupo de teatro profissional, o Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, com grande relevância dentro do movimento de teatro de grupo em São Paulo. Foi daí que se constituiu em mim a percepção de que as ações dos grupos de teatro trazem um saber bastante refinado que merece ser pesquisado no “laboratório” escola básica.

Concomitante ao meu exercício docente, desde 2009 integro, como ator-documentarista, a Cia. Teatro Documentário, um grupo de teatro que verticaliza os estudos acerca dessa proposta estética e já foi contemplado cinco vezes pela Lei de Fomento<sup>5</sup>. A prática no coletivo de teatro influencia e contamina a minha prática como professor-educador. Investigo como artista as especificidades do trabalho criativo sobre e a partir de dados da realidade na Cia. Teatro Documentário. Por isso comecei a indagar o que seria transpor a prática pedagógica de um grupo de teatro para a sala de aula.

### 1.3 MINHA TERCEIRA MARGEM DO RIO... (O PESQUISADOR)

Assim, ao concluir minha licenciatura em Artes Cênicas, em 2010, iniciei meus estudos como pesquisador no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na área de concentração de Pedagogia do Teatro, sob a linha de pesquisa em Teatro-Educação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Tive como parceiro de orientação o Professor Dr. Flávio Desgranges. Junto a outros pesquisadores integrávamos, na época, o grupo de estudos INERTE, que se dedicava a pesquisar as peculiaridades de uma pedagogia do espectador e as possibilidades de como se dava a recepção teatral.

---

<sup>5</sup> A Lei de Fomento ao Teatro, para e sobre a cidade de São Paulo, Nº 13.279 de 8 de janeiro de 2002, foi aprovada na gestão Marta Suplicy e prevê a contemplação de um patrocínio público de pesquisa em teatro para grupos da cidade que versem em suas pesquisas também sobre questões que tangem temáticas da cidade. Essa política pública, modelo estudado em diversos países da Europa, tornou-se uma referência no mundo, possibilitou o desenvolvimento de centenas de grupos teatrais paulistanos e contribuiu para uma pesquisa significativa das Artes da Cena. Atualmente, com gestões mais conservadoras, a lei vem sofrendo inúmeros ataques e sendo sucateada.

Poucos anos depois, em julho de 2016, ingressei no programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e comecei a cursar as disciplinas e a organizar a construção da presente pesquisa, sob a iluminada orientação da Professora Dra. Mônica Apezatto Pinazza.

Ao discutir o ensino das matérias – no meu caso, o ensino das Artes Cênicas – ouço por parte de vários colegas professores especialistas que, em um ambiente escolar, muito se diz a respeito da dificuldade de trazer a realidade para dentro da sala de aula. Dentro do trabalho com a linguagem teatral existe um campo denominado de *documentário*, cujo princípio se resume ao trabalho de criação artística com e sobre documentos e o estabelecimento de acordos com o público de espectadores para que a apreensão daquilo que seja assistido passe pela consciência dos elementos da realidade ali presente.

Frente às diversas exposições educativas e pedagógicas a que fui submetido desde a minha infância, a área de Pedagogia do Teatro incidiu em minha vida adulta de forma a me levar a problematizar e buscar respostas a diversas questões. Apresento aqui, como uma pergunta neste trabalho de doutorado, a questão que segue sendo, para mim, a mais urgente: *qual é a relação do ensino de Teatro Documentário na educação básica com a apreensão da realidade pelos educandos, de modo a levá-los a experienciar a negociação e (re)criação de significados da Cultura?*

Evidentemente, perguntas subsequentes eclodiram em decorrência da pergunta principal: quais as conquistas artístico-pedagógicas dos envolvidos nessa proposta? Qual é a recepção da unidade escolar em relação tanto ao processo de construção quanto à apresentação teatral formalizada? Que desdobramentos éticos, estéticos, políticos podem se desenvolver para além do acontecimento teatral? Existe uma modificação na abordagem da realidade pelos alunos? O interesse pelos problemas histórico-sociais suplanta o interesse pelos referentes assuntos tais como difundidos pela indústria cultural? Como seria possível inovar o ensino de Teatro por meio da não ficção? Em que medida a construção de uma metodologia de Teatro Documentário na escola básica contribui para a edificação de uma sistematização de ensino de teatro no Brasil? Que condições estruturais e materiais deveriam ser asseguradas nas escolas para esse tipo de trabalho?

Este estudo orientou-se pela suposição básica de que o trabalho em Teatro Documentário na educação básica promove uma maior qualificação do interesse e do

olhar sobre a realidade dos estudantes envolvidos e, assim, constitui-se em um modelo de trabalho distinto daqueles convencionais, pautados em modelos ficcionais. É uma maneira de pensar a Educação como via de introdução à Cultura e, portanto, como “um *locus* de negociação e de recriação de significados por meio das múltiplas formas de linguagens [...]” (PINAZZA; GOBBI, 2014, p. 32). O Teatro Documentário pode ser uma dessas formas que permite aos estudantes vivenciarem o que Bruner (2002, p.129) chamou de “mundos possíveis”.

Para apresentar possibilidades de respostas às problematizações indicadas e em busca de verificar a suposição original de partida da pesquisa, definiu-se como objetivo geral do estudo *compreender se e como o ensino de Teatro Documentário pode contribuir com a constituição de meios de negociação e de (re)criação da Cultura pelos estudantes na educação básica*.

Como *objetivos específicos* desta pesquisa destacaram-se:

- Aprofundar a discussão teórica acerca das relações entre Teatro Documentário e Educação;
- Desenhar um projeto de artes integradas na escola em que seja possível ensinar um tipo de teatro que difere dos modelos tradicionais e hegemônicos;
- Definir as peculiaridades e os detalhes de se ensinar Teatro Documentário.
- Identificar a maneira como os estudantes envolvidos vivenciam o Teatro Documentário.

Visando a consecução dos objetivos propostos, foi eleita uma combinação de métodos e técnicas de abordagem de pesquisa educacional qualitativa, centrada no estudo de contexto de práticas das pedagogias participativas. Os autores John Dewey, Walter Benjamin e Jorge Larrosa, que se dedicam a falar da *experiência humana* em seus escritos, emprestam seus olhares à compreensão do currículo na perspectiva da aprendizagem social, ou seja, em circunstâncias interativas nas quais os sujeitos buscam resolver problemas, mediante a prática investigativa.

Cabe a John Dewey o mérito de ter proposto um modelo em Educação que partisse do ato investigativo. Para ele, a ação com os estudantes na elaboração de experimentos e hipóteses de um problema levava o coletivo de estudos a um patamar de criação de experimentos significativos e reflexivos, de maneira orgânica. Há um certo pioneirismo nesse autor ao definir o conceito de experiência, e ele acredita serem as Artes, o Teatro e a Literatura terrenos para a reflexão sobre as emoções

humanas que desabrocham por meio da experiência. Em suas palavras, “a natureza íntima das emoções se manifesta na experiência de quem assiste a uma peça no palco ou lê um romance. É concomitante ao desenvolvimento da trama; e a trama requer um palco um espaço em que se desenvolver e tempo para se desdobrar” (DEWEY, 2010, p.119).

Já Jorge Larrosa (2002, p. 21), ao visitar o pensamento de Walter Benjamin, formula a definição de experiência como “tudo aquilo que nos passa e nos acontece, nos toca”. Ele acredita que experiência é um atravessamento, uma mudança, um tombamento, uma alteração, uma nova elaboração, intrínseca a todo sujeito social. Contudo, inúmeros fatores - a grande quantidade de informação circulante nas sociedades capitalistas, a necessidade de opinião, o advento dos periódicos, a falta de tempo e o excesso de trabalho - contribuem para o empobrecimento das experiências.

Pelo que foi explanado até o momento, entende-se a relevância social deste trabalho de doutoramento pois, ao caracterizar-se como um tipo de pesquisa na ação, o estudo apresentado poderá ter a potência de subsidiar e estimular outros educadores a assumirem e se responsabilizarem pelos conteúdos de suas próprias reflexões e de suas práticas pedagógicas, de modo a refletirem sobre suas ações, acompanharem o desenvolvimento, avaliarem e readequarem os contextos, bem como os resultados.

Com o desafio de apresentar uma proposta inovadora, seu foco está direcionado às novas práticas pedagógicas e de transformação curricular numa outra ordem que não aquela tão conhecida do modelo uniforme e verticalizado, em que os professores executam meramente aquilo que outras instâncias decisórias pensam e organizam em termos dos fazeres próprios dos educadores. A proposta é investir na transformação, de modo que haja a sonhada democracia na distribuição do conhecimento, fazendo valer o que defende Stenhouse ao afirmar que “o ato de descobrir deve ser realizado com a obrigação de beneficiar a outros que não pertençam à comunidade investigadora” (STENHOUSE, 2007, p. 88).

Há um compromisso que se pretende cumprir com esta pesquisa, o de estudar a possibilidade de construir subjetividades por meio do acontecimento teatral, que pode ser proposta no momento mais significativo do desenvolvimento dos educandos, na educação básica, em tempos em que os sujeitos das comunidades educativas estão sob um ataque informativo advindo dos meios de comunicação de

massa, de uma sociedade extremamente informada em que são cada vez mais raras as chances de ser atravessado por experiências, tal como assevera Larrosa (2002).

Há, também, a intenção de promover a diminuição e – por que não? – almejar o desaparecimento do hiato presente entre pesquisas de professores acadêmicos e pesquisas de professores de escolas básicas. Assim, esta tese é também um esforço de *“incorporar, dentro da universidade e inclusive nos programas de educação continuada, o conhecimento gerado por professores”* (ZEICHNER, 2007, p. 218).

A citação direta, referenda a ótica de um professor-artista que não abdica em ser artista dentro da sala de aula. O artista não deve se considerar menos artista por estar em sala de aula e isso faz com que o encontro com o conhecimento seja muito mais expressivo, tanto para o professor quanto para os estudantes. O modo como o artista propõe as aulas sendo professor deixa claro que ele não está dissociando o processo artístico do pedagógico.

Em vista do tipo de investigação empreendida, o fenômeno aqui estudado está circunscrito em uma perspectiva das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), mais especificamente em um tipo de pesquisa sobre *estar em contexto*, sobre elaborar esteticamente os acontecimentos reais e históricos. Nesse sentido, esta pesquisa alinha-se aos estudos da área da Pedagogia do Teatro pensados por Viola Spolin, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo e Marcelo Soler; este último sendo, além de pioneiro documentarista teatral, um profundo estudioso de Teatro-Educação.

Entendemos que trabalhar efetivamente com os dados de realidade como os conteúdos de criação artística revela que existe a opção política de propor aos estudantes o desenvolvimento de um olhar agudo e atento para as questões sociais, éticas, políticas e históricas, o que, em nosso estudo, significa dizer que existe a potência de desenvolver o registro de uma outra trajetória no currículo, de que os professores estão encarregados de realizar o benefício da aprendizagem dos alunos: nas palavras de Stenhouse (2007, p. 89), “significa ter absoluta clareza de qual é o currículo que se está vivenciando na investigação”.

A proposta estética específica de Teatro Documentário aponta possibilidades para isso. Logo, por meio desta tese, o leitor poderá, quem sabe, constituir para si a defesa da relevância política e significativa de educadores que “dentro dos limites de seu próprio tempo, possam ser capazes de comprovar os resultados de uma

investigação na ação, vigiando sua própria prática, seu contexto e seus resultados” (STENHOUSE, 2007, p. 90).

Assim, no segundo capítulo desta pesquisa, o(a) leitor(a) encontrará as perspectivas históricas, políticas e artístico-pedagógicas daquilo que já foi criado a respeito desta proposta estética junto a referências na História do Teatro, além de criações contemporâneas internacionais e nacionais. Inclui-se também um breve apanhado de parte da pesquisa feita pela Cia. Teatro Documentário de São Paulo, a qual integro como ator-documentarista, junto ao maior pesquisador brasileiro em Teatro Documentário, Marcelo Soler, também diretor artístico da Cia. de Teatro Documentário.

No terceiro capítulo, estudaremos a respeito dos cantos de experiência e educação e entenderemos melhor qual foi a base escolhida para se fazer Arte na escola de um modo distinto dos modelos tradicionais existentes. Para tanto, aprofundaremos nesse capítulo as contribuições trazidas pelos três principais teóricos que versam sobre experiência humana. Assim, cruzaremos as contribuições de Dewey e Benjamin e a leitura de Larrosa, observando as proximidades e distâncias entre cada um dos argumentos para compreender a potência em pensar e fazer escola, sob a ótica do princípio da palavra “experiência”.

No quarto capítulo, mostraremos os bastidores da construção do projeto CAI - Centro de Artes Integradas, que se deu em decorrência desta pesquisa de doutorado. Narrarei as mudanças curriculares que foram construídas a partir de uma perspectiva diferente de se pensar linguagem, educação e o fazer artístico na escola. Também são apontados os contextos e procedimentos escolhidos para a proposição da pesquisa.

Já no quinto capítulo, uma travessia educativa e pedagógica será narrada e analisada, assentada no conceito de experiência, apontando, assim, a construção de uma maneira diferente de se ensinar teatro na educação básica, na qual a estética do Teatro Documentário com estudantes do Ensino Fundamental II foi o cerne de meus estudos.

Neste capítulo, pelos limites impostos pelo texto desta tese, tornou-se imperativo proceder a um recorte do processo de investigação educativa experienciado. Assim, nove protocolos escritos pelos estudantes recontam a aventura de se aprender Teatro, a partir da utilização de documentos em cena, e apontam para as práticas pedagógicas criadas na pesquisa. Os protocolos e as práticas deixarão em evidência

*a relação do ensino de Teatro Documentário na educação básica com a apreensão da realidade vivida e observada pelos educandos de modo a (re)criar subjetividades e novos significados.*

Se é possível falar em um *último capítulo*, o capítulo seis desta tese versa sobre o fim de uma travessia que se deu com a construção do roteiro/texto/dramaturgia/peça criada pelos estudantes de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II, cuja apresentação se deu na própria unidade escolar para outros estudantes e educadores.



## 2. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS EM TEATRO DOCUMENTÁRIO

### 2.1 ARTE CONTEMPORÂNEA OU POR ONDE QUEREMOS INICIAR

Ao pensar no conceito expandido de Arte Contemporânea, observamos uma série de definições, sendo espinhoso conceituar um terreno que, depois do entendimento de Arte Moderna<sup>6</sup> até a primeira metade do século XX, vem se construindo. São muitas as possibilidades de expressão.

Podemos tomar uma concepção de que a Arte Contemporânea é um olhar sobre a complexidade do que significa fazer arte. Um olhar que parte de uma reflexão sensível, traduzida por meio de alguma linguagem artística em específico que tenta falar do agora, do hoje, do presente, do estranhamento de propostas e da valorização de se tentar traduzir artisticamente um certo ponto de vista sobre algum assunto do mundo (COLI, 2013).

O olhar moderno advém das contribuições ocorridas graças às vanguardas artísticas da virada do século XIX para o XX. Existia, então, nesse momento histórico, uma necessidade de se romper com o passado. Já o olhar contemporâneo em arte leva em consideração tudo aquilo que já foi produzido para, então, ser estranhado, redimensionado e articulado com o tempo presente. Tamanho reforço do olhar contemporâneo fica evidente com a fertilidade da proposta de “deslocamento” trazida por Duchamp (COLI, 1913).

Em meados da década de 1910, Marcel Duchamp, um pintor já respeitado, enviou para um salão de artes na França um mictório, produto industrializado e fabricado em larga escala, objeto presente em praticamente todos os banheiros públicos do mundo. Ao enviar o objeto pré-fabricado como se fosse sua própria obra de arte, ele assinou, como de costume, no canto inferior direito da obra seu pseudônimo R. Mutt e a intitulou de *A fonte*.

Mesmo o mundo ocidental já tendo sido agraciado pelos movimentos de ruptura trazidos pelas vanguardas artísticas da virada dos séculos XIX para o XX, a obra não

---

<sup>6</sup> Arte Moderna é um tipo de produção artística que ocorre no final do século XIX até a década de 1960 do século XX. Não queremos dizer com isso que apenas esse tipo de arte tenha sido produzido nesse período histórico. Num fluxo temporal, o conceito e a complexidade que as transformações do século XX propuseram levaram à utilização do termo Arte Contemporânea.

foi aceita pelo salão de artes. Um tempo depois da interdição, Duchamp se identifica como R. Mutt e escreve o Manifesto da Arte Conceitual na revista artística *The Blind Man*, bastante famosa na época. Em seu manifesto ele comenta: “Se o senhor R. Mutt fez ou não o mictório, isso não importa, mas ele o escolheu”. A pesquisadora Daniela Mattos comenta que “partindo principalmente do relato do artista acerca das mesmas, seria possível situar a presença de características que marcam da modernidade à contemporaneidade na arte” (MATTOS, 2015, p.11).

Esse ato de Duchamp funda o artista não mais como um artesão manual, técnico, em busca da criação de novas formas a partir da pintura, da gravura e da escultura, tão presentes na arte acadêmica do século XIX, todavia sugere, agora, que o artista é principalmente um pensador. Existe uma proposta intelectual por detrás da obra. E, com isso, a ideia de obra de arte acabada, perfeita, intocável começa a perder força, pois ele nos ensina a olhar de maneira artística para os objetos comuns.

Ao tomar essa iniciativa, Duchamp propõe um outro olhar para o cotidiano. Os objetos já prontos estão circulando por todo o nosso campo de visão em todos os momentos da vida. Ora, se podemos ver a arte dentro dos salões ou museus, por que não aguçar o olhar e a encontrar em nosso cotidiano? Podemos olhar para as formas já prontas no mundo e mudá-las de lugar (COLI, 2013). Os objetos não são arte a princípio, mas podem vir a ser, se houver a intenção de fazê-los ser.

Um mictório num banheiro é só um mictório, mas ao deslocar-se e ir para o centro ou simplesmente para outro lugar, a partir da ideia de alguém que nos propõe a olhar para aquilo de outras formas, ele ganha novos significados. Existe no deslocamento um ato de estranhamento que convida os espectadores a se fazerem perguntas. O ato de deslocar um objeto comum e colocá-lo sob uma outra ótica altera o seu significado e produz uma nova forma (LANGER, 1989).

Os objetos eleitos por Duchamp para levar para as exposições de arte, os chamados *ready-mades* (“prontos-feitos”), inauguraram um novo modo de fazer e ler arte que parte do princípio da intencionalidade de que aquilo sirva para algo distinto de sua função original.

## 2.2 PROPOSTA ESTÉTICA EM DOCUMENTÁRIOS: DO CINEMA AO TEATRO

As Artes, no geral, respondem a um campo de conhecimento inscrito na Filosofia como Estética, no qual afirma-se como um conhecimento intuitivo do mundo (LANGER, 1989). Neste campo, estuda-se de maneira racional o belo e o sentimento que este provoca nos seres humanos. (Dictionaire de la philosophie, 1982).

A palavra estética, do grego *aisthesis*, significa “faculdades do sentir”, ou seja, maneiras de sentir pelo corpo, por meio dos sentidos, o mundo como um todo e suas representações. “A ligação da estética com a arte é ainda mais estreita se se considera que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção”. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 341).

A palavra estética também costuma ser utilizada como substantivo, indicando um conjunto de características formais que a Arte assume em determinado período, o que poderia também ser chamado de estilo, como, por exemplo, estética greco-romana, estética renascentista, estética épica (ARANHA; MARTINS, 1993) e/ ou estética documentária.

Nosso caminho é o Teatro e a nossa proposta dentro de inúmeras e incontáveis maneiras de fazê-lo é a documentação. Ao falar em documentário, imediatamente nos remetemos à sua tradição no Cinema e daí já conseguimos perceber que o modo de se pensar e se fazer cinema documentário difere de propostas ficcionais.

O campo do documentário advém do registro e captação de elementos colhidos diretamente da realidade por meio de câmera fotográfica, filmadora, gravador e do tratamento artístico que dá a esse material colhido. Muitos fazedores de cinema acreditam ser uma perda de tempo tentar definir o que viria a ser o documentário (DA-RIN, 2006).

Para o estudioso, é um conceito para além das análises do campo teórico:

Devemos admitir que documentário não é um conceito com o qual se possa operar no plano teórico. Toda conceituação terá então que ser produzida pela própria análise, evitando a dupla simplificação de problema: seja considerar o documentário um falso objeto a ser descartado, seja considerá-lo um objeto dado e dotado de uma imanência. O termo documentário não é depositário de uma essência que possamos atribuir a um tipo de material fílmico, a uma forma de abordagem ou a um conjunto de técnicas. Todas as tentativas que conhecemos de explicar o documentário a partir da absolutização de uma destas características, ou de qualquer outra tomada isoladamente fracassaram. (DA-RIN, 2006, p. 18).

Ainda de acordo com esse teórico em cinema documentário, essa natureza de cinema é definida como um “dos grandes regimes cinematográficos” e, embora suas fronteiras sejam fluidas e incertas no quesito de conceituação, ele é “muito claro e bem desenhado em seu centro de gravidade” (DA-RIN, p.18), pois o documentário opera como catalizador de temas historicamente partilhados por uma comunidade de *fazedores*<sup>7</sup>.

Da-Rin comenta que qualquer espectador que entrar inadvertidamente numa sala de cinema em poucos instantes saberá se o que ele está assistindo é ou não é um documentário. Mesmo tendo “fronteiras incertas”, isso não impede de reconhecer esse “grande regime cinematográfico”, o qual o teórico prefere chamar de um “domínio, entendido como âmbito de uma arte” (DA-RIN, 2006, p.18-19).

E, sendo a Arte uma esfera que muda com o passar dos momentos históricos, com os documentários não é diferente. Por isso, existem novas configurações de documentários que vão surgindo ao longo do tempo: “periodicamente novos movimentos e escolas aí se confrontam, dando lugar a sucessivas configurações do documentário” (DA-RIN, 2006 p.19).

Então, percebemos que as maneiras de se fazer documentário podem e devem mudar. A prática de se trabalhar com documentos para a construção de um objeto artístico nasce e se enraíza no Cinema, por sua linguagem artística que se originou, no fim do século XIX, com a ascensão da burguesia, mas também pode ser utilizada na configuração de outras linguagens artísticas que não possuem uma tradição documental, como no caso o Teatro.

Importante levar em conta que também nessa outra linguagem podem-se desenvolver vários tipos de teatros documentários, pois cada grupo de artistas pensará na construção do discurso a ser apresentado sob muitas óticas distintas, e elegerá suas próprias propostas de recepção daquele trabalho por parte do público.

Isso quer dizer que não existe uma receita ou uma única maneira de se fazer teatros documentários. A questão que se apresenta é oferecer um tratamento artístico a uma fonte documental que emerge diretamente do real, ou seja, daquilo que se convencionou que é realidade, diferente dos modos tradicionais de se fazer teatro em

---

<sup>7</sup> Entenda-se *fazedores* como a comunidade cinematográfica: roteiristas, diretores, atores, técnicos de câmera, indústria etc.

que o tratamento artístico até pode flertar com a realidade, mas parte do imaginário ficcionalizante dos artistas envolvidos.

A teórica Cecília Almeida Salles em seu livro *Gesto Inacabado* comenta a respeito da reorganização criativa da realidade e não apenas como produto. “Esse processo recebe diferentes descrições: decomposição, mesclagem, transfiguração, filtragem ou decantação. O que está sempre presente, como se pode perceber, são os elementos mediador e transformador” (SALLES, 2007, p. 99).

Os artistas se utilizam da concretude da realidade para criar seus objetos comunicadores e discursivos, utilizam-se do real e o reorganizam, transfiguram, filtram e colocam outras leituras dentro de suas apropriações, mas é importante perceber que isso advém de um jogo com a realidade. A realidade se apresenta como inspiração. O que difere da proposta do documentário, que vai se utilizar de dados da realidade para a criação; dados como relatos de memória das pessoas investigadas, a que se denominam *documentados*.

A realidade é produzida e registrada por meio de documentos, de coisas que elegemos como documentos, a fim de podermos afirmar que aquilo advém diretamente da realidade, ou seja, quer ser uma verdade. Como não existem verdades absolutas, delimitar o que se considera realidade também se apresenta como desafio. “Essa realidade que é o lugar de uma luta permanente para definir a realidade. ” (BOURDIEU, 1989, p.118).

O cineasta Eduardo Coutinho comenta que não documenta apenas um encontro, mas uma relação. A realidade para ele se constrói a partir das metáforas que nascem do ato de narrar. Muitas vezes, Coutinho saía com a câmera na mão sem um roteiro; era dado que encontraria pessoas e situações, mas aquilo que se transformaria em alvo de documentação partiria de uma postura dialógica, ou seja, relacional. Eduardo Coutinho, em artigo publicado no site O Benedito, comenta que:

Adotando a forma de um cinema de conversação, escolhi ser alimentado pela fala-olhar de acontecimentos e pessoas singulares, mergulhadas na contingência da vida. Eliminei, com isso, até onde fosse possível, o universo das ideias gerais, com as quais dificilmente se faz bom cinema, documentário ou não, e dos tipos imediata e coerentemente simbólicos de uma classe social, de um grupo, de uma nação, de uma cultura”. (COUTINHO. In: GAGLIANONE, 2015. Disponível em: <https://obenedito.com.br/cinema-de-conversacao/>

Consultado em 21/09/2020

Para o artista, documentar relações, hiatos de memória, passagens do tempo e cotidianidades representa mais do que apenas fazer um bom cinema, ele reafirma a subjetividade de pessoas comuns no tecido social do aqui e agora. O real está em construção, e se dá a partir do momento em que ele escolhe se alimentar do texto que surge do olhar de quem ele entrevista.

Enquanto Coutinho já escolhia um “olhar-palavra” poético no ato de filmar, o professor e cineasta Jean-Claude Bernardet (2006) contribui ao frisar uma outra etapa do documentário, a montagem. Ele cita os cineastas soviéticos com extrema valorização na montagem. “Para eles, montagem não é reconstrução do real imediato, mas construção de uma nova realidade. Uma realidade propriamente cinematográfica” (BERNARDET, 2006, p. 48). De qualquer modo, seja o Cinema ou o Teatro, poderíamos dizer que são realidades construídas artisticamente.

Bernardet comenta sobre o cineasta soviético Eisenstein, o qual desenvolveu uma teoria a respeito da montagem. Para ele, estaria na montagem a estrutura do pensamento dialético; logo, a realidade estaria ali. “Ternura ou tristeza não são expressas pelo filme; elas resultam da reação do espectador diante da justaposição de duas imagens. É como se não se pudesse ver duas imagens seguidas sem estabelecer entre elas uma relação significativa” (2006, p.49). Assim, o artista cria a situação para que o espectador crie a terceira imagem, ou crie a realidade. A contribuição segue definindo a teoria de Eisenstein:

Ele vê aí a estrutura do pensamento dialético em três fases: a tese, a antítese e a síntese. Essa montagem não produz o real, não o macaqueia, ela é criadora. Não reproduz, produz. Já que a estrutura da montagem é a estrutura do pensamento, o cinema não se limitará a contar histórias, ele poderá produzir ideias. O que vai guiar a montagem não será a sucessão de fatos a relatar para contar uma história ou descrever uma situação, mas o desenvolvimento de um raciocínio. (BERNARDET, 2006, p. 49).

O outro exemplo soviético é o do cineasta Vertov, que também se debruça sobre a produção da realidade no cinema documentário e que costumava montar materiais já filmados por outros artistas. Ele também critica Eisenstein por ainda filmar ficção, o que acreditava fazer parte de uma cultura morta (BERNARDET, 2006).

Existe, aí, uma perspectiva interessante sobre a realidade. Se, para decifrar ou traduzir o mundo parte-se de uma postura ideológica, a realidade também se construirá a partir desse olhar sobre o mundo, no caso um olhar crítico e libertário. Existem diferentes escolhas do que representa a realidade e o documentarista, tanto

no Cinema quanto no Teatro, escolherá conscientemente qual deverá ser utilizada no objeto de arte.

A produção de realidade acontece em todos os momentos, a medida em que as pessoas pensam, falam, tomam atitudes. A realidade existe e é significada sob muitos pontos de vista diferentes. Depoimentos, relatos e memórias são materiais importantes dentro de um trabalho de documentário em Cinema ou em Teatro. Uma proposta de documentação artística traz elementos diretamente da realidade para dentro do discurso cênico. Assim, o espectador saberá que está diante de um documentário e não de uma ficção advinda do imaginário dos artistas.

A respeito da posição dos espectadores diante de um trabalho em Teatro Documentário, o teórico Flávio Desgranges comenta:

Os espectadores precisam compreender que não se encontram ante uma peça de ficção, mas postos em relação com fatos, gestos, objetos pertencentes à própria vida das pessoas documentadas. Por mais que haja um tratamento artístico que entra em fricção com o material documental, tornando-o poético, ou evidenciando a poesia em potencial presente nos dados documentais. A distinção entre ficção e documentário torna-se fundamental para o tipo de efeito estético que será gerado no público, pois a relação dos espectadores com uma narrativa ficcional, ainda que baseada em fatos reais, faz-se totalmente diferente daquela estabelecida com cenas documentais. (DESGRANGES, 2017, p. 28).

Logo, é importante que se compreenda que as Artes buscam a sua construção poética sobre o olhar dos artistas para a realidade; logo numa proposta estética específica em Teatro Documentário, ou seja, neste estilo próprio de produção artística, o tratamento que os artistas envolvidos empregarão diz respeito à composição de um pensamento estético para além do olhar. É o deslocamento de poetizar, significar o discurso de pessoas reais que passam a ser documentadas e entram em cena junto dos demais atores.

E tampouco se trata de informar a respeito da vida das pessoas reais ou acontecimentos sociais, como fazem as reportagens informativas, tão presentes na grande mídia, que tantas vezes apresentam a intimidade das pessoas, mas não se preocupam em conferir ao material um tratamento artístico. A proposta estética de “documentários cênicos não tem como objetivo último a informação, mas a proposição de efeito estético, o convite à experiência poética” (DESGRANGES, 2017, p. 27).

Há pouca literatura em língua portuguesa sobre o Teatro Documentário e essa proposta estética não se configura em uma tradição, um regime fundamentado como

no Cinema. As primeiras iniciativas nascem no início do século XX, aliadas ao teatro político desenvolvido por Erwin Piscator e ficarão mais evidentes ao observarmos a sua gênese e primeiros desdobramentos.

### 2.3 GÊNESE DO TEATRO DOCUMENTÁRIO

O fazer artístico costuma buscar a sua inscrição no mundo a partir da vontade de artistas de conseguirem materializar em suas obras de arte os sentimentos humanos (LANGER, 1989). E, por meio de elaboração da própria linguagem, propor ao público maneiras outras de pensar o cotidiano.

A primeira ocorrência do termo *teatro documentário* foi na obra *Teatro Político* do alemão Erwin Piscator (1893-1966), nos anos 20 e 30 do século XX. O encenador utilizou textos históricos e projeções audiovisuais dentro das encenações a fim de construir uma obra politizada e com relação direta com o cotidiano daquele público.

Piscator utilizou na ocasião imagens audiovisuais de guerras, fotografias, reportagens de jornal e documentos projetados durante a encenação, os quais serviam, segundo o diretor, para “impressionar” o espectador, para além do efeito causado por jornais ou textos impressos.

O documento imagético projetado oferecia um valor de autenticidade sobre o vivido (DA-RIN, 2006), de veracidade sobre a realidade. Da-Rin comenta ainda que uma significativa definição para documentário se deu pelas palavras de John Grierson, que definiu o termo como “tratamento criativo da realidade” (DA-RIN, 2006, p. 16).

O que se objetivava era que essa autenticidade, valorada a partir dos documentos projetados na cena teatral, tornasse possível oferecer ao espectador o estranhamento da realidade, a desconfiança do habitual, do corriqueiro, do comum, mostrando, assim, uma explicação estrutural que “repousa na tensão dialética de elementos fragmentários extraídos diretamente da realidade política” (SARRAZAC, 2012, p.182). Assim, se revelava o que fora ocultado, muitas vezes, por um olhar simplista.

Quando nomeamos algo, aquilo que ganhou um substantivo passa a existir. Piscator foi o primeiro a utilizar a palavra *documentário*, mas até que isso tivesse acontecido, provavelmente outros elementos advindos da realidade já estavam presentes nos dramas históricos do século XIX (PAVIS, 1999). É impossível neste momento histórico obter registros de encenações teatrais, dada a sua principal característica que é a efemeridade. Os únicos registros de que se tem notícias são a



partir das dramaturgias e muitas delas não são registradas e acabam por se perder ao longo dos tempos.

Pavis e Dawson (1999) atribuem aos dramas históricos do século XIX os primeiros registros de textos com características documentais. Situam, como referência, a peça *A morte de Danton* (1835) do alemão Georg Büchner (1813-1837), na qual esse dramaturgo utilizou explicitamente alguns documentos na construção da peça, que aborda sem idealizações a Revolução Francesa na fase do terror, com os rebeldes dos tempos primeiros a lutarem brutalmente, poucos anos depois, uns contra os outros. As execuções se multiplicam, sob o comando de Robespierre.

Büchner também escreveu a novela *Lenz*, na qual reelaborou passagens da vida de Jakob Lenz (1751-1792), dramaturgo ligado ao movimento *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), autor com quem Büchner possuía afinidades e que ajudou a salvar do esquecimento. Passagens da vida de Jakob dentro de folhetins mostram que já havia, em Büchner, indícios da documentação de um outro artista, o qual se desconhece, que eram utilizados dentro das tramas.

Isso nos mostra que, dentro dos dramas históricos, a insurgência da realidade já começava a se manifestar, anterior às experimentações registradas realizadas por Piscator. A respeito disso, o primeiro teórico brasileiro em Teatro Documentário, Soler (2015, p. 34) afirma:

[...] atribuir ao alemão Erwin Piscator a “invenção” do que se chama teatro documentário seria anular experiências anteriores não registrada pela história oficial e acreditar que o conceito se constrói pela genialidade de um indivíduo e não pela sistematização de um sujeito histórico a partir do legado de outros sujeitos.

A primeira encenação documentária nomeada de Drama Documentário de que se tem registro, a partir do livro *Notas Sobre Piscator*, de Judith Malina<sup>8</sup>, é a construção do espetáculo *Troz Alldem! Apesar de Tudo!*, realizada em 1925 também pelo encenador alemão Piscator, a encenação contava com 24 cenas, e variadas sequencias de projeções de filmes históricos.

Podemos lembrar também que entre 1924 a 1927, Piscator dirigiu o espetáculo *Fahnen* (Bandeiras), de Alfred Paquet, o qual o dramaturgo deu o subtítulo de “drama

---

<sup>8</sup> Judith Malina foi aluna de Piscator no Dramatic Workshop em Nova York e, 1945, formou-se diretora de teatro e, mais tarde fundou o grupo teatral Living Theatre.

épico” (MALINA, 2017). Na encenação *Rasputin, os Romanov, a guerra e o povo que se levantou contra eles*, criada pelo coletivo Dramatúrgico do Piscatorbühne a partir da obra de Tólstói é uma outra referência para exemplificar a utilização do documento em cena ou da insurgência do real. Sobre este acontecimento Malina narra:

O cenário de Müller consistia numa imensa cúpula coberta com um tecido prateado, simbolizando o mundo, que rodava sobre um palco giratório. Esse hemisfério incluía portas que se abriam, revelando vários cenários, desde aposentos do tsar até os de Raspútin, enquanto filmes documentários sobre a história e eventos recentes eram projetados tanto sobre o globo como sobre o fundo. O ex-cáiser Guilherme processou Piscator por difamação e o personagem precisou ser cortado da peça. Piscator divulgou a ordem do tribunal, que foi lida em cena. Segundo ele, essa censura provava a relevância e urgência da peça para aquele momento. (MALINA, 2017, p.24).

Podemos notar na citação direta que o ato de se ler a ordem do tribunal em cena aparecia ainda como um documento judicial, o documento traz para a cena a ampliação dos sentidos que os espectadores poderiam ter se fosse apenas um ‘texto de dramaturgia’, era mais do que isso, era um fragmento de realidade sendo utilizado como realidade significada no teatro. Além é claro dos filmes documentários sobre a história recente.

No livro *Teatro Político*, Piscator descreve o trabalho como uma criação coletiva que tinha como objetivo documentar grandes momentos revolucionários da História para sensibilizar, educar e entusiasmar a classe trabalhadora. Piscator também dirigiu a peça *Parágrafo 218*, de Carl Credé, em 1930, que versava sobre o contexto do aborto e em cena junto com os atores incluía a participação de um “médico na vida real, administrador de um hospital, dando uma palestra sobre o assunto” (MALINA, p.25) ou seja um documentado.

O teatro de Piscator é considerado por muitos estudiosos como revolucionário (ROSENFELD, 2004) e contaminou o fazer teatral em variados aspectos. O seu trabalho serviu como referência para outras propostas teatrais com uma perspectiva mais libertária que vieram depois dele. Segundo Elise Vieira, que realizou uma pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais em torno de Teatro Documentário, ao se debruçar sobre um estudo de Derek Paget<sup>9</sup>, afirma que Piscator

---

<sup>9</sup> The “broken tradition” of Documentary Theatre and its continued powers of endurance. *In*: FORSYTH, Alison; MEGSON, Chris, (eds.) **Get Real: Documentary Theatre Past and Present**. London: Palgrave, 2009, p.232.

também teria contribuído com elementos cênicos que na época ainda eram embrionários e que até hoje ainda são utilizados em propostas estéticas de documentação em Teatro (VIEIRA, 2013).

Além de contribuir com diferentes maneiras de utilização do aparato cênico e com novos procedimentos dentro da montagem do discurso artístico, o novo estilo de abordagem do fenômeno teatral pretendia se valer das opções de justaposição sígnica de imagens e ações cênicas que se sobrepõem umas às outras, da montagem e da edição, tudo isso por meio da utilização de fontes documentais em cena e/ou panfletos para a problematização de questões sociais e políticas da atualidade da época.

Contagiados pela proposta de Piscator de trazer a realidade para a cena, na década de trinta do século XX, grupos de pesquisadores e autores nos Estados Unidos começam a escrever e teatralizar cenas, a partir de notícias de jornal que envolviam assuntos polêmicos da então atualidade, formando o grupo chamado *Living Newspapers*, em português, jornal vivo.

As cenas eram construídas e apresentadas em bares, portas de fábricas, praças públicas e escolas, entre outros lugares que pudessem reunir um número maior de trabalhadores. As notícias de jornais se transformavam em cenas com inúmeros pontos de contradição. A proposta era a mobilização para uma ação concreta de mudança social. Uma prática de perspectiva política assumidamente à esquerda que se assemelha a outras práticas comuns na Europa, dentro daquilo que é chamado de teatro de *AgitProp*.

O teatro *AgitProp* (abreviatura de *agitação e propaganda*) surgiu na Rússia em meio ao planejamento, desenvolvimento e manutenção da Revolução Soviética. As ações de agitação visavam atingir muitas pessoas, convidando-as a que pensassem a sociedade a partir de ideias libertárias, além de aderir ao movimento rumo à emancipação do proletariado (GARCIA, 2004).

Em 1918, intelectuais, artistas e trabalhadores organizados assumiram as tarefas de informar a população sobre as novas ideias e acontecimentos, além de impedir os avanços das condutas contrarrevolucionárias. O chamamento era feito com a exposição de documentos, cartazes, desenhos, cenas curtas, corais cênicos, intervenções curtas de propaganda revolucionária para uma rápida construção do socialismo.

Nesse primeiro período, fase denominada de “comunismo de guerra”, predomina a agitação de *meeting*: mobilização maciça de população quase espontânea, nascida nas bases operárias e artísticas e difundida através de diferentes organismos, oficiais, partidários e de trabalhadores. O grande movimento de grupos de teatro perambulando pelas vilas, casernas e *fronts* de batalha revive a tradição do teatro ambulante e, nos grandes centros urbanos, as ruas tornam-se o cenário privilegiado das manifestações artísticas. (GARCIA, 2004, p. 6).

Não aprofundaremos, no presente trabalho, a reflexão sobre o surgimento histórico do teatro de *AgitProp*; vamos nos valer mais de suas características que, em um momento histórico como o que vivemos, apresentam-se atuais e são utilizadas conscientemente por vários coletivos teatrais contemporâneos.

O teatro de *AgitProp* levou a radicalização dos procedimentos de vanguarda ao limite de não ser reconhecido como teatro. Ao negar as fórmulas sacramentadas do teatro tradicional, como os artifícios ilusionistas, essa proposta estética explícita em seu fazer os seus objetivos: informar e, como decorrência da informação, educar e mobilizar para a ação. Procura tornar os recursos teatrais conhecidos e acessíveis e não esconde sua intenção de manipular ou estimular a vontade do espectador (GARCIA, 2004). Assim, podemos notar o caráter político-pedagógico da proposta. Sobre isso a professora Garcia enfatiza:

Nesse sentido, o *AgitProp* é, ao mesmo tempo, função e estratégia: cumpre papel de disseminador dos ideais da Revolução e da resistência, enquanto organiza e alimenta a ação cultural dos trabalhadores, consolidando, conseqüentemente, a própria Revolução. Subsidiariamente, essa ação cultural conduz a uma formulação estética que engendra um conceito original de teatro. (GARCIA, 2004, p. 20).

A atividade política é intrínseca às características do *AgitProp*; sua propaganda para os demais trabalhadores acontece de várias maneiras. Logo, o movimento *Living Newspapers* que se desenvolve nos Estados Unidos acaba por tomar procedimentos comuns aos do *AgitProp*, intervindo artisticamente na cidade e na vida pública. O movimento utiliza panfletos e os eleger como documentos, que são rapidamente distribuídos a inúmeros trabalhadores, fazendo com que o anúncio e a propagação das ações culturais aconteçam de maneira eficiente.

Dentro do movimento *Living Newspapers* destaca-se a professora Hallie Flanagan, que chegou a dirigir o FTP (Federal Theatre Project<sup>10</sup>) e foi a principal

---

<sup>10</sup> FTP- Federal Theatre Project - foi criado como uma das medidas de geração de empregos em massa em diversos setores da sociedade como plano de metas do governo do então presidente americano

articuladora da encenação dos jornais vivos. A professora coordenava o grupo de teatro experimental do colégio de Vassar e neste lugar escreveu e montou uma peça curta de Teatro Documentário com seus estudantes intitulada em português *Você pode ouvir suas vozes?*. Tornou-se, então, um paradigma para o *Living Newspapers*

Tanto a peça quanto a encenação foram um sucesso dentro dos movimentos revolucionários. A editora oficial International Publishers publicou-a como um panfleto. Em alguns meses, a pequena história tinha sido traduzida até mesmo para o mandarim e o japonês, e estava sendo montada em teatros de trabalhadores em todo o mundo. Falando sobre:

[Flanagan] chegou a montar em sua escola um espetáculo experimental com as técnicas que vira ali. Trata-se de *Can you hear their voices?*, de 1931, peça de teatro-documentário onde é exposta a situação de pequenos fazendeiros do Arizona sob os efeitos da depressão e da seca. Hallie Flanagan usou os recursos técnicos disponíveis, como projeções de artigos de jornal, dramatização de debates no Congresso (sobre a destinação de verbas públicas, ou subsídios, à agricultura), cenas de irresponsabilidade social burguesa (como o baile de debutantes que parou a capital do país) e assim por diante. (CAMARGO COSTA, 2001, p. 101).

Por que será que exatamente uma professora estadunidense de escola básica se torna uma referência em Teatro Documentário, em um momento em que a proposta estética é tão embrionária? Não é por acaso que ela percebe a potência pedagógica desta proposta estética.

Ela teria entendido que está na educação básica o momento propício para a construção de conhecimento, a partir de um processo de composição cênica que se constitui no eixo da ação. Ao apresentar-se ao grande público, a professora de teatro junto de seus estudantes disparou um processo de aprendizagem em Teatro e alargou o modo dos alunos e do público de significar a realidade.

Ao encenar um documentário cênico, a professora não separa o artístico do pedagógico e do intuitivo. Ela compreende que os processos de elaboração do saber, tanto o raciocínio quanto a produção intelectual, devem caminhar juntos à sensibilidade, para que haja um desenvolvimento de um posicionamento crítico.

---

Franklin Roosevelt para diminuir os efeitos da quebra da bolsa de valores americana que havia entrado em colapso.

Flanagan optou em propor uma experiência investigativa e criativa a seus estudantes. Viola Spolin comenta sobre o ato de *experienciar* em Teatro:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2006, p. 03).

Não seria o principal papel de um(a) docente educador(a) o de oferecer ricas experiências de apreensão intelectual, física e intuitiva da realidade? De conduzir processos pedagógicos e educacionais em que o questionamento do senso comum seja uma baliza? Acredito ser importante oferecer condições concretas para que ocorra um ensino de Teatro no qual os estudantes possam aprender a observar, a pensar e a agir sobre a sua própria realidade.

Quando se instaura um processo de criação artística em que o substrato estético advém da análise sensível da realidade, o professor de teatro é responsável por criar uma atmosfera em que a investigação e a busca por construção de conhecimento e conexão de saberes sejam os principais horizontes. A produção de subjetividade é algo que se espera dentro de um projeto teatral artístico e pedagógico, “pois traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive” (PUPO, 2016, p.21).

Os ecos desse movimento chegam ao Brasil por meio de Augusto Boal, grande nome do teatro brasileiro, que desenvolveu sua proposta estética do Teatro do Oprimido a partir das ideias do educador Paulo Freire e de sua obra *Pedagogia da Libertação*; contaminou-se com as práticas do movimento do *Living Newspapers*, aproximando-se da peça de Flanagan e sendo influenciado por ela, e desenvolveu a proposta de Teatro-Jornal na década de 1960. O estudioso em Teatro-Jornal Eduardo Campos Lima comenta a respeito da peça de Flanagan e da presença de Boal no movimento:

[...] Flanagan escreveu-a em 1947, oito anos depois de cancelado o programa governamental. Não se tratava mais, portanto, do “*movimento Living Newspapers*”, como formula Boal, mas de uma manifestação tardia. Contudo, o importante a ressaltar é que ele conhecera a forma do jornal vivo, mais de dez anos antes de escrever sobre ela, e usou-a como exemplo de que era possível fazer peças não lineares, compostas por fragmentos de origens diversas, e referindo-se diretamente a uma realidade exterior a elas. (CAMPOS LIMA, 2014, p.17).

Estamos diante de manifestações de Teatro Documentário que nasceram da necessidade de uma prática de educação política, apropriação de meios de informação, e de emancipação de muitos trabalhadores no mundo como um todo, haja vista que a peça panfleto/documento foi publicada até em países do Oriente.

Podemos perceber que se trata de uma proposta ainda embrionária em Teatro Documentário, frente à necessidade de significar a vida e de se organizar de maneira tácita perante os movimentos totalitários do nazismo e do fascismo que estavam por se edificar. Logo, fez com que os artistas também mudassem de lugar, também deslocassem a teatralidade para onde houvesse gente.

Notamos, também, que não se trata de uma descoberta ou uma genialidade, mas da própria materialidade pulsante no que diz respeito à busca pela dignidade de uma vida social que impulsionou artistas a pensarem e traduzir esse pensamento artisticamente. Isso vai ao encontro do que teoricamente Marcel Duchamp propôs em Arte Conceitual e no conceito de deslocamento.

E é, especificamente, na tradição dramaturgica advinda na segunda metade do século XX que a semente do Teatro Documentário finalmente empurra a terra, ganha fôlego e brota para a superfície. Estamos diante de uma importante muda, que mais adiante, no século XXI, pretende-se que seja uma árvore robusta e poderosa.

A muda que vingou e que, ainda em forma de broto, já propunha ao mundo do Teatro uma oxigenação, foi a dramaturgia escrita pelo também alemão Peter Weiss (1916-1982). A encenação *O Interrogatório, oratório em 11 cantos* foi dirigida por Piscator e teve sua estreia simultânea nas duas Alemanhas.

A peça, escrita em 1965, conta a história do processo instaurado na cidade de Frankfurt, na Alemanha, para julgar os culpados pelo massacre em Auschwitz, o maior campo de concentração nazista. Weiss (1965) escreveu o texto para Teatro após ter acompanhado, como observador anônimo, todo o julgamento dos criminosos da Segunda Grande Guerra.

Os atores relatavam o julgamento, interpretando os papéis de acusados, testemunhas, juiz, promotor de justiça e advogado de defesa. Em cena, as testemunhas e os acusados são interrogados em um tribunal e descrevem suas experiências como sobreviventes ou trabalhadores civis nos campos de Auschwitz.

Peter Weiss ofereceu aos espectadores e aos leitores de sua peça a oportunidade de entrar em contato com uma das maiores demonstrações de como a ignorância pode induzir à brutalidade. “Ao construir uma dramaturgia que se distancia

da apreensão inventiva da realidade para se fundamentar em documentos históricos usados integralmente na argumentação das personagens e não apenas baseando-se neles. ” (SOLER, 2010, p. 55).

O dramaturgo era filho de um militar judeu e de uma atriz *goy*<sup>11</sup>. Com 18 anos, teve de exilar-se para escapar da perseguição nazista, inclusive chegando a visitar campos de concentração. Ele propunha que autos de processos reais de tortura imposta à comunidade judaica fossem lidos e explicitados em cena. Os espectadores tinham, pela primeira vez, a oportunidade de ouvir, pela boca dos atores, textos extraídos diretamente daquela indigesta realidade

A ideia de Weiss era trazer à cena integrantes da Justiça. É a primeira peça escrita na história do Teatro ocidental que usa como a fonte consubstancial os depoimentos do maior massacre de todos os tempos. O movimento nazista durante a Segunda Guerra Mundial perseguiu e matou mais de 10 milhões de judeus.<sup>12</sup> A opção por se utilizar de documentos e relatos de sobreviventes acaba por direcionar a leitura do espectador para um campo não ficcional, e isso confere à peça um significado com um efeito estético diferente dos tradicionais modos de se fazer teatro.

A respeito do efeito estético, Flávio Desgranges contribui:

Mesmo que recusem a noção de que o teatro deve apresentar uma mensagem, ou apontar uma saída clara para os embates políticos e sociais, estas proposições artísticas esperam atingir consequências determinadas: seja montadas com dispositivos que vão sendo armados e deflagrados à medida que o espectador processa a leitura da obra, de modo a conduzi-lo para uma conclusão estabelecida previamente; ou calcadas no intuito de reaver a noção perdida de comunidade, determinada a partir do pressuposto de que o teatro deve opor-se ao individualismo da indústria cultural, e estabelecem o fim do evento na constituição de um coletivo de espectadores; ou mesmo tomando a intervenção do espectador como um fim em si, o que sustentaria o princípio da proposta estética e justificaria a participação como efeito a ser alcançado, tirando-o da inércia em que se encontra. (DESGRANGES, 2011, p. 66).

Estamos diante de um Teatro que não se utiliza apenas da imaginação de um autor: mais do que isso, é um Teatro que precisa registrar, que quer ser documento e que se vale de documentos na construção de seu discurso artístico ao público. Assim,

<sup>11</sup> Palavra utilizada dentro da comunidade judaica para nomear aqueles que não são judeus.

<sup>12</sup> O genocídio nazista contra os judeus foi parte de um conjunto mais amplo de atos de opressão e de assassinatos em massa agregados cometidos pelo governo nazista contra vários grupos étnicos, políticos e sociais na Europa. Entre as principais vítimas não judias do genocídio estão ciganos, poloneses, comunistas, homossexuais, prisioneiros de guerra soviéticos, testemunhas de Jeová e deficientes físicos e mentais.



o espectador utilizará também a imaginação e seu repertório pessoal para criar novos pontos de vista sobre a realidade, na recepção. Soler (2010) comenta sobre esta dramaturgia em seu livro *Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção*:

Não existe a mera apresentação histórica dos fatos com o objetivo de trazer uma pretensa verdade do que ocorreu. O autor seleciona, recorta e monta as falas, explicitando vários pontos de vista de um mesmo acontecimento. Compõe-se em cena um retrato em que perspectivas que diferem, e até se opõem, dialoguem, convidando o espectador a construir seu próprio ponto de vista. (SOLER, 2010, p.56).

Propor ao espectador que construa o seu ponto de vista nos revela que, além de uma perspectiva política, existe também uma perspectiva pedagógica nesse tipo de proposta estética. Existe a prerrogativa de que o espectador conseguirá, sozinho, construir um determinado saber em relação a esse terrível acontecimento histórico que foi o Holocausto.

O *Interrogatório* foi, com certeza, a primeira peça e encenação que possibilitou ao público o conhecimento de uma outra versão da história do Holocausto, a partir do ponto de vista de quem o vivenciou na pele, e que deu aos tantos perseguidos políticos a oportunidade de uma elaboração simbólica e de uma nova possibilidade de (re)existir – já que agora os massacrados são os protagonistas na realidade que virou cena – ou “de escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Em 1967, Peter Weiss publicou *Notizen zum dokumentarischen Theater* (Notas sobre o Teatro Documentário), uma espécie de manifesto desse novo campo teatral, o qual ele havia inaugurado, do ponto de vista dramático. As publicações a respeito do tema são escassas e recentes em língua portuguesa. Por meio de uma política pública para a Cultura em São Paulo, o programa Fomento ao Teatro, no ano de 2015, possibilitou que o diretor Fernando Kinas, da Kiwi Cia. de Teatro, traduzisse livremente o manifesto, diretamente do alemão, e o publicasse na revista independente *Contrapelo*.

Este trabalho não pretende se debruçar sobre possibilidades dramáticas, mas sim olhar para essa proposta estética de maneira maior, envolvendo o fenômeno dos documentários cênicos no mundo e no Brasil, inclusive dentro de instituições escolares com perspectivas educacionais e pedagógicas. Logo, optei por apresentar duas das 14 notas do texto de Weiss, pois acredito que estas duas notas tragam uma síntese, a fim de esclarecer ao o leitor o que é o Teatro Documentário.

Nota 1:

[...] O teatro documentário é um teatro de relatório. Interrogatórios, atas, cartas, quadros estatísticos, comunicados da Bolsa, balanços de banco e indústria, declarações governamentais, discursos, entrevistas, declarações de personalidades conhecidas, reportagens jornalísticas e radiofônicas, fotografias, filmes e outros testemunhos do presente constituem a base da representação. [...] (WEISS, 1967. *In*: KINAS, 2015, p. 09).

Selecionei um trecho da primeira nota, na qual Weiss elenca o que pode ser utilizado como documento dentro da construção das cenas. Podemos notar que, entre os exemplos, fica nítida a busca por textos. Ele busca os textos em objetos vinculados ao Estado e à vida pública, em geral. Suas fontes de documentação se desdobram em informações que pulsam e circulam a sociedade civil como um todo.

Esse vínculo com o Estado garante um *status* de algo que é oficial, que envolve pessoas, coletivos e informações disseminadas em meios de comunicação de massa. Mais adiante, com outros exemplos, o leitor poderá perceber que hoje, além destes que Weiss nos propôs na década de 1960, existe a possibilidade de utilizar ou escolher outros objetos, ou situações como documentos. Hoje, a realidade se expressa por meio de muitas outras conquistas que só surgiram com o desenrolar dos anos.

O Teatro Documentário concebido por Weiss está voltado para a dramaturgia, para a política e para a crítica da realidade. Nem todos os tipos de teatro documentário serão assim. Estamos diante do broto, lembra? Já no trecho adiante, a nota 13 propõe que a busca pelo texto seja ainda mais profunda e que adentre lugares em que a documentação estará viva, pulsante:

Nota 13:

As tentativas do teatro documentário de encontrar uma forma de expressão convincente estão ligadas à busca de um lugar de representação apropriado. Se permitirmos que o trabalho aconteça numa sala comercial, com ingressos caros, o teatro documentário ficará preso no sistema que ele pretende combater. Se ele acontece fora do establishment, ficará relegado aos locais frequentados, em geral, por um pequeno círculo de partidários da mesma opinião. No lugar de influenciar eficazmente a realidade, ele não faz mais do que demonstrar o pouco que pode diante dos defensores da ordem estabelecida. O teatro documentário deve conseguir penetrar nas fábricas, escolas, ginásios de esportes, salas de reuniões. Assim como ele se liberta das regras estéticas do teatro tradicional, deve colocar constantemente seus próprios métodos em questão e criar novas técnicas adaptadas às situações novas. (WEISS, 1967 *In*: KINAS, 2015, p. 09).

Agora sim, percebe-se que Weiss se volta para a raiz do Teatro Documentário, olha por debaixo do solo, observa as raízes em diálogo e propõe novas possibilidades, como, por exemplo, a entrada nas instituições. Fica claro, aqui, como o dramaturgo convoca à sua formação aquilo que viu acontecer e que ele mesmo, em pesquisa, em criação, alterou, como vimos na nota 13, em palavras de Weiss: “penetrar nas fábricas, escolas, ginásios de esportes”. Essa penetração é a referência viva, forte do *AgitProp*, dos dramas históricos, de alguém que observou, se nutriu e, agora, oferece ao mundo algo mais refinado.

Nota-se que, seja na perspectiva do *AgitProp* ou na dramaturgia documentária, trazida por Weiss, está clara a necessidade de agir sobre o mundo por meio deste tipo de teatro. Retratar de maneira artística histórias reais foi uma necessidade nos anos 30 do século XX, como segue sendo agora, noventa anos depois. Ainda interessam às sociedades consumidoras histórias que queiram ter um maior diálogo com a realidade. Em alguma instância, a ficção não é o bastante. Necessitamos da narrativa ora inventada, ora retirada da realidade.

A partir dos anos de 1970, na história do Teatro ocidental, o drama burguês (1930) volta a ganhar muita força, fazendo com que grande parte da representação se voltasse para a ficção. A tradição e a convenção teatral ficaram muito fortes. As dramaturgias, em sua maioria, eram produzidas por um único artista em seu gabinete e depois montadas por um grupo de atores e diretores.

Em São Paulo, grupos de teatro assumem a postura de produzir um estilo de teatro pautado na ficção. Contudo, os artistas estão empenhados em questionar a realidade, em traçar paralelos, em decodificar ainda mais o discurso artístico para escaparem da censura, ao longo da ditadura militar que se instaura na América do Sul na década de 1960. Como exemplos, temos a prática de grupos como o Teatro Oficina dirigido por José Celso Martinez Corrêa, o Engenho Teatral, dirigido por Luís Carlos Moreira, o *TUOV – Teatro Popular União e Olho Vivo*, dirigido por César Vieira, o Teatro de Arena, Grupo Arte de Pau, sob a direção de Antunes Filho, o grupo Ventoforte, sob direção de Ilo Krugli, e o grupo Aldebarã, dirigido por Miguel Magno e Ricardo de Almeida.

Não significa dizer que, ao longo desse período, não se produziu Teatro Documentário, mas de alguma maneira, devido a seu componente político e a suas propostas libertárias, fica difícil encontrar registros de uma produção documentária em Teatro. Foram quase três décadas de repressão artística.

O principal exemplo de resistência da proposta documentária está em Augusto Boal. Em 1968, quando é decretado o AI-5, ele se exilia com o Teatro de Arena em turnê pelos EUA, México e Peru. Em 1970, regressa ao Brasil e cria o *Teatro Jornal - 1ª Edição*, experiência que aproveita técnicas do *AgitProp* e do *Living Newspaper*. Curioso notar que, mesmo depois das conquistas de Weiss com a dramaturgia, em um momento singular como foi a ditadura militar brasileira, o respiro/protesto é retomado, a partir das sementes de Teatro Documentário.

É apenas, nos anos 1990, após esse período nefasto de ditadura política e militar, que as manifestações teatrais documentárias começam a ressurgir. Farei um levantamento dessa produção com várias referências a seguir.

## 2.4 O CAMPO “TEATRO DOCUMENTÁRIO”

Com o processo de redemocratização que ocorre a partir de 1986, a necessidade de, enfim, poder falar o que se pensa fica mais evidente. Há oportunidade de muitos artistas teatrais se reinventarem de outras maneiras. A codificação artística que é própria do processo de pesquisa das linguagens ganha uma roupagem mais revelada, aberta, direta e solicita dos espectadores uma outra atenção.

O trabalho artístico é alimentado pela própria realidade. Assim, é comum que os elementos da realidade, insurjam na cena. Mas nem por isso podemos dizer que se trata de Teatro Documentário. Como o Teatro busca suas inspirações na vida, o alimento maior é a própria vida, a busca pelo exercício de alteridade – de se colocar no lugar do outro – muitas vezes elementos ou comentários dos acontecimentos na esfera pública podem entrar em cena.

Soler traz para a reflexão o terreno do Teatro Documentário, aludindo à imagem de um campo aberto que “remete a um vasto espaço sem uma fronteira visivelmente delimitada” (2015, p.16) e, neste campo, lugar onde o olhar se perde com aquela imensidão no horizonte, podemos perceber a presença de muitos tipos de teatros documentários.

Não existe uma única maneira, não existe a maneira certa. As variações e os distintos contornos vão sendo criados com a necessidade dos artistas de representarem um recorte da sociedade.

A noção que Soler estabelece em sua pesquisa busca na tradição cinematográfica os termos desenvolvidos e pesquisados no Cinema que, ao contrário do Teatro, possui uma indústria, uma literatura e uma tradição em torno de documentários. E o estudo só se torna possível graças ao registro fílmico que sobrevive. Já no Teatro, o registro só pode ser o dramaturgico, ou seja, como é uma arte da presença física dos artistas, o que fica para a posteridade é o texto.

Com o advento do Cinema, o mundo passa a ser decodificado e isso influencia em demasia a produção artística como um todo. A experiência foi potencializada após as projeções trazidas pelos irmãos Lumière<sup>13</sup>:

A discussão teórica sobre a temática do documentário, já avançada na área de audiovisual, oferece um material que não se refere apenas às peculiaridades do cinema ou do vídeo e, por isso, consegue abarcar questões sobre o significado de se documentar em arte. Uma das contribuições relevantes dos estudos em audiovisual para o campo do teatro documentário está na compreensão de que maneiras distintas de praticá-lo podem coexistir sem prejuízo de um relativismo. Se o que se procura é a base estruturante, um mesmo alicerce pode sustentar casas aparentemente diferentes entre si. No campo do teatro documentário, vários “teatros documentários” dialogam por afinidades e oposições. (SOLER, 2015, p. 19).

Existem, no Cinema, variadas maneiras de se produzir filmes documentários. Logo, não seria diferente dentro do campo Teatro Documentário. Nem todos os documentários cênicos se identificam assim. Por isso, quando um trabalho artístico se denomina documentário devemos observar de que tipo de documentário estamos falando, uma vez que essa definição depende de qual teia de documentos será utilizada. Para além do documentário de cunho político, como o de *AgitProp* ou de cunho dramaturgico de Weiss, há também os autobiográficos. Para tanto, vamos a referências internacionais a fim de elucidar ao leitor essa história.

A encenadora argentina Vivi Tellas desenvolve um trabalho com Teatro. Ela parte da realidade e da relação que trava com seus documentados. A artista conceitua a sua produção teatral como documental, uma vez que leva para a cena pessoas nomeadas por ela como não-atores para compartilhar narrativas de suas vidas. Ela acredita que a partir do momento em que uma história pessoal é levada ao palco, tudo vira ficção.

---

<sup>13</sup> Os irmãos Louis e Auguste Lumière, reunidos a Thomas Edison, construíram uma máquina a moeda com visor individual para a exibição de filmes. Foi o início do Cinema, em 1894.

Em 2010, a diretora veio a São Paulo, a convite da SP Escola de Teatro, oferecer uma formação de Teatro Documental em Biodrama. O nome do curso era Teatro de Família e tinha por objetivo levar à cena integrantes da própria família para que contassem uma história de cunho pessoal e que fosse verídica. Os estudantes teriam a oportunidade de dirigir o irmão, a avó, o primo, ou quem quisesse e tivesse um laço sanguíneo.

Vivi Tellas propunha, mediante uma entrevista, que o diretor entrasse num acordo com o seu não-ator (um familiar, no caso) sobre um possível roteiro dramatúrgico, o qual aconteceria junto a uma entrevista, cuja história de família fosse compartilhada em cena, e que os diretores teatrais pudessem, inclusive, interferir como voz em *off*, um procedimento vindo do Cinema:

Nos trabalhos pessoais de Vivi Tellas com o Biodrama, a encenadora, consciente de que os envolvidos na atuação, a maioria das vezes, nunca se apresentaram teatralmente, está posicionada na plateia, “em off do palco”, para retomar temas esquecidos, cortar digressões e direcionar à dramaturgia anteriormente acordada.” (SOLER, 2015, p.123).

Ao longo do curso, ficava claro que Vivi não se importava com as questões advindas do Cinema ou, pelo menos, não levava em consideração essa tradição. Para ela, o ato de trazer para a cena pessoas que não atuassem profissionalmente já era por si só muito radical. Em entrevista à atriz Janaína Leite, outra pesquisadora em Teatro Documentário do estilo autobiográfico, Vivi Tellas comenta:

**Janaina Leite: Em que momento da sua trajetória você se desinteressa pelo teatro dramático?**

**Vivi Tellas:** Em 2002, estreei *A Casa de Bernarda Alba*, de Garcia Lorca, no Teatro San Martin, o teatro de maior prestígio da Argentina e com a melhor equipe, e para minha surpresa, foi um enorme sucesso. Senti que tinha chegado a um limite e me distanciei do Teatro, então eu comecei de novo, por um novo caminho. Criei o Biodrama, um projeto para trabalhar com biografias cênicas. Convidei Stefan Kaegi para o trabalho, ele foi uma grande inspiração para mim no caminho do teatro documental. Em 2003 fiz minha primeira peça documental, *Mi Mama y mi Tia*, com minha mãe e minha tia de verdade em cena.

**Janaina Leite: Você considera importante conceituar o que é o “teatro documental” distinguindo-o dos outros “teatros”?**

**Vivi Tellas:** O termo Teatro Documentário refere-se ao trabalho com intérpretes não-atores. É uma maneira de dar sentido a essas experiências.

**Janaina Leite: Nesse sentido, uma peça “baseada em fatos reais” ou que “fala” da realidade pode ser considerada documental ou o documental pressupõe questões formais como a presença de não-atores?**

**Vivi Tellas:** Eu acho que a presença de não-atores no palco é uma decisão muito radical. É uma experiência muito instável e frágil. O termo Teatro

Documental se aplica melhor a este método. O meu projeto Biodrama é mais amplo, é sobre a biografia cênica, retratos, por isso prefiro referir-me a intérpretes, podem ser atores, bailarinos ou pessoas sem nenhuma experiência teatral.

**Janaina Leite: Como você colocaria a questão da ética ao pensar no uso das biografias em cena? Tanto ao falar da vida de alguém que existe na “vida real” como acontece nos biodramas, quanto ao colocar não-atores em cena contando suas histórias pessoais?**

**Vivi Tellas:** Não encontro problemas éticos com este tipo de trabalho. É realizado com o consentimento das pessoas que podem decidir compartilhar suas histórias. Finalmente, penso que tudo o que está no palco é ficção.

**Janaina Leite: A que se deve, ao seu ver, essa explosão de experiências documentais no teatro? O teatro documental estaria respondendo melhor às questões da realidade ou haveria algo de modismo nisso?**

**Vivi Tellas:** O teatro documental estaria respondendo as questões do Teatro. Creio que ele coloca em conflito a ideia de “falso” no Teatro, a ideia do Teatro como uma cópia. E, claro, o que está mais em crise, o autor. Estou interessada em trabalhar com o acaso e o erro. Me parece que é no acaso e no erro que estão as novas ideias.<sup>14</sup>

Percebe-se, a partir da pergunta da entrevistadora, ao escolher a palavra “modismo”, o quanto a proposta estética de Teatro Documentário é pouco conhecida, mas tem despertado a curiosidade de muitos pesquisadores em Teatro, já que há pouca referência literária.

E o trabalho com Biodrama deixa claro o quanto a terra desse campo documental é fértil, agora que já nasceram outras ramificações de estilos para contribuir e alargar o olhar dos espectadores, a fim de oferecer novas teias de significação tendo a busca pela realidade significada dentro da construção dos discursos artísticos.

Os artistas teatrais documentaristas que pesquisam essa proposta estética – Janaina Leite, Vivi Tellas, Stefan Kaegi e os integrantes da Cia. Teatro Documentário, entre eles, Marcelo Soler e seus atores – se conhecem e se mantêm em contato e, em diversas oportunidades, possuem a chance de se encontrarem em congressos, festivais e encenações e narrar experiências e conceitos de suas produções.

Além dos citados, existem outros artistas que investigam de maneira prática documentários cênicos, entretanto o registro teórico deste estilo teatral dentro da universidade é recente e está sendo calcado gradativamente. As publicações de Marcelo Soler, professor universitário do departamento de Artes Cênicas da ECA/USP e diretor artístico da Cia. Teatro Documentário, são as primeiras em língua

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida em 16 nov. 2013, disponível em: <http://barco.art.br/vivi-tellas-fala-familia-teatro/>. Acesso em: 06 fev. 2018.

portuguesa, além de inaugurarem um campo teórico. Por isso, ao pensar nesta proposta estética, partirei deste pesquisador para fundamentar o presente estudo.

Soler dirige os experimentos artísticos do primeiro grupo no Brasil a se debruçar profundamente na pesquisa, conceituação e multiplicação desse tipo de Teatro. As pesquisas acadêmicas e publicações em artigos e livros elaborados pelo professor Soler dizem respeito aos últimos 10 anos de produções de documentários cênicos feitos pela Cia. Teatro Documentário.

#### 2.4.1 Os princípios do Teatro Documentário

É importante compreender os distintos termos a respeito do surgimento dessa proposta estética e por que existem artistas e estudiosos que desejam que a sua produção teatral seja atrelada a esse campo do Teatro.

É possível que uma encenação, em seu processo de criação artística, queira empregar dados advindos da realidade, utilizando dentro da apresentação, por exemplo, um vídeo de algum professor ou figura pública falando sobre determinado tema. E que, dentro do todo a ser apresentado ao público, esse material faça sentido. Isso, no entanto, não necessariamente fará com que esse trabalho seja considerado documentário.

Documentos são escolhas materiais e conscientes; objetos, fotos, textos, filmes e/ou mensagens que comprovem que determinados acontecimentos ocorreram. Mais do que dados extraídos da realidade, eles são atestados que circulam entre os domínios da linguagem (Soler, 2015). Por isso agora, caro(a) leitor(a), darei um exemplo de uma encenação a que assisti inúmeras vezes e que sugeria ser Teatro Documentário, sem de fato sê-lo: um antiexemplo que confundia os espectadores.

Em 2015, um espetáculo de formatura construído pela EAD – Escola de Arte Dramática da USP – entrou em cartaz no teatro laboratório da ECA e teve tanto êxito que fez com que o grupo se profissionalizasse e conseguisse entrar em cartaz por várias vezes, em distintas casas de espetáculos e galpões de grupos de teatro. A encenação foi construída a partir do célebre texto de Eugene Ionesco, *O Rinoceronte*.

A encenação partia do princípio do Teatro Contemporâneo, investigativo, “não textocêntrico”, colaborativo e bastante adaptado. O nome escolhido para o grupo pelo coletivo de ex-alunos foi Teatro do Osso e o espetáculo foi chamado de *Canto para Rinocerontes e Homens*.



Para pessoas que já haviam tido contato com a dramaturgia, era possível perceber o tamanho da adaptação feita, mas ainda assim, a presença das palavras de Ionesco estava preservada. Para aqueles que não conheciam, ao se deparar com o todo discursivo e semiótico, surgiram dúvidas sobre a possibilidade de atribuir a esse trabalho artístico o termo de documentário.

Essas indagações se davam sobretudo porque, no momento principal da encenação, as cenas se abriam para uma grande conversa com elementos vindos diretamente da realidade e da nossa sociedade, como, por exemplo, a projeção de um vídeo do ex-presidente uruguaio José Mujica falando sobre liberdade. Sim, era um documento e estava em cena.

Outro momento digno de nota se dava quando relatos reais de professores da rede pública narravam, por meio de depoimentos reproduzidos pela boca dos atores, a falência da educação brasileira, segundo aquele ponto de vista. Era impactante a entrada de elementos acrescentados diretamente da realidade, ainda mais quando se articulavam ao restante do que havia sido apresentado na encenação, e isso fazia com que os espectadores tivessem uma comoção.

O poder estético da encenação, a partir do momento em que esses dados reais adentravam a cena, alterava a maneira de ver a dramaturgia como um todo, a ponto de fazer os espectadores renunciarem à inteligente metáfora que havia sido construída até então. Logo, eles ficavam em dúvida se estavam ou não vendo um documentário cênico.

A resposta a essa dúvida era que não estavam vendo um documentário cênico, porque quando o grupo Teatro do Osso opta por utilizar a projeção de Mujica ou se afastar momentaneamente da dramaturgia de Ionesco e se aprofundar nos depoimentos e histórias reais que colheram pela cidade, eles estão se valendo de características documentais, mas utilizar características ou elementos do campo do Teatro Documentário não transforma automaticamente uma obra de ficção em documentário.

No processo de adaptação de uma obra é possível utilizar características documentais, mas, em nenhum momento, o coletivo Teatro do Osso teve a intenção de que aquilo fosse um documentário. Muito pelo contrário, a vontade sempre foi de levantar o texto de Ionesco.

Essa confusão trazida pelo fato de haver documentos ou dados da realidade em cena acontece exatamente porque o campo do Teatro Documentário ainda está

sendo delimitado. As características surgem como possibilidades, mas precisamos compreender as diferenças.

Para compreender as *características* podemos olhar para o movimento expressionista, presente fortemente nos movimentos de vanguarda na virada do século XIX para o XX. São *características* do expressionismo as deformidades nas imagens, as linhas pontiagudas, as maquiagens brancas e as olheiras pretas muito fortes, ou seja, essas características faziam alusão a personagens moribundos, sonâmbulos que não podiam dormir por conta das excessivas jornadas de trabalho. Isso porque diziam respeito a uma sociedade que começava a elaborar esteticamente todo o peso que a Segunda Revolução Industrial havia trazido. (ARANHA; MARTINS, 1993)

Por isso, o expressionismo se utilizava, em sua proposta estética, da sensação de horror, de uma dor profundamente sentida que estava presente nos corpos dos trabalhadores. Daí a representatividade das imagens deformadas, assim como a vida humana avançando no desenvolvimento do capitalismo primitivo. Foi um período tão singular na história das Artes que ficou facilmente reconhecível.

Ao nos voltarmos ao expressionismo hoje, mais de 100 anos depois de seu surgimento, vemos diversas dessas características da *deformidade*, das linhas pontiagudas, das maquiagens com olheiras profundas presentes em espetáculos das mais variadas propostas.

Uma proposta estética quando surge e se delimita, muitas vezes acaba por entrar como referência e/ou como construção de repertório, e muitos coletivos artísticos se valem dessas várias características de distintas propostas estéticas e as investigam de maneira livre, a fim de construir outros signos que, em justaposição, acabam por levar a uma outra rede de significações.

Assim, é possível que características nascidas em momentos variados na história das artes em geral sejam trazidas para as encenações porque existe a construção de um repertório. Contudo, quando queremos delimitar ou construir um discurso artístico, é importante compreender que precisamos partir de alguns determinados princípios.

Isso significa dizer que nem tudo que é *deformado* pode ser rotulado como expressionista. Às vezes, trata-se apenas de uma característica expressionista dentro de um trabalho contemporâneo. Portanto, se os documentos ou dados de realidade

adentrarem uma encenação de maneira isolada, esses dados serão vistos como características documentais, mas não será um documentário cênico. (SOLER, 2015)

Assim, é preciso enunciar os três princípios que fundamentam o fazer Teatro Documentário que levarão a distintas características de diversos modos de se fazer documentários teatrais, e, para tanto, utilizarei como referências um exemplo, a partir de cada princípio, de uma produção teatral internacional, uma nacional e uma da Cia. Teatro Documentário.

#### 2.4.2 Intencionalidade em documentar ou a realidade in[corpo]rada

Quando se inicia o trabalho de investigação da construção de uma encenação, muitos podem ser os disparadores para isso. O universo temático, questões pessoais, um trabalho encomendado ou a vontade de determinados grupos de artistas de falarem sobre uma determinada questão.

Na esfera contemporânea do fazer artístico, principalmente dentro das artes visuais ou da performance, que também se integra com a Música, com a Dança e com o Teatro, muitos espectadores que ainda não tiveram oportunidade de desenvolver um olhar educado para compreender os objetos artísticos, as instalações ou performances, acabam por se perguntar: mas isso realmente é Arte? Por que é Arte? Só porque vai para um museu ou para o palco é Arte?

Por isso, hoje existe todo um cuidado com processos de curadoria, mediação artística e pedagógica para possibilitar que o campo das artes se torne acessível. Ele é o próprio investigar da linguagem, é a combinação de signos e o deslocamento de objetos, pessoas, documentos e situações.

Um dos princípios em Arte é que o trabalho será artístico quando existir a intenção de que ele seja. O próprio esforço de deslocá-lo de um lugar para outro e da abertura para o diálogo com um público de espectadores ou até mesmo participantes se coloca em destaque.

O conceito duchampiano de que a princípio as coisas não são Arte, mas podem vir a ser, trouxe consigo uma rica e complexa rede de investigação da linguagem e do pensamento humano sobre a produção da vida. Os artistas entendem que ainda não saímos da dicotomia: o pensamento gera a linguagem ou a linguagem gera o pensamento?

Sendo assim, a busca pela intenção de ser Arte é um pilar. Se existe a intenção, existe a presença da racionalidade. Em certa instância, significa que a presença do pensamento elaborado se mostra dentro da linguagem como um todo, por isso o uso da razão é tão evidente em objetos artísticos contemporâneos. Jorge Coli, teórico em História da Arte e da Cultura, comenta sobre a presença da razão humana na construção artística, afirmando que ela:

[...] está presente na fabricação do objeto artístico, pois tanto precisamos de uma organização material e de um aprendizado técnico impossível sem ela. Dependemos também de um encadeamento lógico para ordenarmos nossas ideias quando queremos exprimir o resultado do nosso contato com a obra de arte. A razão está assim intrinsecamente presente no objeto artístico, mas a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções. (COLI, 2003, p. 106-7).

Essa busca pela razão humana presente nos trabalhos artísticos, que convida o interlocutor a dialogar com o objeto<sup>15</sup> por meio dos demais canais comentados por Coli (2003), representa o próprio projeto estético. O objeto será uma porta de entrada para uma experiência de significação cognitiva de outra ordem que passa pela elaboração simbólica. Existe um comprometimento do que está sendo articulado pelo artista com sua visão de mundo e o modo como o mundo é sentido por ele.

Há uma necessidade de discutir as relações sociais e construir um conhecimento sensível para com o mundo. A intencionalidade em fazer Arte é de entendê-la como a “criação de formas simbólicas de sentimento” (KOUDELA, 1994, p. 32), o que coloca a figura do artista como um criador para além de simplesmente fazedor técnico.

E este comprometimento, o de se construir uma janela em que os outros sentires são trazidos para o diálogo com a intenção de promover trocas de pensamentos, de sensações e de atitudes humanas em sociedade, é que promove as novas formas de “relacionalidades”; no caso do documentário não é diferente.

---

<sup>15</sup> Entenda-se *objeto* como obra de arte, peça teatral, encenação, filme, coreografia etc.

O ato de documentar artisticamente prevê que a base da construção do objeto artístico se pautará na insurgência de um acontecimento não ficcional, da presença da realidade dentro da discussão.

Logo, o trabalho em documentar significa escolher um ponto de vista sobre a realidade e, então, propor uma discussão que parta da esfera do sensível e da elaboração daquilo que foi sentido enquanto memória, pois são os documentos as testemunhas a respeito dos depoimentos e relatos de uma época, de uma cultura e de uma sociedade.

A intenção em documentar parte também da intenção de preservar a memória e reconstruir o passado. Maurice Halbwachs (2013) comenta, a partir de seu livro *A Memória Coletiva*, que o tempo é imóvel e as pessoas apenas se lembram no interior de um quadro. Ao pensar em memória, toda ela se congela como imagem ao se associar em um tempo e um espaço que só encontram simultaneidade quando uma consciência se dá conta da consciência do outro sobre a sua (HALBWACHS, 2013).

Por isso, o ato de documentar se afasta de criações ficcionais, pois não se trata da criação a partir do imaginário do artista. O indivíduo não será representado individualmente e sim como sujeito social. A intenção de documentar busca pela memória coletiva que, por sua vez, se interessa por grupos que partilhem elementos semelhantes, ideias, acontecimentos e pontos de vista para que, a partir daí, construa-se uma experiência amparada na intenção de transformar aquilo num documentário. A intencionalidade em se documentar esta imbricada num desejo estético dos artistas envolvidos. Sobre isso, Soler comenta:

[...] a presença desse desejo estético relacionado à intenção de se documentar para a consolidação do cinema documentário, pensamento esse que pode ser trabalhado nos domínios das artes cênicas. A consciência de que a necessidade da construção de um discurso artístico inicia a empreitada do documentarista em documentar, seja qual for a opção de linguagem, afasta a confusão corriqueira entre o documentário, a reportagem jornalística e os estudos históricos, campos estes que, bem verdade, possuem muitos pontos de aproximação. (SOLER, 2015, p. 53-54).

O ato de documentar também envolve o acaso: um documentarista não sabe ao certo o que vai encontrar em sua pesquisa. As coincidências e as probabilidades surgem no encontro com a realidade de modo diferente das grandes reportagens,

como as que são exibidas no Discovery Chanel ou na BBC de Londres, em que as imagens aparecem para ratificar um pensamento já construído. (SOLER, 2015)

A ação de documentar busca a essência do encontro com o inominável, com a surpresa, com a memória do outro que se transforma em contato com a memória do documentarista. Sendo assim, a intenção em documentar está ligada à construção de um encontro entre artista-documentarista e uma pessoa e/ou situação, um quadro.

E uma produção teatral ou um filme são, em alguma instância, quadros, janelas enquadradas em que é possível se debruçar, apoiar os braços e elaborar o mundo e os sentires, sob outro ponto de vista. *Sentires* porque é coletivo e coletividade sempre interessa às artes teatrais, ao documentário e à educação, porque solicita junto aos envolvidos uma perspectiva histórica e social.

Documentar algo é ter uma perspectiva histórica sobre as coisas e não se eximir de opinar sobre a realidade. O ato adquire uma conotação investigativa, já que solicita do documentarista um olhar, compreendido aqui sinestesticamente, ou seja, um olhar com os olhos, ouvidos, pele e narinas, para a realidade, tentando perceber nela dados que em si são metáforas para entendê-la de maneira mais ampla. No contexto, o termo *olhar* se associa ao posicionamento do sujeito sobre algo, a visão que extrapola os domínios do próprio olho. (SOLER, 2010, p.37).

Por isso, agora traremos duas referências de encenações cuja intenção de documentar estava presente, ou seja, nas quais optou-se por construir trabalhos artísticos que tivessem um olhar com olhos, ouvidos, narinas e pele. Ou seja, trabalhos que literalmente se colocam na pele do outro, e o termo *outro* poderá ser entendido no plural, pois trata-se de coletividades em representação; obras que trazem em seu bojo a opção por olhar e representar a realidade por meio de um tratamento sensível e metafórico, afinal estamos falando sobre Arte e Educação.

Hoje, e há pelo menos 15 anos, o grupo teatral berlinense Rimini Protokoll desenvolve uma pesquisa profícua em documentários artísticos. Muitas dessas propostas podem ser considerados encenações; outras, ações artísticas em que a representatividade acontece com pessoas que se deslocam de suas atividades corriqueiras dentro da sociedade e se permitem juntar-se a outros para produzir um discurso a ser compartilhado com espectadores, cujo ponto de partida seja a própria realidade.

Um dado curioso desse coletivo de artistas é que ele é um grupo de teatro formado apenas por diretores. São eles e ela Daniel Wetzell, Stefan Kaegi e Helgard

Haug. O grupo prepara projetos artísticos e busca pessoas que não trabalham com Teatro para participar da empreitada. As temáticas surgem da necessidade dos diretores em comunicar, a partir dos próprios moradores das metrópoles, questões incoerentes, contradições postas pelo Estado, Igreja e sistema capitalista como um todo.

No ano de 2008, na Alemanha, teve início o projeto *100% Berlim*, que contou com várias outras edições, todas distintas umas das outras. O projeto circulou por diversos lugares do mundo, entre eles Amsterdã, Gwangju, Tóquio, San Diego, Melbourne, Philadelphia, Penang, Hong Kong, Indonésia, Montreal e Londres. Em março de 2016, o projeto chegou a São Paulo, primeira cidade da América do Sul a receber a encenação.

Dentro da programação da terceira edição da M.I.T - Mostra Internacional de Teatro – em São Paulo, que tem ocorrido anualmente sempre no mês de março, a encenação *100% São Paulo* foi apresentada no Teatro Municipal<sup>16</sup>.

A proposta da encenação documentária era mostrar, melhor do que qualquer estatística, quão diversa, abrangente, multicultural, multilíngue e multidimensional é a cidade de São Paulo. Como sentir, por meio da cena, de um projeto artístico, logo, dentro de um palco, as estatísticas que rotulam e enquadram as tantas pessoas que vivem na metrópole?

Em nome dessa ciência estatística, os sujeitos são transformados em fatias, barras, curvas, circunferências, que imediatamente são publicadas e utilizadas para criar argumentos políticos, estratégias econômicas, visando discernimentos de custo-benefício.

Assim, amparados na intenção de documentar o “rosto” das estatísticas, o coletivo Rimini Protokoll buscou, ao longo de três meses em São Paulo, antes da apresentação, pessoas que pudessem entrar em cena e responder perguntas de diversas ordens, moldando assim um mapa estatístico da cidade de São Paulo que era desenhado cenicamente no palco com a construção de imagens gráficas: rodela de *pizza*, torres, pontos.

---

<sup>16</sup> Essas informações foram colhidas presencialmente por mim como pesquisador ao acompanhar a Mostra Internacional de Teatro, e todas as referências estão publicadas por meio dos programas dos espetáculos, pelos catálogos da Mostra em que vários pesquisadores e professores acadêmicos produziram. Disponível em: <http://mitsp.org/2016/>. Acesso em 20 set. 2020

O processo começou com a escolha de um participante, que tinha como regra cênica apresentar o projeto a outra pessoa e indicá-la para participar dentro do prazo de 24 horas; esse segundo participante também tinha 24 horas para fazer o mesmo, apresentar o projeto e indicar uma terceira pessoa. Assim, se construiu um coro de 100 pessoas diferentes que se apresentariam numa encenação em cima do palco da casa de teatro mais significativa da cidade de São Paulo.

A intenção de trabalhar com pessoas que não fizessem Teatro e tivessem inúmeras e distintíssimas ocupações e profissões na vida era compartilhada e multiplicada a cada novo participante que aceitasse o jogo. A intenção de tornar o trabalho “a cara da cidade de São Paulo” também estava colocada quando, entre os 100 participantes, todos tiveram que pensar ao longo de 24 horas para indicar alguém e ir atrás daquela pessoa, uma situação de ação.

Os próprios diretores do coletivo Rimini Protokoll não tinham mais o controle de escolher; a partir do momento em que se estabeleceu o primeiro participante, os demais 99 foram chegando por meio do dispositivo criado. Os diretores tinham, então, que trabalhar com o material puro, advindo diretamente da realidade que se inscreve nas entrelinhas das ruas da cidade de São Paulo. “A intenção de uma experiência de caráter documental a partir do trabalho sensível com a linguagem cinematográfica, teatral, ou aquela que se opta por explorar está no cerne do trabalho.” (SOLER, 2015, p.55).

O propósito dos participantes de irem atrás de mais alguém para participar atendia a um critério criado pelos pensadores/propositores da ação, o coletivo Rimini Protokoll e eram: idade, sexo, estado civil, região e etnia; numa tentativa de propagar a estrutura demográfica da cidade mais populosa do país. Isso significa dizer que os 100 participantes sabiam que só seria possível construir a encenação se tivessem o ímpeto, o ato de, a partir dos tais critérios, buscar em suas redes pessoais a indicação para o próximo participante.

Esses participantes que se deslocam de suas vidas cotidianas para participar desse jogo são chamados pelo Rimini Protokoll de *experts*. Não são atores profissionais, mas são atuadores, pois estão atuando, representando e desenvolvendo possibilidades teatrais que permitam vislumbrar perspectivas incomuns da realidade.

Portanto, a ato de documentar e a intencionalidade em apresentar aquilo que foi documentado estavam colocados como regras cênicas e se manifestavam



claramente dentro da encenação. Os *experts* respondiam a questões com o seu próprio corpo e se locomoviam em cima do palco do Teatro Municipal.

Cada um dos 100 documentados, em processo de rodízio, caminhava até um microfone na boca de cena e fazia uma pergunta, à qual todos os 100 participantes respondiam, formando entre eles imagens que lembravam gráficos estatísticos. As perguntas partiam dos dados do Censo 2010 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O surpreendente da encenação são as perguntas, além daquelas que são típicas e objetivas dos órgãos oficiais de Estado, como, por exemplo, quantas pessoas moram na mesma casa? Quantos trabalham? Você se considera branco, negro, pardo ou indígena? Quantos carros possui?

Outras perguntas de caráter mais subjetivo eram colocadas, fazendo com que realmente os espectadores se envolvessem, uma vez que se sentiam dentro do jogo. Ou seja, os espectadores também podiam responder silenciosamente e se colocar em comparação, em alteridade e isso, mesmo sem a presença de atores, é a máxima do Teatro: colocar-se no lugar do outro. “A alteridade é intensamente trazida à consciência e mobilizada nos atos de fazer e de assistir teatro, contribuindo assim para que nos tornemos mais humanos.” (PUPO, 2016, p.81).

O trabalho com Teatro Documentário também pode ser um trabalho pedagógico, que prevê a construção e o compartilhamento de conhecimento. Esperar pela próxima pergunta, necessariamente, convidava o espectador a se fazer perguntas. A subjetividade e as respostas corporais/gráficas propostas pelo Rimini Protokoll eram um expoente de lirismo e poesia: quem ainda mora na casa onde cresceu? Quem perdeu um amigo mês passado? Quem nunca esteve no Teatro Municipal antes? Quem passa mais tempo no shopping do que na rua? Quem acredita que São Paulo deveria ser um país independente? Quem é a favor do Bolsa Família? Quem acha que doentes terminais devem ter o direito de pôr fim à própria vida? Quem sempre tem dificuldades de caber nas fotos? Quem já teve que pagar propina para um policial? Quem fala palavrão no trânsito? Quem pode fazer uma cena dramática de morte? O que você faz durante o carnaval? Quem está de saco cheio de todas essas perguntas? Quem já pagou por sexo? Quem já foi entrevistado pelo senso?

Fazer perguntas é uma maneira de abrir pensamentos que podem encontrar com outros. Questionar a realidade é fazer perguntas. Fazer educação é fazer perguntas. Documentar e ter a intencionalidade de se construir um projeto teatral que

dialogue com a elaboração de perguntas, por meio dos sentidos humanos, é sobretudo um ato de construir conhecimento pelo corpo.

Então, a intencionalidade em documentar está completamente ligada, entre outros aspectos, a um alvo de documentação delineado, a um recorte feito juntamente entre os artistas, a uma busca pela construção de uma experiência sensível que envolva o corpo humano em movimento. Uma exploração da realidade por meio da teatralidade que convida à elaboração de pensamentos problematizadores e emancipatórios.

Na busca pela emancipação, outros modos de produção surgem. O substrato humano e os participantes *experts* revelavam que é possível encontrar novos estilos de produzir teatro, conhecimento e educação. Pois as maneiras de recepção teatral também se alteram não apenas em relação ao espectador, mas aos envolvidos em cena e aos próprios artistas.

Questões que envolvem a área de Teatro-Educação ficam evidentes em encenações desse tipo. Tanto o fazer e o fruir teatro podem contribuir para o crescimento dos envolvidos. Pupo, professora da licenciatura em Teatro da Universidade de São Paulo, comenta:

Os princípios que têm norteado nossa atuação nessa área são tributários de uma visão contemporânea de teatro. Entre os traços mais marcantes desta concepção podemos destacar alguns: a busca de modalidades que incorporem uma atuação marcada por algum tipo de organicidade; um alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados; a abertura para a experiência por parte de quem atua; valorização do trabalho coletivo; o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação. (PUPO, 2016, p.19).

O que significa preparar uma encenação que envolva pessoas que nunca fizeram teatro? Como o coletivo consegue se organizar? De que maneira quem assiste consegue estabelecer pontes com a vida pública e alargar a criticidade em relação a realidade? Como aumentar a consciência de quem vive este tipo de experiência?

Ainda na perspectiva de elaborar perguntas e buscar um entendimento para aquilo que talvez fuja à compreensão humana, em maio de 2017 estreou em São Paulo a encenação *Hotel Mariana*, uma encenação documentária que versa sobre o maior desastre ambiental ocorrido na História do Brasil.

Sob a direção de Herbert Bianchi, a encenação já queria buscar por respostas antes de existir e tinha a intenção em documentar quando nasceu. O diretor e o dramaturgo Munir Pedrosa viajaram até o município de Mariana (MG) para ouvir, conversar, registrar e construir um ponto de vista do ocorrido, pela boca dos sobreviventes da tragédia:

Eram quase três e meia da tarde de 5 de novembro de 2015, um dia quente, como de costume no vale do Rio Doce, quando a barragem de rejeitos de minérios de Fundão, em Mariana - MG, com cerca de 55 bilhões de litros de lama espessa, rompeu-se sobre os distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo. Depoimentos perturbadores e surpreendentes são colocados no palco e evidenciam a simplicidade de pessoas que perderam tudo ou quase tudo o que tinham. Da criança do grupo escolar ao velho da folia de reis, do ativista de direitos humanos à aposentada que escreve poemas, somos convidados a escutar os sobreviventes que, com suas histórias, traçam um panorama político, histórico e cultural do nosso país. (Trecho retirado do site da encenação). Disponível em: <http://teatroverbatim.com.br/hotel-mariana.html>. Acesso em: 25 mar. 2018

Para tanto, os atores-documentaristas levaram gravadores e saíram a campo, por todos os lugares onde a lama passou, buscando ouvir histórias, elaborar o inominável, documentar aquilo que a grande imprensa optou por não fazer, dadas as questões que envolvem o Estado e o grande capital estrangeiro, verdadeiros responsáveis pelo desastre.

A intenção era denunciar as consequências da vida miserável que restou, das perdas afetivas irrecuperáveis e da indenização das empresas Samarco e Vale do Rio Doce que ainda não chegou aos sobreviventes. *Hotel Mariana* foi vista por mais de 2.000 espectadores e teve boa recepção de crítica, além de ter sido indicada ao Prêmio Shell de Teatro.

Para a documentação dessa tragédia, e para transformá-la numa encenação, o grupo de teatro Verbatim se utilizou da técnica inglesa *verbatim*, que consiste em colher depoimentos de pessoas reais, utilizando-se de uma pergunta, um evento ou um tema e, então, reconstruir esses registros e depoimento com atores profissionais no palco. Uma das principais características é que cada palavra gravada será reproduzida em cena, exatamente como foi enunciada.

Essa proposta é muito sensível, pois solicita do ator profissional um estado de presença cênica absoluto. Amparados por fones de ouvido, eles repetem, numa espécie de cópia, exatamente aquilo que escutam em tempo real. Se o sujeito acelera

a história, o ator também acelera. Quando o depoente fica em silêncio ou existe alguma hesitação na narrativa que está sendo tecida, os atores e atrizes repetem esses gestos.

Logo, não é necessário que os atores ensaiem previamente, algo no mínimo curioso, dadas a convenção e a tradição do pensamento teatral que, no Ocidente, datam de pelo menos 2.500 anos. A prontidão por parte dos atores é aguda e atenta e está em jogo. A partir da necessidade de contar aquela história e, mais do que isso, de trazer para o corpo a sensação física da experiência dos moradores de Mariana, é que esse procedimento fértil em teatro documentário se efetiva. Pois, segundo o pesquisador britânico Nicolas Kent, "A intenção do teatro Verbatim é sempre chegar à verdade." (Cf. trecho da encenação In: [www.teatroverbatim.com.br](http://www.teatroverbatim.com.br))

Nota-se que ter clareza acerca da intencionalidade em se documentar na construção de um documentário teatral já traz, em si, elementos concretos de um princípio fundamental para este tipo de proposta estética. A intenção em documentar, em trazer para a voz e para o corpo a realidade favorece, por consequência, "o caráter de construção da memória e a ideia de que o lembrar não revela a realidade em si, mas a realidade como foi significada" (SOLER, 2015, p. 65).

Querer documentar, querer que seja Arte, querer que a realidade seja partilhada, querer reconstruir o passado a fim de suportar o presente para, de alguma maneira, poder crer que um futuro possa acontecer: fazer documentários é uma tentativa de construir uma memória, é fugir da máxima que afirma a existência de fatos e acontecimentos históricos. O que existe são versões da História. A nova realidade em Mariana foi produzida pelo desastre ambiental. O que um documentário como *Hotel Mariana* promove é o compartilhamento sensível e emocionante das outras versões. E, assim, instiga os espectadores a desconfiar daquilo que é chamado de real.

#### 2.4.3 A seiva da criação artística ou o documento como protagonista

Tudo que é vivo é consubstanciado por algum elemento: no reino animal, o sangue; no reino vegetal, a seiva e no reino desta proposta estética, a presença do documento. Dentro da perspectiva de documentar existe o ato da documentação quando, de maneira intencional, a partir do olhar do documentarista, capta-se um

registro de ação humana. Esse registro pode se dar por meio da captação de um áudio, de uma imagem em movimento, de uma fotografia.

A ação humana captada e registrada é guardada e pode servir para muitos propósitos, entre eles comprovar que aquele ato humano aconteceu. É parte da realidade e já está no passado. Quando surge para ser revista, já vem carregada da intenção de produzir narrativas sobre algo que se passou.

Muitas pessoas, hoje, podem ter uma atitude documental se aquilo que registram tiver uma intenção artística. Depois do advento dos celulares e toda a sua tecnologia, dos *smartphones* e da popularização da internet no mundo inteiro, muita gente registra, capta, sequestra ou grava momentos de intimidade, momentos públicos como manifestações políticas ou curiosidades e banalidades em geral.

As redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram* estão presentes de maneira intensa na vida das populações globalizadas. Existe uma necessidade, ou melhor, uma vontade intensa de compartilhar o registro destes pequenos atos cotidianos com o maior número de pessoas possível. Imagens, fotografias amparadas de texto, vídeos, pequenas narrativas se multiplicam todos os dias.

Curiosamente, já que até alguns anos atrás, antes desse desenvolvimento digital, as pessoas não manifestavam essa vontade. Foi a própria materialidade que desenvolveu a “pseudonecessidade” de registrar. Mas por que essa vontade de registrar? Por que as pessoas estão tão voltadas para esses registros dos cotidianos?

Os aparelhos de celular, *smartphones*, *tablets* e computadores de alguma maneira cumprem o papel que antes era apenas das grandes emissoras de televisão e dos cinemas. Os meios de produção eram menos populares e nem todos tinham acesso à internet. Toda essa mudança tecnológica possibilitou que a ficção, que antes era atributo apenas da televisão, agora possa também ser produzida por muito mais gente.

Logo, as pessoas produzem as suas narrativas ficcionalizando a própria vida durante a captação do vídeo ou foto: colocam-se em lugares, compartilham que estão indo para a academia se exercitar, registram o prato de refeição que irão comer no almoço, postam imagens fotográficas de lugares em que estão viajando.

E, no ato de compartilhamento, sempre está contido o registro de um ato humano. As pessoas também se comunicam por aplicativos inteligentes dos celulares como o *Whatsapp* e ali se registram todas as palavras que antes se perdiam no ar, quando a ficha telefônica era uma preciosidade de se ter no bolso.

Toda essa nova tecnologia não existia antes e, com o advento dela, novas maneiras de registro passaram a existir. Hoje, um e-mail ou uma mensagem de *Whatsapp* que possa ser congelada com um *print* servem como documento para comprovar que houve uma comunicação. Isso significa que os documentos também podem ser criados. Tudo que for uma captura fragmentada, contextualizada ou não advinda da realidade, interessa como documento. E não pelo pensamento artístico somente, mas também pela comprovação social, jurídica, criminal e científica que esse registro/documento pode ter e representar.

A questão está colocada no contexto. Não se trata somente de fabricar documentos, trata-se de eleger algo extraído da realidade que revele um pensamento, um ato, um acontecimento humano. Ao ser dividido com os espectadores dentro de uma cena, aquilo atestará que, dentro do discurso, o documento apresentado faz sentido e comprova que estamos diante de uma organização de pensamento artístico que problematiza a realidade ou dialoga com ela.

E esse acontecimento humano também não é o real propriamente dito, mas um olhar sobre a realidade, dentro de um contexto. É uma escolha estética, uma interpretação daquela versão. Pois o documento eleito se transforma numa prova de que o que está sendo comunicado artisticamente possui um compromisso com a realidade. Sobre isso, Soler comenta:

Assim como um documento não é o registro da verdade dos fatos, o documentário que toma como base documentos de inúmeras ordens também não o é. Parte-se do pressuposto de que o discurso documental construído é uma interpretação do que se deu, e logo, a enunciação, como tal, articula-se conforme os interesses, os valores e a intencionalidade dos enunciadores. A presença de documentos, no entanto, traz um lastro de confiança de que o que está sendo dito não foi uma invenção de acordo com a imaginação de um criador sem compromisso com a realidade. (SOLER, 2015, p. 97).

Para que um espetáculo teatral seja documentário, além da intencionalidade em documentar existe o segundo ponto de destaque que é o documento como protagonista da cena. Significa dizer que a seiva destas novas árvores, que agora crescem e se desenvolvem em um campo de vários tipos possíveis de teatros documentários, é a criação artística a partir de documentos, com documentos e sobre documentos.

A exploração sensível da realidade dar-se-á na construção de um discurso artístico que se amparará na captação do ato humano e na eleição deste ou daquele

como um personagem de cena. As cenas serão pensadas pelos atores em criação levando em consideração, como regra de pesquisa cênica, os dados de não ficção.

Pontos de semelhança, possibilidades textuais, propostas de como comunicar o documento: que abordagens fazer? De que maneira comparamos um documento com outro a fim de encontrar contradições? Como um documento pode disparar um jogo de memória? De que maneira o uso do documento dentro da cena pode significar uma ratificação de um discurso social ou uma negação dele? Como o uso dos documentos na criação artística pode proporcionar aos espectadores ou aos alunos/atores<sup>17</sup> uma experiência sensorial da realidade? Ou ainda, que outros códigos que compõem a linguagem teatral, como figurino, cenário, iluminação, dramaturgia, proposta de interpretação e proposta de direção, podem ser construídos ou montados amparados como suportes dos documentos encontrados em campo de pesquisa e de busca por documentos?

Essas são perguntas que os documentaristas fazem quando estão em processos criativos. E elas são importantes tanto para os atores documentaristas quanto para os estudantes, dentro de escolas. Todos os envolvidos num tipo de trabalho assim devem se fazer essas perguntas, pois o próprio ato de tentar respondê-las, propondo cenas, será propício ao fazer teatral documentário.

Em 2010, a encenação *Mucamas* transformou-se em uma referência no uso criativo e discursivo de documentos em cena. Trata-se de uma encenação exibida dentro do festival *Ciudades Paralelas* que ocorreu em distintas cidades ao redor do mundo, como Buenos Aires, Varsóvia, Zurique e Berlim, sob curadoria do diretor Stefan Kaegi (Rimini Protokoll) e da artista documentarista Lola Airas.

Como pesquisador, pude acompanhar o trabalho na cidade de Buenos Aires, em 2010, além de pesquisar a encenação por meio dos programas dos espetáculos e do site do festival<sup>18</sup>.

*Mucamas* é um projeto elaborado por Lola Airas, cuja necessidade de construção artística se deu a partir de suas tantas viagens a trabalho, que a obrigavam

---

<sup>17</sup> Termo usado pela norte-americana Viola Spolin (2006), que desenvolveu um dos principais sistemas de interpretação e de ensino de teatro na escola básica, chamado de jogos teatrais.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/project/ciudades-paralelas-parallele-staedte>. Acesso em: 29 abr. 2018

geralmente a se hospedar em hotéis de redes mundiais de hospedagem como Ibis, Mercure e outros.

A angústia de acordar no meio da noite sem reconhecer onde estava era um grande incômodo para a artista, uma vez que a arquitetura e decoração dos quartos dessas redes de hotéis é idêntica em todas as partes do mundo. Outra questão era que não importava quanto tempo ficasse longe da habitação ao longo do dia, quando regressasse ao hotel, o quarto estaria completamente limpo e arrumado. E além disso, os grandes corredores e os mesmos uniformes usados pelos funcionários do hotel em diversos países acabavam por tornar ainda mais invisíveis essas pessoas de carne e osso: mulheres e homens que trabalham duro, cumprem grandes jornadas e desafios de trabalho, porém nunca são vistos.

A invisibilidade dessas pessoas faz parte da lógica mercantil que se aplica aos produtos e mercadorias como um todo: o resultado oculta o processo de produção. Não se pensa em quem produziu determinada mercadoria, tampouco quanto tempo levou a produção, nem sob quais condições de trabalho o produto foi feito. Muito menos se pensa no valor final pago pelo cliente em comparação com o salário recebido pelo trabalhador.

Incomodada com essa lógica, Lola Airas prepara a encenação *Mucamas*. O público chegava no local indicado pelo site do festival e buscava por uma casa de espetáculo, mas encontrava o internacional hotel Ibis. A sensação de estranhamento já começava a ser sentida e já solicitava dos espectadores uma indagação: por que estou neste hotel?

Na recepção do hotel, o espectador descobria que a encenação era itinerante habitação por habitação ao longo dos andares e ganhava a chave das portas dos quartos enquanto recebia instruções para deslocar-se até o primeiro quarto e instruía as pessoas de que a experiência deveria ser realizada individualmente e que depois de um tempo em que estivesse dentro do primeiro quarto e ouvissem o telefone da habitação tocar, deveriam sair imediatamente para o quarto seguinte, a indicação com o número do próximo quarto estava no verso da porta. A indicação dada aos espectadores era para que entrassem no jogo e subissem os andares um por vez, com intervalos de mais ou menos 10 minutos entre uma pessoa e outra

Ao entrar no primeiro quarto, o espectador se deparava com uma pilha de toalhas sujas em cima da cama que ia até o teto. E, enquanto o olhar curioso esperava pela entrada de alguém, pelo início de uma cena ou por algo que pudesse acontecer,



a televisão ligava sozinha e nela aparecia a imagem de uma mulher, que iniciava uma conversa com o espectador.

Essa mulher, uma mucama ou camareira, apresentava-se como Cecília Albano. Ela contava onde havia nascido e mostrava o uniforme que usava para trabalhar no Ibis. Os tempos de fala e espera da camareira dentro do visor impressionavam, pois, apesar de ser uma gravação de vídeo, a sensação era de que ela estava realmente ali dentro, naquele momento.

Em seguida, ela contava que seu maior incômodo em ter que trabalhar no hotel era a quantidade de preservativos usados que encontrava nos quartos, às vezes até se deparando com vibradores. A informação era desagradável de ouvir e impressionante. E, imediatamente depois de dar essa estranha informação, que gerava um desconforto no espectador, Cecília pedia que ele olhasse embaixo da cama, onde de fato havia um vibrador.

O jogo de perguntas e resposta criado, as informações por ali transmitidas e o tempo de espera da camareira dentro do vídeo realmente surpreendiam. Logo, propunha-se um diálogo e a descoberta de um mundo completamente ignorado pelos espectadores e, obviamente, pela grande parte dos usuários e hóspedes do hotel.

Antes que o público (individualizado) pudesse tecer significações, imediatamente o telefone tocava e estava dado o alerta para que se buscasse pelo próximo dormitório no andar acima. Neste momento, após atender o telefone, Cecília ainda se despedia. Parecia que ela estava ali, mas reitero que não estava, era uma gravação. Ou seja, tudo isso foi absolutamente ensaiado, preparado e pensado. Havia intenção e uso de documento. A pilha de toalhas era real, eram toalhas do próprio hotel e estavam de fato sujas. E, quando fossem recolhidas, seria de fato pelas mãos de Cecília.

Depois, no próximo quarto, outra história sobre a vida de outra camareira surgia. Não havia a presença física de ninguém além do espectador, mas havia objetos pessoais, lembranças de casamento, luvas, uma grinalda e fotos coladas nas paredes do dormitório. Além disso, fones de ouvido junto a legendas narravam a história de uma camareira que ficou viúva logo após o casamento e que continua a trabalhar no Ibis, pois necessita pagar pelo teto, pela comida e pelo transporte, além de criar um filho sozinha e se sentir responsável.

Os documentos eram muito íntimos, fotos da despedida de solteiro, relatos escritos embaixo das fotografias, contando pedaços da vida de alguém que talvez nunca fosse ouvido se o espectador não estivesse nessa situação.

Assim, o público passava por outros quartos, até que chegava em um, no qual havia um telão projetado no teto. Logo, aparecia uma camareira dizendo que sempre que entrava em uma habitação, a primeira coisa que lhe vinha à cabeça era a pergunta: quem será que dormiu aqui? E convidava o espectador a deitar na cama para vê-la melhor.

O quarto estava extremamente limpo, sem nenhum objeto documental aparente. Quando o espectador se deitava na cama, absolutamente confortável, na imagem projetada no telão a camareira sorria e comentava: “Confortável, não? Eu mesma que preparei essa cama com minhas próprias mãos.” A câmera, então, seguia a camareira, que entrava no banheiro do quarto e mostrava como o limpava. Ela explicava as técnicas utilizadas para que o tempo fosse otimizado, contava que essa técnica era ensinada para todas as camareiras pelo hotel, na semana de ingresso no trabalho e dizia que, por meio da técnica, garantia-se que em uma hora era possível limpar cinco dormitórios. Na projeção no teto, a camareira mostrava os gestos mecânicos que deveria fazer para que não houvesse nenhuma perda de tempo.

Ela limpava também as janelas e comentava que estas tinham que ser lacradas para que os hóspedes não se suicidassem. Refletia que não compreendia por qual razão alguém viria a um hotel para se matar: se fosse ela a suicida, não iria a um hotel, mas se jogaria numa praça, em cima de um carrossel de crianças ou em cima de uma manifestação política.

O jogo semiótico conduzido pelos documentos colocados ali provocava muitas contradições, o que faz com que a mente e o corpo dos espectadores criem sinapses e assim tenham condições de fazer análises do discurso. A documentada<sup>19</sup> falava em manifestação política.

Toda manifestação política, em alguma instância, prevê que uma questão social que produz sofrimento será expressa coletivamente por indivíduos que

---

<sup>19</sup> Termo utilizado pela Cia. Teatro Documentário para designar uma pessoa que entra em cena como documento vivo, dando um depoimento que parte da memória. Possui o mesmo significado de *experts*, utilizado pelo grupo Alemão Rimini Protokoll. Ao longo do trabalho o termo documentado aparecerá outras vezes.

compartilhem tal sentimento de injustiça, para que se consiga uma vitória emancipatória referente a essa questão manifestada popularmente nas ruas.

Há, no discurso colocado em cena, uma consciência de classe tanto por parte da proponente do documentário, quanto pela própria documentada. É impossível, ao olhar para a experiência cênico/documental *Mucamas* proposta por Lola Airas, não trazer à tona questões que envolvem o proletariado, a classe trabalhadora e os novos operários.

Existe uma opção pelo uso do documento e pelo modo como ele se articula com a dramaturgia, ou seja, o texto que é dito ao público. É uma escolha artística utilizá-lo daquela maneira, naquele momento, para produzir determinadas sensações no público, que fazem com que os espectadores estranhem, fiquem impressionados ou simplesmente aprendam.

No caso de *Mucamas*, a opção foi mostrar o tempo de trabalho e os gestos utilizados, que, não por acaso, são iguais no mundo inteiro. Outro ponto de destaque está na fala da camareira: ao enunciar em tempo condicional que, se fosse morrer, escolheria uma manifestação política, nos revela quão opressivo é aquele trabalho.

Em outros termos, o célebre livro de Simone Weil, *A condição operária e outros estudos sobre a opressão* (organizado em português por Ecléa Bosi, uma das maiores estudiosas em opressão operária e memória coletiva) compartilha uma reflexão a respeito da racionalização do trabalho:

[...]o trabalho em cadeia, inventado por Ford, que suprimiu, até certo ponto, o trabalho por peças e prêmios, até mesmo nas suas fábricas. A cadeia, originalmente, é simplesmente um processo e manutenção mecânica. Praticamente tornou-se um método aperfeiçoado para extrair dos trabalhadores o máximo de trabalho num tempo determinado. O sistema de montagens em cadeia permitiu substituir os operários especializados por ajudantes especializados em trabalhos em série; nesse trabalho o operário ao invés de realizar um trabalho qualificado, só tem que executar um certo número de gestos mecânicos que se repetem constantemente. (WEIL, 1996, p. 146)

Esses gestos mecânicos garantem que cinco quartos do hotel Ibis estejam limpos em uma hora, o que ratifica a perspectiva trazida por Lola Airas de que as camareiras nunca são vistas. São quase “fantasmas”. Mas não são. Apenas são oprimidas pelas condições de trabalho e acabam por fazer jus ao que Ford aplicou no século XIX, durante a Segunda Revolução Industrial, com a construção científica do pensamento de lucro do sistema capitalista.

Muitas sensações se apresentavam aos participantes e se desenvolviam por meio do uso dos documentos, com a montagem desses documentos no espaço e sua disposição visual, com o lugar-cama que o espectador sentia no corpo, com o peso do que estava sendo comunicado, com a dramaturgia documental, com a troca de experiências, com as contradições, e o mais significativo, com o sentimento de alteridade.

Colocar-se no lugar do outro é a grande meta das experiências teatrais. Assim, o público individualizado em sua experiência artística atendia ao telefonema no quarto e se deslocava para o último dormitório, o mais caro do hotel, a suíte presidencial.

Depois de tantas sensações, o que mais uma encenação documentária como esta poderia trazer? A resposta é uma radicalidade a partir do uso de documentos. Pois, ao entrar na suíte presidencial, notava-se que não havia nenhuma instalação feita com documentos, nenhum áudio, nenhuma fotografia. Nada. O quarto era grande, bonito, confortável. Após olhar o espaço, o público notava que havia uma carta, escrita à mão, em cima de uma escrivaninha, e que tinha tradução (digitalizada) em inglês. Nela, narrava-se sobre uma das camareiras que não havia podido participar do projeto artístico, pois estava afastada por motivos de saúde.

Ela havia se machucado dentro do hotel, desenvolvendo problemas de ordem motora, e estava numa luta judicial contra a rede hoteleira. Dizia estar desesperada, pois morava na periferia de Buenos Aires, demorando duas horas para chegar e duas horas para voltar para o trabalho; contava que o hotel não estava cumprindo com o protocolo das leis trabalhistas e que ela necessitava alimentar os filhos e conseguir um tratamento médico, mas que, ainda assim, desejava voltar a trabalhar.

Ora, via-se ali a voz da camareira, escrita com sua própria caligrafia, que compartilhava quão difícil era trabalhar e ganhar a vida. Ela possivelmente se machucou respeitando as técnicas de otimização do tempo, as mesmas que Taylor e Ford “ensinaram” acerca da racionalização do trabalho. “Desde seu nascimento, a racionalização foi antes, essencialmente, um método para se fazer trabalhar, mais do que um método para se trabalhar melhor ” (WEIL, 1996, p.146).

Enquanto o espectador elaborava em silêncio tudo aquilo que viu, ouviu, sentiu e pensou, a campainha do quarto tocava e, ao abrir a porta, a surpresa: era Cecília, a camareira do primeiro quarto, que cumprimentava e sorria. Ela perguntava ao espectador se havia gostado de conhecer o trabalho das mucamas.

Nesse momento, com a chegada real da documentada, não havia mais a mediação por meio dos outros documentos (imagens, fotos, áudios, projeções), havia um encontro, uma conversa direta com a mucama. Ela acompanhava o espectador até a varanda, onde havia uma vista lindíssima de Buenos Aires. Neste momento, a pergunta silenciosa e não compartilhada era latente: por que ela está mostrando a vista da cidade? Por que, depois de tudo isso, a artista coloca o público na suíte presidencial?

Enquanto as indagações tentavam se organizar em novas teias de significações, Cecília convidava o participante a conhecer o local destinado aos funcionários do hotel como um todo. Ela conduzia a pessoa até o elevador de serviço que parava nos andares e, enquanto caminhava com o espectador, mostrava as áreas de descanso, refeitório, lavanderia e saída pela porta dos fundos, ao lado da qual ficava todo o lixo do hotel, aguardando a coleta. No final, com um beijo no rosto, ela ainda brincava: “Agora você sai por onde saio todos os dias em meu trabalho.” E, por uma porta pequena de ferro, o espectador saía do hotel, numa ruela ao lado da entrada principal.

Aqui, há uma radicalidade, um experimento e um trabalho de documentário em Teatro que possuem, em toda a sua concepção e realização, o uso de documentos na criação artística, desde a escolha dos documentos que atestam a vida invisível das mucamas, passando pela forma como esses documentos criavam atmosferas de possibilidades, até a maneira que a artista escolheu para contar as histórias destas mulheres.

O que se passava nas habitações provava ao público, em sensação física, a existência de uma divisão intelectual e social do trabalho. Quando a documentada Cecília conduz o público a um passeio pelos aposentos de quem limpa os quartos, junto a sua presença física ela se torna “um documento de sua própria existência” (SOLER, 2015, p. 104). Logo, um documento vivo dentro da encenação.

E, ao olhar para o todo da proposta cênica, percebe-se uma articulação signífica feita por Lola Airas que representa a construção de uma efetiva experiência em teatro documentário, pois é promovido um encontro, uma conversa em jogo, em cena com o documento personificado. Soler comenta a respeito dos documentados entrarem em cena com suas experiências:

Faz parte do processo de criação de cenas documentais o desafio de pensar de que maneira se articularão os documentos aos outros signos que compõem o discurso que está sendo produzido, levando em conta o caráter expressivo e as possibilidades de leitura que a simples presença do documento não chegaria a alcançar. Na busca de documentos de naturezas diversas e de seu aproveitamento estético, surgem experiências que trabalham com a presença dos documentados na cena, relatando ao vivo suas experiências. (SOLER, 2015, p.103).

O trabalho de Lola Airas em *Mucamas* é exemplar ao ser construído todo a partir de documentos, chegando ao limite de trazer a presença física de uma das trabalhadoras para partilhar a sua história. Percebemos como seria distinto se fosse uma ficção, na qual tudo estaria representado, amparado no imaginário de alguém. As camareiras estariam em um palco, os uniformes seriam figurinos e o texto das mucamas teria sido escrito por alguém, e não falado e expressado por elas mesmas.

Vale ressaltar que o hotel Ibis não tem ideia do que se passou ali dentro. Foram mais de 10 apresentações em três dias durante o festival *Ciudades Paralelas*. A artista Lola Airas alugou os quartos, montou as instalações, negociou com as funcionárias, ao longo de meses, as folgas para que elas pudessem participar e as pagou, já que houve trabalho humano investido.

#### 2.4.4 O Pacto Documental

Quando se lê um texto ou quando o espectador assiste a uma encenação, ele não deixa de lado as outras peças ou livros que tenha visto, ele carrega junto de si todas as referências que foram construídas ao longo de sua vida. Ninguém experimenta uma nova obra de arte sem levar consigo as impressões ou notas anteriores. (SIMÕES, 2010)

Ao entrar numa sala de espetáculo, o espectador traz junto de si tudo o que ele já viu ou ouviu, o que o teórico da recepção Jauss (1994) denomina como “horizonte de expectativa”. As pessoas carregam a experiência artística a que foram submetidas de maneira automática e intuitiva. Não é possível se despir de suas referências ou experiências depois que elas se edificaram no corpo do espectador.

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exibida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (JAUSS, 1994, p.31).

Logo, para que uma encenação teatral possa dialogar com o seu interlocutor, o espectador, há de se levar em consideração que os sentidos deste estão condicionados a conversar com o seu próprio patrimônio individual e cultural. Porém, ao pensarmos em Teatro Documentário e tendo a consciência de que é uma proposta estética recente para o público, notamos que esse tipo de teatro ainda não está consolidado enquanto patrimônio cultural e que não está presente no horizonte de expectativa do público.

Sendo assim, “em nada adianta a intencionalidade em documentar e o trabalho com e sobre documentos se o espectador não tem uma elaboração a partir de uma percepção documental” (SOLER, 2015, p.112). Em última instância, é o próprio espectador que significa o que está sendo assistido como documentário.

Soler (2015) chama de *pacto documental* o acordo que se estabelece entre artistas e espectadores, pois é necessário que quem está recebendo a encenação leve em consideração o foco dado à realidade. É preciso que os artistas anunciem, dentro do discurso artístico, que o espectador está diante de um trabalho que versa sobre a realidade, caso contrário este acreditará que está diante de uma ficção, já que o seu horizonte de expectativa está contaminado pela percepção de que ir ao teatro significa conhecer uma história inventada, uma ficção.

Para haver o pacto, o público, previamente ou durante a encenação, deve ter discernimento de que está diante de um documentário, já que, tomando uma situação mais palpável, a fruição de um relato sobre um assassinato é diferente quando se sabe que aquelas palavras foram as mesmas utilizadas pelo assassino real em seu julgamento. (SOLER, 2015, p. 113).

Para compreender na prática a definição de pacto documental, vamos à referência da encenação *Terra de Deitados*, da Cia. Teatro Documentário, representante da proposta estética no Brasil, cujos experimentos de pesquisa são voltados, em sua totalidade, para as novas descobertas e possibilidades dentro deste campo.

Numa perspectiva de *site specific*<sup>20</sup>, a Cia. Teatro Documentário encenou dentro do cemitério Vila Mariana a trajetória de João, operário morto em um acidente

---

<sup>20</sup> Termo advindo das artes visuais para designar obras de arte criadas em diálogo com um lugar específico.

de trabalho. Para ficar em silêncio sobre o acidente, a família de João ganhou um jazigo do patrão na necrópole em questão.

Entre as cenas, que por meio de acontecimentos cênicos trazem a memória da viúva Francisca sobre o episódio, surgem, misturados aos atores-documentaristas, os trabalhadores do cemitério, que aprofundam a comunicação teatral ao utilizarem recursos de seu próprio trabalho (um sepultador, por exemplo, dirige um carrinho, usado para levar familiares aos sepultamentos, como se fosse o trem que levou Francisca, João e as crianças de Gavião Peixoto a São Paulo). O público é convidado a perfazer o caminho da administração da necrópole até o jazigo da família de João.

A intenção era de que o público compreendesse que estava diante de uma encenação documentária e que os atores assumiriam o papel, em muitos momentos, de representar os seus documentados. No início da encenação, que partia da administração do cemitério, o ator-documentarista Alan Paes contava que, em um dia de pesquisa de campo dentro do cemitério, conhecera um rapaz que uma vez por mês visitava a tumba de seu pai e levava uma garrafa de cerveja, dois copos americanos e um maço de cigarros; ele tomava um copo enquanto simbolicamente deixava o outro ali para oferecer a seu pai. Como em um ritual, ele bebia, fumava e conversava com a lápide. Era uma oportunidade de manter fortalecidos os laços amarrados neste mundo e desfrutado pelos dois.

O relato, advindo diretamente da realidade, favorecia a quebra de juízos, como o de que o cemitério era um lugar em que comer e beber era algo indevido, por ser um espaço de culto àqueles que estão deitados, e de que os rituais fúnebres necessitam sempre ser de caráter melancólico. “De algum modo, convidar a plateia a participar coletivamente de uma ação similar a essa poderia estabelecer de início um pacto sobre a natureza discursiva, além de convidar por alguns instantes a embarcarem numa experiência singular” (SOLER, 2017, p. 325).

Enquanto o ator Allan Paes contava a respeito desse ritual, as atrizes Danielle Lopes e Laila Lima entregavam copos descartáveis e canetinhas aos espectadores e faziam uma sequência de perguntas ao público: você também tem uma pessoa que já passou para a terra de deitados? Ficou alguma lembrança boa? Qual o melhor momento de vocês juntos? Qual é o seu nome? E, enquanto os espectadores respondiam às perguntas, as atrizes escreviam os relatos-respostas nos copos e os mantinham em suas mãos.



Quando todos os relatos tinham sido colhidos, os atores chamavam o público, de aproximadamente 40 espectadores por sessão, a formar uma grande roda e entregavam a cada pessoa um copo aleatório com o relato de uma outra pessoa escrito e com uma pequena quantidade de cerveja, para juntos fazerem um brinde coletivo. O convite ao brinde era anunciado por um ator em voz alta, que lia o nome de quem ainda vive e o nome da pessoa falecida, e cada espectador era requisitado a, dentro da roda, ler o relato de lembrança de um outro espectador e, ao terminar, brindar àquela memória; ao final de cada leitura, a roda inteira falava junta “um brinde”.

Desse modo, no decorrer das leituras e brindes, cada pessoa ali presente tinha seu ente querido e um momento inesquecível lembrado. Em conversa posterior à apresentação, uma das atrizes relatou que, após assistir à encenação, sua mãe, Dona Ana, ligou para todos os parentes para comunicar que durante uma peça de teatro, as pessoas que estavam lá para assistir fizeram um brinde ao “Clebinho”, sobrinho querido, já falecido, que “viajou escondido para atrapalhar a Lua de Mel da Dona Ana”. Por mais engraçado que o relato desta senhora possa parecer, o momento foi reavivado de maneira poética. Dona Ana se emocionou muito durante o brinde, pois, segundo ela, ouvir de alguém aquilo que só ela sabia, trouxe novo ar para esta memória. (SOLER, 2017, p. 326).

Depois do último brinde feito por algum espectador, o ator Allan Paes brindava à história do rapaz que ia tomar cerveja com a lápide do pai para, em seguida, retomar a continuidade da encenação e iniciar a caminhada itinerante pelo cemitério até o túmulo de João, o trabalhador investigado e documentado.

Além desta prática artística presente no início da encenação ser um momento de acolhimento, de preparação do espectador na encenação *Terra de Deitados*, o dispositivo servia também como um firmamento de um acordo, um pacto com o público de que aquilo que seria visto na encenação partia da realidade: do mesmo modo como cada espectador se colocou no lugar de um outro espectador, também os atores se colocariam nos papéis de representações de pessoas reais.

Esse pacto documental era reafirmado ao longo da encenação com o uso de documentos de diversas ordens: fotografias com o rosto das pessoas reais nos figurinos dos atores, certidões de óbito que eram analisadas em cena, a presença dos funcionários do serviço funerário, além da própria dramaturgia, que reforçava constantemente o pacto documental.

Assim, fica claro que para se construir uma encenação documentária é necessário partir dos três princípios básicos: Intencionalidade em se documentar, uso

de documentos nos signos que compõem o fenômeno teatral dentro da encenação e o pacto documental. Desde antes do projeto iniciar é importante ter a clareza de que existe uma intencionalidade em se documentar. Se os artistas adquirem uma postura de documentaristas, ficarão mais envolvidos com as propostas.

Um caminho possível é a construção das cenas e da dramaturgia a partir de documentos colhidos ou de elementos elegidos como documentos. As cenas devem versar a respeito dos documentos, que podem ser analisados, lidos, costurados poeticamente e evidenciados como documentos advindos diretamente da realidade.

É importante a criação de maneiras de anunciar e desenvolver um pacto com o público de que aquilo que se assiste é um documentário, pois, o “horizonte de expectativas ou patrimônio/repertório individual dos espectadores” (SIMÕES, 2010) ainda não apontam para perspectivas da ordem da realidade na cena teatral contemporânea.

## 2.5 BREVE TRAJETÓRIA DA CIA. TEATRO DOCUMENTÁRIO

A Cia. Teatro Documentário se forma em 2006 e a reunião de seus integrantes acontece por meio de Marcelo Soler, na época professor de escolas profissionalizantes de teatro, atuando também no Ensino Superior nos cursos de licenciatura em Artes Cênicas. Após iniciar seus estudos no Programa de Pós-Graduação em Pedagogia do Teatro da ECA/USP, ele começa a convidar alunos e ex-alunos para comporem um núcleo de pesquisa com o propósito de investigar academicamente imagens sociais projetadas dentro da cena no campo do Teatro Contemporâneo.

Assim, os então integrantes começam a se reunir para discussões teóricas e construção/análise de cenas. Desde esse momento, ficou claro que o modo de produção prezaria por relações de trabalhos horizontais e democráticas. De sua origem até os dias de hoje, a formação do grupo mudou por duas vezes.

E, há pelo menos oito anos, a companhia é integrada pelos atores-documentaristas Marcio Rossi, Gustavo Curado, Carolina Angrisani, Allan Paes, Danielle Barboza e Laila Lima, pelo diretor documentarista Marcelo Soler, pela provocadora cênica Aline Ferraz e pela figura de uma produtora ou produtor que varia dependendo do projeto. Vale ressaltar que uma característica da Cia. é a de que todos seus integrantes são também teatro-educadores e cursaram em suas graduações

Licenciatura em Artes Cênicas. A Cia. desenvolve sua pesquisa e leva em conta o borramento das áreas de Teatro e Pedagogia.

Todas as informações e referências a respeito da Cia. estão disponíveis no site do grupo<sup>21</sup> e no livro *Uma Escrita Documental, Cia. Teatro Documentário em encontros e perdas nas casas de São Paulo*, que conta com a organização da pesquisadora Aline Ferraz (2014).

O primeiro trabalho apresentado pela Cia. Teatro Documentário foi um estudo cênico intitulado *Desde quando eu ainda era Travesti ou Lamentos do Palácio das Princesas*, na série Experimentos do TUSP (2007). O estudo de cunho documentário apresentou a trajetória de Luiz Laureano, que começou a se travestir aos 14 anos, viveu um período na Europa se prostituindo e, ao voltar ao Brasil, decidiu tirar os seios e tomar hormônios masculinos para novamente se *vestir de homem*. A Cia. tomou o depoimento de Laureano para discutir cenicamente uma afirmação feita por ele – *É difícil ser mulher no Brasil*. O olhar da travesti sobre a questão de gênero no país foi o que impulsionou a construção do discurso cênico.

Em seguida, a Cia. volta à sala de ensaio e começa a refletir sobre o que seria a documentação (em Teatro) de um momento histórico. Em 2008, inscreve-se na seleção de projetos teatrais feita pela representação do Ministério da Cultura em São Paulo em comemoração aos 40 anos da geração de 1968. Dentre muitos grupos, com a encenação *Consumindo 68*, a Cia. foi uma das três escolhidas para a Mostra 68 – Utópicos e Rebeldes, realizada pelo Ministério da Cultura e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o patrocínio do SESC/SP.

No entanto, em 2010 a Cia. iniciou um trabalho que partia da ideia de colher histórias de pessoas comuns (inspirados nos filmes de Eduardo Coutinho) e começou a observar que, quando os integrantes chegavam na casa de pessoas para coletar relatos, estas os recebiam com uma mesa farta e cheia de histórias para contar. Nesse momento, a Cia. deu uma guinada em sua trajetória. Afinal, ritualizar com comida, dedo de prosa e histórias de vida era algo muito significativo.

Começou-se a pensar em como utilizar de forma significativa o espaço da casa para apresentação. Como deve ser a preparação desse ator-documentarista para um contato tão íntimo, sem com isso perder o intuito de documentar? No meio

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.ciateatrodocumentario.com.br>

dessas inquietações, observou-se que esses possíveis encontros (entrevistas nas casas das pessoas documentadas e, posteriormente, apresentações das intervenções cênicas baseadas nos dados coletados) eram ações que poderiam ir na contramão do isolamento característico dos moradores dos grandes centros urbanos. Os integrantes percebiam que a cidade, como casa, não propiciava esses momentos. O que restou foi a indagação: *como se pode brotar poesia na casa da gente?*

Pela primeira vez, então, surgiu o projeto homônimo que, em abril de 2010, foi contemplado pela 16ª Edição da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo. A Cia. desenvolveu uma pesquisa cujas práticas mais marcantes referiam-se às intervenções cênicas de caráter documental realizadas nas regiões leste, norte, sul e oeste da cidade, dentro de residências de pessoas dispostas a abrirem suas casas para apresentações teatrais. O documentário cênico, que partia do relato dos moradores sobre a rotina da casa e a relação deles com a cidade, era apresentado para a vizinhança e familiares.

Depois de inúmeras ações que motivaram os encontros, foi na Casa do Teatro Documentário (sede da Cia. Teatro Documentário) que, ao final do processo, centralizaram-se as lembranças da vivência/trajetória pelos quatro cantos da cidade numa encenação intitulada *Pretérito Imperfeito* que, inclusive, contou com a participação na última cena de Ivanil, documentado da Zona Leste.

Com a Casa do Teatro Documentário localizada no bairro do Bixiga, sendo espaço cênico para a encenação, os integrantes frequentavam a rua da sede e começaram a observar que ela e as imediações pulsavam em vida. Os vizinhos conversavam, cumprimentavam, as crianças brincavam na rua. A vivência reiterou, sem dúvida, a vontade de atuar em lugares *para além de uma casa*. Essa saída foi uma maneira da Cia. reconhecer os arredores de seu bairro como casa.

Pela segunda vez, em agosto de 2011, a Cia. Teatro Documentário foi contemplada na 19ª Edição da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo. A Cia. foi capa do caderno cultural Ilustrada do jornal Folha de São Paulo do dia 17 de novembro de 2010, em uma matéria sobre Teatro Documentário no mundo, sendo citada como uma das primeiras a se dedicar exclusivamente a essa vertente no país.

*Mapear Histórias, ou como disse Guimarães, o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.* Esse era o nome do projeto vencedor do Fomento. Eram interferências teatrais de caráter documentário realizadas em quatro diferentes estabelecimentos comerciais localizados no bairro do

Bixiga, nos arredores da Casa do Teatro Documentário (Salão de Beleza Extravagance, Bar Casa do Norte Guaxinim, Brechó da Delourdes e do Luís e Transportadora Penna) para uma plateia de convidados da vizinhança e público em geral, no intuito de recuperar as histórias que as pessoas que convivem nesses lugares têm sobre o bairro, a rua e o próprio estabelecimento. Com a vivência e o material teatral e audiovisual coletados, elaborou-se uma série de cenas exibidas numa mostra intitulada *Vértice – cartografias cênicas sobre e para Maria José* que se transformou posteriormente em *Este vasto terço de nosso belo reino – documentário cênico sobre um terço da rua Maria José*.

Vale ressaltar que essa proposta apresentou uma radicalidade: os documentados abriram as portas de seus estabelecimentos para, junto com os atores, receberem os espectadores. Ainda durante o ano de 2012, a Cia. Teatro Documentário foi procurada pela Professora Dra. Maria Lúcia Pupo (ECA/USP) para ser o primeiro grupo alvo de uma pesquisa encabeçada por ela em torno de processos contemporâneos de criação teatral e pedagogia, tendo como agência financiadora o CNPQ. A professora conheceu as propostas e verificou a pertinência delas dentro de uma perspectiva de um fazer teatral que não dissocia “a depuração artística do crescimento do homem”, nas palavras da pesquisadora. Pupo colocou a Cia. em contato com a Professora Dra. Picon-Vallin, pesquisadora francesa que estava no Brasil a convite da ECA/USP para ministrar uma disciplina na pós-graduação.

Picon-Vallin conheceu o trabalho da Cia., assistiu em vídeo às interferências e resolveu escrever sobre Teatro Documentário no Brasil, tendo o projeto da Cia. como alvo de análise. Assim, em 2012 a Cia. foi convidada pela Professora Dra. Picon-Vallin para integrar sua futura publicação a respeito de Teatro Documentário no mundo.

Pela terceira vez, em 2013, a Cia. elaborou o projeto *A MORTE na VIDA da Grande Cidade*, contemplado pela 23ª Edição da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo.

A partir do relato de Francisca sobre as pequenas mortes simbólicas por que passam aqueles que migram, a Cia. fez uma trajetória por lugares específicos da cidade de São Paulo: uma estação de trem que se tornou apenas lugar de passagem, perto da Cracolândia, espaço onde convivem os chamados *mortos-vivos do crack*; o prédio de uma fábrica que foi posto abaixo na cidade que pulveriza sua história

arquitetônica; um rio morto e um cemitério, como outros tantos, isolados do cotidiano de uma metrópole que não pode parar.

Duas semanas antes da Cia. iniciar o referido projeto descrito acima, a respeito da MORTE na VIDA da grande cidade, uma das integrantes, Elaine Grava, faleceu com apenas 34 anos. A infeliz coincidência ou acaso fez com que a realidade carimbasse ainda mais, em experiência, a sua presença como característica do grupo. A necessidade de realizar esse projeto ficou ainda mais pulsante para digerir ou compreender algo que até hoje afeta os artistas da Cia.

No fim desse projeto, no intuito de compartilhar as experiências vividas pela Cia., publica-se o livro *Uma Escrita Documental: Cia. Teatro Documentário Em Encontros E Perdas Nas Casas, Ruas Da Cidade de São Paulo*. O lançamento foi na Casa da Dona Yayá. Contribuíram com textos para a publicação do livro um dos diretores do grupo alemão Rimini Protokoll, Stefan Kaeg; Beatrice Picon-Vallin, professora da Universidade de Sourbone III e os professores da ECA-USP Maria Silvia Betti e Flavio Desgranges.

Fruto dessa pesquisa nasceu o documentário cênico *TERRENOS - a Morte na Vida da Grande Cidade*, contemplado pelo PROAC Produção de Espetáculo em 2015. O grupo entrou em temporada em julho do mesmo ano na Oficina Cultural Oswald de Andrade e, posteriormente, apresentou-se em Bauru, Piracicaba, São Carlos e Ribeirão Preto, pelo Circuito TUSP.

Pela quarta vez, em 2015, a Cia. Teatro Documentário foi contemplada pela 26ª Edição da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, com o próprio incentivo da administração do Serviço Funerário Municipal. O projeto *Terra de Deitados – o cemitério como campo de investigações cênico-documentais sobre a vida e a sobrevivida na Cidade de São Paulo* teve como objetivo a investigação documental de alguns dos principais cemitérios públicos de São Paulo, para flagrar como neles pode ser revelada a vida da metrópole que nunca descansa, que não pode parar. O cemitério, então, foi explorado como um microcosmo da cidade: campo possível para a investigação de temáticas que fujam do macabro e do fantasmagórico e lugar propício para investigações estéticas, tanto no que se refere ao aproveitamento cênico de espaços não convencionais quanto às estratégias para se efetivar a realização de um documentário cênico. As diferentes ações propostas tentavam convidar um número grande de pessoas para ocupar esse espaço público pouco territorializado da cidade.

Nesse sentido, pretendeu-se, em algum grau, alterar fisicamente o retrato da cidade e, sobretudo, o imaginário simbólico de parte de seus habitantes, os olhos despercebidos e distantes de quem trabalha e precisa se afastar da terra daqueles que estão mergulhados em um profundo descanso.

Após a realização de quatro meses de oficinas em *site specific* com pessoas de áreas diversas (arquitetura, direito, estudantes de teatro, servidores dos cemitérios), a Cia. Teatro Documentário compartilhou publicamente os resultados dessas investigações na mostra Documenta SP. O evento ocorreu paralelamente nos cemitérios públicos do Araçá, da Quarta Parada, da Vila Mariana e da Vila Formosa, dentro dos quais se produziram diferentes discursos artísticos: *Aqui não - Sobre a necessidade de enterrar os Mortos*, com direção de Carolina Angrisani; *O Sustento da Saudade. Documentário Cênico sobre o Cemitério da Quarta Parada*, com direção de Gustavo Curado; *Ciao*, com direção de Marcelo Soler e *Clandestino: Documentário Cênico sobre o Arquivo Morto*, com direção de Márcio Rossi.

Iniciaram-se as apresentações da encenação *Terra de Deitados*, que ganharam inclusive atenção de críticos, como o professor da USP Ferdinando Martins:

[...] É uma obra que se apreende com o que não se torna palavra. O que vale a pena é entrar no jogo que se inicia antes mesmo da peça começar. Descendo as ruas tortas do cemitério, descobrindo e se deslumbrando com o que está ali, o corpo e a cidade tornam-se veículos para uma transcendência que não precisa ser religiosa para ser transformadora. Expição que também é política, TERRA DE DEITADOS é um encontro de vida. (Disponível em: [http:// www.ciateatrodocumentario.com.br](http://www.ciateatrodocumentario.com.br)). Acesso em: 10 jun. 2018

Devido à significativa repercussão, a nova temporada da encenação *Terra de Deitados* foi realizada em novembro de 2016 no Cemitério da Vila Mariana. Em paralelo, a Cia. apresentou *Quatro tentativas de se falar boliviano* no Café Pedagógico do SESC Belenzinho – diálogos entre educação e cultura.

Em março foi publicado *Diálogos Teatrais – o Fomento compartilha* (2013-2015), publicação baseada em cinco debates com 16 companhias atuantes da cidade de São Paulo, sendo a Cia. Teatro Documentário uma delas.

Em 2016, em parceria com o SESC Belenzinho, a Cia. apresentou *Quatro tentativas de se falar boliviano*, documentário cênico sobre os bolivianos que trabalham na feira da Rua Coimbra (no bairro paulistano do Brás) a convite do Núcleo Socioeducativo do SESC.

Ao tempo desta pesquisa, a Cia. foi contemplada, pela quinta vez, na 32ª Edição da Lei de Fomento para a Cidade de São Paulo. O projeto escolhido era uma pesquisa inserida no campo do Teatro Documentário que culminou na encenação (documentário cênico) *O Tempo e o Cão*, na qual, por meio da teatralização do mecanismo da memória, deu-se forma a quatro relatos de moradores das diferentes regiões da cidade de São Paulo. Todas as narrativas, que se entrecruzam, abordaram experiências dessas pessoas com animais, revelando angústias da própria relação deles (homens e mulheres) com a dinâmica de São Paulo.



### 3. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: BASE PARA SE FAZER TEATRO NA ESCOLA

#### 3.1 EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO PROGRESSISTA

Quando um processo artístico pedagógico se instaura por meio da arte teatral, faz-se necessário que a criação se dê a partir do corpo em movimento, da observação, da escolha de uma hipótese e de se lançar perguntas no início e ao longo do processo de aprendizagem teatral e/ou da construção de uma encenação: sobre o que queremos falar? Como podemos falar? O que comunicaremos teatralmente? Como conseguiremos contaminar e alargar os olhos de nossos espectadores? E nós, envolvidos num processo de construção cênica, como sairemos ao final dele? O encontro com o Teatro é um marco, existe o antes e o depois. Só uma perspectiva de passar pela experiência e refletir sobre ela poderá modificar profundamente os sujeitos.

O trabalho com Teatro na educação básica é um profundo e imensurável compositor de experiências. É com ele também que podemos nos elevar no mundo, estendermo-nos no corpo e na retina daqueles que nos encontram. A discussão que será feita, a partir de agora, em que convocarei o conceito de *experiência* para me respaldar, só cabe como possibilidade de acontecimento numa gramática pedagógica aproximada de pedagogias participativas.

A gramática da participação se apresenta como um contraponto a ideia das pedagogias transmissíveis. Inspirado nas contribuições das pedagogias da participação, escolhi a palavra *práxis* para aquecer o título desta tese de doutorado. Júlia Oliveira-Formosinho (2007) anuncia que a pedagogia como construção de saberes praxiológicos na ação situada abandona os reducionismos – o academicismo em que a coerência dos saberes estabelece um critério único, o empirismo em que a experiência elementar do dia-a-dia, não expandida, traduz-se em referência central.

Logo, podemos afirmar que propor pensar e agir, a partir do conceito de experiência em um ambiente escolar, só é possível em uma escola também diferente, uma escola que escolha a *práxis* de participação como elemento fulcral da prática educativa. Ou seja, uma escola na qual “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15). Conhecer

a fronteira e não delimitar significa deixar os educandos experimentarem, interagirem com os acontecimentos escolares. A autora continua:

Partindo do princípio de que a práxis é o lócus da pedagogia, concluímos que, por isso, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.15)

Nesse cenário da *práxis* de participação é possível investigar o conceito de experiência dentro de uma prática educativa pautada no Teatro Documentário, pois é na participação, cujos valores se alinham a uma política educacional para a democracia, que cabem os pensadores progressistas.

Por isso, o pensamento de John Dewey é tão caro dentro desta tese, pois é de sua obra que deriva importante contribuição para se pensar e fazer educação pela e para a democracia. Assim, apresento a perspectiva desse filósofo norte-americano, indicando os pontos de contato e os distanciamentos com os escritos de outros dois pensadores sobre o conceito de experiência: Walter Benjamin e o contemporâneo Jorge Larrosa.

A educação tradicional marcada por uma pedagogia transmissiva se utiliza apenas do mundo inteligível para se desenvolver e, este, abre espaço para a metafísica e para um conhecimento que é transmitido da figura do professor para o aluno, o qual deve acatar as informações como reais, imutáveis e naturalizadas. Já a educação progressista trazida por Dewey não separa os dois mundos de Platão. Para ele, tanto o mundo sensível quanto o mundo inteligível são uma unidade. E ambos devem estar à disposição na construção de uma educação que possa partir do cruzamento do mundo dos sentidos junto ao mundo do inteligível (DEWEY, 1979).

John Dewey é considerado um dos grandes nomes da pedagogia moderna, pois inovou ao propor um modelo em educação que partisse do ato investigativo, ou seja, daquilo que se vive, daquilo que o olhar do estudante busca como curioso, decifrador, atento, daquilo que parta do universo do aluno, pois a partir disso a ação reflexiva acontece de maneira mais orgânica.

O filósofo, ao longo de sua obra, conceitua e defende métodos e procedimentos bastante ricos para a instauração de um processo de construção de conhecimento democrático, horizontal, investigativo e com perspectivas emancipatórias em relação aos envolvidos. Para ele, o conceito de experiência é fulcral e determinante (DEWEY, 2011). Sua maneira de filosofar encontra no método pragmático a possibilidade de fazer emergir a coletividade, a valorização da prática e refletir sobre aquilo que foi elaborado por todos os envolvidos no processo pedagógico.

A verdade não é absoluta, ela varia de acordo com os tempos e com luta dos sujeitos em conceituar o que é a verdade. O entendimento a respeito da averiguação e da legitimação como caminhos de investigação dos resultados práticos das ideias levaram Dewey a desenhar a sua teoria sobre experiência, a buscar por uma postura reflexiva e na organização dos princípios do ato investigativo (DEWEY, 1979).

Dewey acredita que as ideias fazem parte do repertório de experiências pessoais dos sujeitos e se tornam verdadeiras ao passo que se amparam na construção de sinapses satisfatórias com outras experiências. Em outras palavras, a verdade é correta quando corrobora para o entendimento de algo. Bartolomeu Campos de Queiros, poeta mineiro, poetizou certa vez que “dar sentido é tomar posse dos predicados” (2011, p.62).

A descoberta da consequência prática de ideias se faz possível quando o professor instaura um processo pedagógico investigativo junto aos educandos, para assim elaborar uma hipótese e, a partir da experimentação, iniciar a validação daquelas ideias. Ou seja, a materialidade irá oferecer trajetórias seguras para as respostas de ordem prática no fazer e no levantamento de questões e perguntas ao longo do percurso daquilo que se pretende estudar, culminando em uma postura outra do estudante e do professor envolvido, o qual se apresenta como o pensamento reflexivo que, por meio da observação, pode questionar e propor novas possibilidades, o que também significa dizer novas negociações.

O pensamento reflexivo permite aos aspectos da experiência humana a elaboração daquilo que foi aventado pelas águas do conhecimento. Ele possibilita escolher quais serão os próximos passos e as próximas negociações entre estudantes e professor. “Refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras – é o coração da organização intelectual e da mente disciplinada” (DEWEY, 2011, p. 91).

O pensamento reflexivo trazido por Dewey propõe que professor e estudante reflitam sensivelmente sobre a vida prática, que é diferente do pensamento comum. Um professor reflexivo é aquele que questiona a sua prática e se propõe a pensar e propor os saberes de uma maneira, na qual, aquilo que será proposto como possibilidade de estudo, “derive das experiências comuns da vida” (DEWEY, 2011).

E por que há essa continuidade? Porque a vida, a sociedade e o pensamento se alteram a todo o tempo. Dewey traz a ideia de que uma educação ativa solicita que os estudantes sejam atuantes, ativos, em movimento. Logo, eles também possuem conhecimentos de ordem prática daquilo que observam, sobre o que refletem e que compõe materialmente a sua realidade. Assim, é possível que se exercite a inteligência dos alunos para que eles possam caminhar rumo à liberdade:

A função do professor é identificar as oportunidades e tirar vantagem delas. Considerando-se que a liberdade reside nas operações inteligentes de observação e no julgamento adequado para o envolvimento de um propósito, a orientação dada pelo professor para o exercício da inteligência de seus alunos é um incentivo à liberdade, e não uma restrição. (DEWEY, 2011, p. 73).

E quando a liberdade é um pressuposto trazido pela instituição de ensino ou pelo professor ao conduzir um processo pedagógico, a possibilidade de discussão se transforma em um poderoso ingrediente de construção de conhecimento.

Então, em reflexão, em discussão e na busca por consenso, o grupo de estudantes, junto ao professor, desenvolverá a inteligência e levará em conta os distintos pontos de vista, para que se consiga chegar em um ponto de vista coletivo, maturado e refletido. E cada um dos envolvidos levará aquela construção para a sua vida e para outros grupos quando o ato de pensar for convocado (DEWEY, 2011).

Essa é uma perspectiva democrática em educação. Percebemos que aquilo que foi profundamente refletido em experiência, edificado em grupo, discutido, discordado, acertado, dialogado, certamente continuará dentro do coração dos sujeitos para além do processo de investigação. E toda pessoa é, e se transforma a todo momento, em um agente multiplicador daquilo que foi aprendido. Dewey aponta para isso:

Não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também por si mesma é educativa. Amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento de responsabilidade. Obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão.

Um homem que realmente vivesse só (mental ou fisicamente) poucas ou nenhuma ocasiões teria para refletir sobre sua experiência passada ou para extrair-lhe a clara significação. A desigualdade de eficiência dos adultos e dos novos não só exige que se ensine a estes, como também a necessidade deste ensino é um poderoso estímulo para dar à experiência ordem e forma que a torne mais facilmente transmissível e, conseqüentemente, mais utilizável. (DEWEY, 1979, p.6).

Quando Dewey comenta que se gera o “sentimento de responsabilidade”, isso quer dizer que se constrói o sentimento de multiplicação daquilo que foi compreendido profundamente, pois ser responsável significa que se responde a algo ou a alguém e esse sentimento está completamente emaranhado com a liberdade e com a ideia de coletividade.

### 3.2 EXPERIÊNCIAS EM FLUXOS E EM ARTE PARA DEWEY

O filósofo norte-americano vislumbra, nas Artes, o lugar do mais elevado nível da experiência humana, proporcionado pela apreciação estética, como meio tormentoso de conflitos que sintetizam a coragem do artista e do espectador em confronto com a forma. Diante de um objeto artístico expressivo, terminada a etapa inicial de “reconhecimento”, ou seja, de percepção da forma, o sujeito estará pronto para se misturar no campo da apreciação, o qual é ativo e criador de significados, logo análogo ao trabalho de elaboração artística.

Isso quer dizer que, durante o ato de se apreciar arte, cria-se também uma experiência que constrói significados para o objeto artístico, como, por exemplo, uma encenação de Teatro Documentário. Para Dewey (2010)<sup>22</sup>, a experiência não é tão somente a realização de um ato, é também atribuição de um profundo sentido.

Para o autor, experiência possui um sentido vital e define-se pelas conjunturas e episódios a que nos referimos de maneira instintiva como “experiências reais” – aquelas coisas de que falamos, como uma briga íntima com alguém, uma catástrofe evitada por um triz ou algo que, em modos comparativos, não foi significativo e que, por não ter significado muita coisa, acaba por ilustrar melhor o que é uma experiência, por exemplo, uma refeição num lugar especial se destaca como uma memória demorada do que a comida pode ser (DEWEY, 2010).

---

<sup>22</sup> A obra original *Art as Experience* foi publicada pela primeira vez em 1934. Neste estudo, escolhi a edição de 2010 da editora Martins Fontes. Esse lembrete é importante para que não se estranhe o ano 2010 em uma obra quase centenária.

A experiência para Dewey (2010) marca a passagem de um momento. Ela se destaca daquilo que veio antes e marca aquilo que veio ou virá depois. Ele usa como imagem poética a chegada de uma tormenta, uma fúria que de tão singular, tal como vivenciada, pareceu abreviar em si tudo aquilo que um dilúvio pode ser. Dewey pensa na experiência como um fluxo. Ao narrar as experiências, cada parte flui de maneira livre para o porvir:

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. (DEWEY, 2010, p.111).

Singular quer dizer único, algo efetivo que foi significado e que tenha se construído como repertório de vida. Gosto de pensar na ideia de Educação por este viés. Uma disciplina que marca um antes ou depois, um professor que se difere no meio de tantos outros, um projeto de investigação teatral que esteja amparado pela reflexão, a ponto de construir, como Dewey mesmo menciona, “um memorial duradouro” (2010, p. 111) ou uma comparação a respeito de um estudo com outro.

Ao citar a experiência de pensamento ou “experiência intelectual”, o autor afirma que muitas vezes a formulação teórica desse processo é feita quando as premissas emergem, quando uma conclusão se torna manifesta. Nem todo pensamento formalizado é uma conclusão. O pensamento é movimento, mas é só na conclusão que ele atinge seu ápice (DEWEY, 2010).

Assim, o autor oferece como exemplo de experiência de pensamento a imagem de alguém diante de uma tempestade: a pessoa consegue ver o auge dela e, de maneira gradativa, a sua diminuição, “assim como no oceano durante a borrasca há uma série de ondas, sugestões que se estendem e se quebram com estrondo, ou que são levadas adiante por uma onda cooperativa” (DEWEY, 2010, p. 113). Os pensamentos estão em movimento para, enfim, chegar a uma “conclusão” de que “não é algo distinto e independente; é a consumação de um movimento” (DEWEY, 2010, p.113).

Por isso, uma experiência de pensamento tem a sua própria qualidade estética; ela se diferencia das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz apenas em seu material. Para Dewey (2010), o material das artes possui qualidades;

o campo da experiência possui uma conclusão intelectual que consiste em signos<sup>23</sup> e símbolos sem qualidades essenciais próprias, mas que representam elementos que, em outra experiência, podem ser qualitativamente vivenciadas. Assim, Dewey anuncia como a maior qualidade a da experiência quando ela se dá no campo da estética.

Por meio das representações, o encontro com o objeto artístico pode trazer a organização intelectual de uma experiência de pensamento. Quando não existe, ainda, a conclusão (*uma experiência*), o sujeito fica na zona do que Pierce (1975) chama de *significante*, ou seja, as representações ainda estão em movimento. Será na experiência estética que haverá a conclusão da experiência intelectual. “Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (DEWEY, 2010, p.114).

É possível ser firme no ato de agir e não ter uma experiência consciente. Quando o sujeito entra no modo automático de alguma atividade para permitir a percepção de uma sensação (faculdades do sentir) daquilo a que se alude e para onde vai, ela termina, mas não a um desenlace ou não se efetiva na consciência. (DEWEY, 2010).

### 3.3 CANTOS DE EXPERIÊNCIA, CANTOS DE NARRATIVIDADE, CANTOS DE ESTÉTICA

Ao pensarmos em definições a respeito de experiência, não podemos deixar de trazer à baila as contribuições do pedagogo contemporâneo Jorge Larrosa. Educador, pesquisador e professor titular de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona, ele revisitou o campo da experiência a partir de Walter Benjamin.

Em 2017, é lançado em língua portuguesa um livro<sup>24</sup> com cinco artigos, alguns inéditos e todos a respeito do pensamento de experiência. Nesse livro, em seu prólogo, Larrosa compartilha com os leitores que, a princípio, escreveu sobre

---

<sup>23</sup> De acordo com Pierce (1975), teórico da semiótica, existem signos de três tipos: ícones, índices e símbolos. Pierce afirma que, para desenrolar o significado de um pensamento, basta determinar que procedimento está pronto a se produzir: uma vez produzido, estará significado e será singular.

<sup>24</sup> LARROSA, Jorge. **Tremores – Escritos sobre experiência**. São Paulo: Editora Autêntica, 2017.

experiência partindo da ideia que envolve a própria linguagem, todavia o texto inspirou também os artistas. Por isso, tem-se aqui já uma proposta de justificativa e de por que seu pensamento nos é tão caro:

Meus cantos de experiência estavam referidos à educação e sobretudo à leitura. Não trabalhei nunca a ideia de experiência em relação às artes: nem em relação às linguagens artísticas (meu assunto sempre foi a linguagem natural), nem em relação às práticas artísticas (meu assunto sempre foi a prática pedagógica). Digamos que, para mim, o leitor implícito de meus escritos, ou o ouvinte implícito de meus cantos, estava no campo educativo e principalmente no que no campo educativo tem a ver com falar e escutar, com conversar, com ler e com escrever. No entanto, esses cantos foram lidos por artistas, tanto das artes cênicas como das artes plásticas, e não porque ofereçam uma perspectiva sobre as artes, ou uma metodologia para as artes, mas sim porque algumas pessoas no campo das artes os consideraram inspiradores em relação ao que eles fazem e principalmente em relação ao que acontece com eles. É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. É verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns. (LARROSA, 2017, p. 11-12).

O autor afirma “compartilhar algumas categorias em comum” porque a experiência para ele é uma categoria livre, vazia, ou seja, inerente ao homem. Não significa que a experiência é um método para a Educação e Artes, mas tanto o educador quanto o artista contemporâneo que pensam suas práticas em diálogo com o conceito de experiência podem aprofundar o seu fazer arte e fazer escola e chegarem mais próximo aos corações dos educandos e dos espectadores (LARROSA, 2002). Em nossa presente tese, existe a felicidade em poder enveredar, e/ou navegar pelos dois oceanos: a prática artística e a pedagógica na escola básica, a partir do conceito de experiência.

O teórico espanhol propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica por uma perspectiva que ele considera mais estética e existencial, a partir do par experiência/sentido e não sob um aspecto tecnicista, como o par ciência/técnica, ou sob um viés crítico, com o par teoria/prática.

Para Larrosa, a palavra experiência em espanhol significa “o que nos passa” e em português “o que nos acontece”. Ou seja, significa entender, estar atento ao que acontece na vida, aprender a observar e pensar a respeito do que nos passa ou do que nos acontece. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002).



Quando se diz que quase nada nos acontece é sob a ótica benjaminiana de experiência, na qual Larrosa traz para a contemporaneidade a reflexão do filósofo alemão Walter Benjamin (1994) sobre a velocidade e o excesso de informações que circulam na vida pública das cidades e pessoas.

As informações chegam às pessoas pelos meios de comunicação de massa e pelos periódicos. Elas nos chegam como avalanches, rápidas e fragmentadas, e são rapidamente descartadas. Na sociedade da informação (Larrosa, 2002), grandes linhas de pensamentos sob o solo do *senso comum* se desenvolvem no pensamento das pessoas. A obsessão pelo saber e pelo “estar informado” roubam a possibilidade de a experiência acontecer.

O autor adverte que a estranha expressão “sociedade da informação” se traveste de sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da aprendizagem” e que é curioso o intercâmbio entre os termos *informação*, *conhecimento* e *aprendizagem* como sinônimos. “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p.22).

Para ele, uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade incapaz de ser acometida por experiências. De alguma maneira, o excesso de informação nos rouba a possibilidade de vivenciar. Ele se alia ao acúmulo e à desmensurada produção de informações, dificultando ainda mais a experiência de se passar. O autor aponta como segundo ponto dificultador do acontecimento da experiência o excesso de opinião.<sup>25</sup>

“O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. ” (LARROSA, 2002, p. 22). Podemos pensar metaforicamente que a informação é o tijolo e a opinião, o muro de tijolos: pronto, pensado, uma verdade absoluta. Qualquer fragmento de informação é suficiente para gerar uma opinião. Um sujeito que opine sobre tudo aquilo que lhe chega como informação é um sujeito fechado para o diálogo, para a troca, para o ato reflexivo de pensar, de construir coletivamente um pensamento consensual, assim como há pouco comentamos, a respeito do que Dewey nos ensina.

---

<sup>25</sup> O teórico Larrosa utiliza termos como “excesso de opinião” ou “sociedade da informação” pensando em pontos de vista prontos que advêm de uma postura simplista e meramente reprodutora, ou seja, pautados no senso comum. A provocação que ele nos faz é que são palavras isentas de um movimento de pensar, pesquisar, palavras que só querem tomar partido numa perspectiva niilista.

Essa combinação violenta de informação e opinião impede que a experiência possa acontecer. Benjamin, em textos como *Pobreza e Experiência* e *O Narrador* nos mostra como isso se dá: periódicos, jornais, revistas, telejornais, redes sociais; estes são os suportes em que a informação é veiculada, multiplicada e se traveste de verdade absoluta.

Atualmente, vivemos o fenômeno das *fakenews*, em que informações disseminadas na *internet*, em geral sem nenhum tipo de averiguação, multiplicam-se, tornando-se verdades. Sendo assim, não se pensa, apenas se repassa, porque de algum modo essa informação vai ao encontro de algum valor construído por quem a repassa.

Então, uma pseudorrealidade se constrói ao se afirmar como verdade, de modo que o ato de pensar não se desdobra. Pensar, refletir é, em certa instância, uma maneira de traduzir o mundo por conta própria; evidentemente que isso não acontece sem o encontro com os outros sujeitos pensantes, que acabam por cultivar outras maneiras de significar, refletir a vida. Ainda, a partir do pensamento de Benjamin:

O periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiências. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de nossas consciências. (LARROSA, 2002, p.22).

Assim, a quantidade de informações, aliadas as *fakenews* hoje impulsionadas principalmente pelas redes sociais acaba por atrapalhar o desenvolvimento de uma experiência. As tantas telas presentes na vida cotidiana roubam a atenção das pessoas. A consciência das pessoas está entregue aos anúncios publicitários que surgem segundo a segundo enquanto os sujeitos estão nas telas. reafirmando a impossibilidade de experiência.

### 3.4 DIÁLOGOS SOBRE EXPERIÊNCIA

A partir das leituras de Larrosa (2002) e das argumentações de Benjamin (1994) e Dewey (2010), estabelecemos algumas aproximações a fim de poder salientar a ideia de que existem elementos sociais ligados à produção de informação que prejudicam o aprofundamento das experiências. Em Dewey, ao pensar na produção de uma experiência singular, ele comenta “que a aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção” (2010, p.111), ou seja, existe em seu discurso uma crítica à aceleração. Já Benjamin (1994) também critica a velocidade das coisas no mundo contemporâneo, comparando-a com a aceleração dos fluxos de informações. “Quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Larrosa afirma que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” e que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” (LARROSA, 2002, p. 22-23). Assinala ainda que a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade impedem a conexão entre acontecimentos. E o autor vai além, afirmando que esses fatores “impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (LARROSA, 2002, p. 23).

Além da falta de tempo, o último argumento que, segundo o autor espanhol, impede que a experiência acometa as pessoas é o excesso de trabalho. Ele critica o clichê no qual se afirma que nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire experiência.

Por isso estou interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além, disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos de trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2002, p.24).

O excesso de trabalho aliado à falta de tempo, dentro de uma sociedade bastante informada e que opina, atrapalha a elaboração de pensamentos próprios. E,

quando não se pensa por conta própria, pensa-se por meio de ideologias ocas e vazias ou, como diz Larrosa, pensa-se por meio de “palavras apodrecidas” (2017). Não pensar por conta própria revela a falta da construção de conhecimento ao pensar nas sociedades de massa. Se toda uma massa se pauta apenas na informação e no entretenimento e não reflete sobre a falta de tempo, também não existe a construção de memórias.

Para Benjamin (1994), a memória está profundamente ligada à produção de experiências e se perpetua por meio dos narradores e contadores de histórias: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p.198). O autor afirma ainda que, além do empobrecimento das experiências provocada pelos periódicos (produção de informação), existe ainda um outro inimigo da experiência: o nascimento do romance. Nas palavras dele:

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. Incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Se o acontecimento de experiências se dá para Benjamin (1994) no encontro com o outro, a partir da tradição oral, e ele aponta o romance como um inimigo, o que podemos dizer, hoje, a respeito da quantidade de telenovelas, propagandas, séries, minisséries e vídeos do *Youtube*? Ora, todas essas práticas, que se iniciaram com a invenção da imprensa e muito para além dela, oferecem aos sujeitos a distração individual. Logo, não solicitam a utilização da tradição oral. Ou seja, todas essas práticas não alimentam a experiência; pelo contrário, empobrecem-na.

Passar entre as experiências das pessoas ao ouvir histórias que nos fazem aprofundar os pensamentos é algo extremamente significativo, é colocar-se no lugar do outro, exercer a alteridade e poder ter espaço para imaginar coisas, criar imagens

ou traduzir a história, conectando-a com outros elementos individuais de maneira espontânea:

O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Narrar uma história ou ser leitor de uma narrativa que perpassa uma experiência é a abertura de pensar e imaginar, criar suas próprias explicações de maneira livre.

As práticas de entretenimento propõem que os sujeitos *entrem em modo automático* e, geralmente, esse modo automático é isento de consciência e reflexão. Dewey (2010), ao observar a automatização de uma atividade, percebe que a eficiência na ação também se volta para o romance, que nomeia como literatura clássica. Segundo ele, “os obstáculos são superados pela habilidade sagaz, (automático) mas não alimentam a experiência. Há também aquelas que relutam na ação, inseguras e inconclusivas como os matizes da literatura clássica” (DEWEY, 2010, p. 114).

Larrosa (2017), ao pensar no sentido da experiência, acredita que ela é da natureza humana. Para ele, experiência não tem juízo de valor, logo não é boa, tampouco má, é sim algo que nos tomba, nos enverga, nos altera. Benjamin (1994) anuncia que a experiência se multiplica ao passo em que, ao ser levada adiante por meio de uma narrativa da tradição oral, ela incorpora versões e novos pontos de cada um de seus ouvintes e narradores. Por isso, também não está pautado algum tipo de juízo de valor. Diferentemente, para Dewey (2010), que analisa o percurso de uma experiência, referindo-se ao antes e ao depois dela, afirma que, para o sujeito o que importa são as experiências satisfatórias.

Benjamin (1994) não faz qualquer tipo de alusão em uma perspectiva de experiência ligada às artes especificamente. Larrosa (2017, p. 11) também não o faz, conforme citação: “Não trabalhei nunca a ideia de experiência em relação às artes.” Entretanto, afirma que seus textos sobre experiência foram lidos por artistas das artes cênicas e plásticas.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de apontar as contradições que se revelam quando Dewey (2010) afirma estar nas artes o maior campo possível de

efetivação da experiência. Para ele, a arte é “o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”, algo que Dewey pondera como “a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética” (2010, p.125). Não há outro alicerce possível para embasar a teoria estética senão a percepção de que as artes são os resultados da interação perene e acumulada de um sujeito singular orgânico com o planeta.

“Experiência é dar sentido ao que nos passa e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 22), é aquilo que nos toca e, para isso, requer da pessoa um outro tempo, uma ação muito difícil na contemporaneidade. Na citação do filósofo, para passar conscientemente por experiências é necessário:

[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Interessante pensarmos nesses argumentos trazidos nessa citação, pois são os mesmos valores ou argumentos que todas as linguagens artísticas solicitam dos espectadores e dos próprios artistas. As artes nos ensinam isso. Talvez esse seja o motivo pelo qual os artistas leram Larrosa e se identificaram tanto. Algo que é necessário a todos os humanos pode ser encontrado na própria vida e na arte.

Dewey e Larrosa, separados por quase um século de existência, utilizam-se do mesmo exemplo sublime para contextualizar a experiência: travessia pelo oceano. Dewey ilustra o que é uma experiência: “há também aquela tempestade por que se passou na travessia do Atlântico” (2010, p.111). Larrosa (2002), ao analisar a etimologia da palavra experiência, afirma ser esta advinda do latim *experiri*, (experimentar). Ele destaca o fato de a experiência ser em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se prova, “o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, a qual se relaciona antes de tudo à ideia de travessia e, secundariamente, à ideia de prova” (LARROSA, 2002, p. 25). O autor traz ainda como exemplo a palavra *peiratês* (pirata): “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (2002, p. 25).

Benjamin (1994) que, cronologicamente, é o segundo a falar em experiência, não utiliza o termo travessia, mas nos lembra que o narrador dotado de experiência passa por uma epopeia e, ao narrar de maneira épica suas aventuras, torna-se um sábio: “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (BENJAMIN, 1994, p. 221). Ainda nas palavras do autor, podemos perceber a presença de “travessia” quando ele comenta a respeito de “toda uma vida”:

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a sua luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Contar a respeito da própria vida nos remete a olhar a memória, costurando a travessia de um sujeito por todos os seus feitos e acontecimentos, e isso inclui a vidas alheias, ou seja, a vida de outras pessoas, que perpassa a nossa e oferece sentido e produção de subjetividade. O narrador produz experiências e poderia consumir o novo que é a própria vida. Ao fazer isso, há um encontro dele consigo mesmo.

Ainda para Benjamin (1994), a produção de experiências necessita de um ouvinte e de um narrador que se preocupem em conservar aquilo que está sendo narrado. Para o ouvinte imparcial, ocupado meramente com a reprodução, a preocupação pouco importa.

Nesse sentido, o ditado popular “quem conta um conto, aumenta um ponto” se revela extremamente lírico e poético, pois a integridade da experiência também está calcada na criação das várias imagens que o “dedo de prosa” possa assegurar e é óbvio que assim não seria, não fosse pela presença imprecisa da mais épica das faculdades, a memória:

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte. (BENJAMIN, 1994, p. 210).

Se para Larrosa (2002) o periodismo é um inimigo da experiência, para Benjamin (1994) o inimigo é o romance. O leitor de romance é deserto, realiza um ato

isolado, um encontro solitário, no qual a conversação e a troca de narrativas para a criação de imagens não ocorrem. Notem a coerência que Benjamin nos convida a pensar:

Com efeito, “o sentido da vida” é o centro em torno do qual se movimenta o romance. Mas essa questão não é outra coisa que a expressão da perplexidade do leitor quando mergulha na descrição da vida. Num caso, “o sentido da vida”. E no outro, “a moral da história” – essas duas palavras de ordem distinguem entre si o romance e a narrativa, permitindo-nos compreender o estatuto histórico completamente diferente de uma outra forma. (BENJAMIN, 1994, p. 212).

O autor acredita que, de certa forma, o romance informa o sujeito a respeito de uma vida que está lá, morta na escrita de uma história ficcional, bem diferente da rememoração, em que a centelha do encontro com o outro pode levar à criação. Sob essa profunda contribuição, inaugura-se aqui a reflexão.

A memória, a narrativa pela oralidade, a transmissão por meio do encontro geracional e pelo conceito de história são possibilidades de experiência para Benjamin. Existe aqui um encontro com documentos, documentados, memórias, narrativas. O próprio Teatro Documentário garante o encontro com o outro, com o humano com as pessoas; afinal de contas, os atores estão ali presentes para narrarem histórias reais e compartilhá-las sensivelmente com os espectadores.

Tampouco o Cinema documentário consegue atingir o que Benjamin anuncia ser significativo para a produção de experiências, mas o Teatro sim, é a arte da presença. O Teatro é uma proposta artística relacional, e a relação com o outro, por tudo o que vimos acima, é algo fundamental.

Para Dewey (2010), a experiência é a negociação conscienciosa entre o sujeito e o mundo, é um predicado irreduzível da vida e para ele não há experiência mais viva que a Arte.

Em Dewey (2010), existe a conclusão de uma elaboração que acontece ao olhar para o fluxo da experiência: de onde veio, como aconteceu e para onde vai. Para ele, a experiência estética é fechamento da experiência intelectual, pois há a conclusão de uma dentro da outra, já que se efetiva a produção de um sentido. Em Benjamin (1994), a experiência se dá pelo ato da oralidade, pela narrativa capaz de recriar sensações e cores e de continuar nos ouvidos do outro, ou seja, é um tesouro compartilhado de geração em geração. Em Larrosa (2002), a experiência se dá no campo do inominável, do perigo, da travessia, daquilo que nos passa, nos acontece.



A respeito dos três autores, guardiões do conceito de experiência, podemos afirmar que, em seus diálogos, a experiência é o poder da reflexão e o movimento de atravessar, caminhar, cruzar, percorrer. A ideia de travessia, jornada ou caminho aparece nos três teóricos, o que me remeteu a um trecho de Guimarães Rosa em uma das maiores travessias narradas na literatura, *Grande Sertão: Veredas* e, em alguma instância, representa as descobertas que só a experiência humana pode oferecer em percurso em cruzamento, o encontro com a realidade: “o real não está na saída nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA, 2001, p. 80).

## 4. CONSTITUIÇÃO DO TERRENO EDUCATIVO PARA SE [IM]PLANTAR O TEATRO DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA BÁSICA

### 4.1 SILÊNCIO, POR FAVOR! DOCUMENTÁRIO E MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS NO ACESSO AO TEATRO DENTRO DA ESCOLA

Neste capítulo o leitor encontrará os cenários de minha pesquisa e as mudanças curriculares que foram feitas no Colégio Marupiara, local escolhido para realizar a pesquisa com os educandos em formação no Ensino Fundamental. Na introdução deste trabalho, ao narrar sobre minha chegada ao Colégio Marupiara e os meus primeiros trabalhos como professor de teatro, relatei que, depois da terceira encenação, intitulada *Silêncio por favor. – Documentário cênico acerca do que precisa ser silenciado nos hospitais*, realizada dentro do curso extracurricular em teatro oferecido no contraturno, não era mais possível seguir do mesmo modo.

Eu sentia que todas as crianças e adolescentes do colégio deveriam ter a oportunidade de escolher entrar ou não em mais um projeto da escola. Por isso, se fosse para existir o curso de teatro, era desejável que não fosse algo a se pagar por fora da mensalidade: haveria de ser curricular, assim como a disciplina oferecida pelas manhãs, de 50 minutos para cada turma, ainda porque seria ministrada pelo mesmo docente, assim como já mencionado anteriormente.

E o que estava também por atrás dessa mudança? O impacto e os desdobramentos de cunho educacional e pedagógico que esta última encenação documentária proporcionou para toda a comunidade escolar. Partimos de uma pesquisa teatral com a intencionalidade de se documentar e optamos por um assunto que incomodasse a todos nós envolvidos; chegamos, assim, ao tema do descaso que existe em muitas unidades hospitalares.

O discurso da encenação, construído e composto por alunos dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, denunciava situações às quais o grupo teve acesso/conhecimento a respeito daquilo que “não faz barulho”, daquilo que é silenciado para que a população não saiba: questões éticas, mentiras, informações desconstruídas, problemas econômicos, erros em geral por parte de enfermeiros, técnicos de enfermagem e dos próprios médicos. Para construir esse discurso cênico documental, abriu-se uma rede de investigações. Os estudantes de teatro entrevistaram profissionais da saúde, enfermeiros, médicos e técnicos de

enfermagem. Parte das entrevistas foi projetada e discutida em cena como documentos, além de todo o processo de criação artística ter se dado a partir e com os relatos colhidos em entrevistas.

O resultado da encenação *Silêncio, por favor – documentário cênico acerca do que precisa ser silenciado em hospitais* mobilizou não apenas os alunos/atores, mas também os demais educandos e educadores. Toda a unidade escolar foi contaminada com a discussão. Foram abertas algumas assembleias e fóruns entre os professores e alunos. As apresentações e a construção desse trabalho geraram uma imensurável construção de conhecimento.

Muitos relatos de alunos/espectadores caminhavam no sentido de perceber que, se eles experimentassem o tema como uma mera encenação de ficção, não haveria tanto impacto em sua fruição. Ao mesmo tempo, eles perguntavam aos colegas atores: como tiveram coragem de trazer este tipo de discussão para a escola?

Para mim, o professor de teatro, ficou evidente que não estávamos discutindo apenas uma temática, estávamos colhendo um fruto essencial e inédito dentro da Educação. O prolongamento da encenação adentrou a casa dos estudantes e se multiplicou com os pais e a comunidade em geral. Foi o fato de se tratar de Teatro Documentário, algo novo e feito por eles, e não dos tradicionais espetáculos escolares, que deu voz a essa questão como um diferencial na vida desses educandos.

Não é novidade que o Teatro traz benefícios no currículo da escola, existe todo um campo da Pedagogia do Teatro cujas pesquisas comprovam isso, mas foi a partir dessa proposta que pude afirmar que o trabalho com a realidade levantou uma nova fonte de pesquisa. Se fosse um trabalho ficcional, ainda assim aquilo seria consumido como “forte”, “potente” (como aconteceu com os dois outros espetáculos anteriormente produzidos na escola e narrados em minha introdução), contudo distante.

Foi a percepção de que aquilo partia da realidade e era um ponto de vista não ficcional, comprovado por documentos em cena, que gerou a certeza de que esses estudantes, a partir de então, encarariam de modo diferente aquilo que ouvissem e soubessem sobre a realidade. Houve, por parte dos estudantes envolvidos com o trabalho em Teatro Documentário, a construção de subjetividade.

Existe uma dimensão da prática na construção dos saberes que ficou evidente com esse trabalho, pois foi uma prática inteira, concluída e única, a ponto de haver

uma apreciação estética. O conhecimento havia adentrado os olhos, os corpos, os corredores, as famílias, tudo através da arte teatral documentária.

No livro *Arte como Experiência*, Dewey afirma que “o conhecimento entra na produção da arte”, e ao pensar no fruir, no apreciar, “tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência” (apud BARBOSA, 2011, p. 149).

Esses elementos não intelectuais que validam uma experiência são parte “de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma *práxis* distinta daquela da técnica e do trabalho” (LARROSA, 2002, p. 26). Ou seja, a própria encenação ganhou ares de potência e significação, ao passo que os estudantes que a encenaram se tornaram os responsáveis pela abertura de um diálogo mais aprofundado sobre as questões da realidade que ali pulsavam.

Esse diálogo partia da encenação, mas se transformava. Nas possibilidades de leitura e de como o objeto artístico foi recebido, acabava por trazer outros assuntos ligados à prática humana, a comportamentos, a situações inusitadas, dos quais os livros didáticos ou o planejamento dos professores ou a necessidade de se “treinar” para o vestibular ou o mundo adulto técnico do trabalho não dão conta.

Como pesquisador, eu estranhava essa “cultura escolar” do Colégio Marupiara, que oferecia uma formação aprofundada dentro de uma pedagogia participativa na Educação Infantil com a abordagem *Higi-Scope* e um currículo bastante diversificado no Ensino Fundamental, mas que entrava em contradição no Ensino Médio, uma vez que a escola, por ser privada e por ter que vender um serviço, acabava por se entregar às chamadas “necessidades de mercado” de seus “clientes”, concentrando as atividades do Ensino Médio em torno da preparação para o vestibular, o que contradiz a filosofia aplicada desde as crianças menores até o fim do ciclo II do Ensino Fundamental. Não digo com isso que a escola se torne desinteressante, pois o projeto político pedagógico ainda está lá, mas me parece que o tom de investigação diminui e abre espaço a um modelo mais tradicional de currículo.

O Ensino Médio, como parte final do processo de escolarização, deve responder às complexidades que a sociedade apresenta ou a outras complexidades ainda não perceptíveis, e não regredir a um *modus operandi* que uma velha tradição de ensino obriga a seguir. De que adianta movimentar educandos e educadores ao longo da educação básica e, em seu ponto final, o Ensino Médio, puxar o freio de

mão? O movimento deveria ser de continuidade, haja vista que o ensino não é estático, conforme assevera Hargreaves (2001, p. 177): “O ensino, bem como qualquer outra atividade humana, não é estático. O processo para moldar a próxima geração está evoluindo, acompanhado da sociedade como um todo. ”

As ações pedagógicas que permanecem recrudescidas já não são suficientes. O teórico considera que as escolas necessitam de novos métodos pedagógicos, novos ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento humano para que nossos adolescentes consigam responder às complexidades das exigências sociais que já vivenciam ou ainda virão a vivenciar (HARGREAVES, 2001). Pois bem, é exatamente nesse ponto que percebemos a contradição dentro da escola elegida como campo da pesquisa: lá encontramos novos projetos e novos ambientes de aprendizagem, já que se trata de uma escola diferenciada, mas, por uma questão chamada *lucro*, há limites para a experiência pedagógica. Aqui se faz necessário pedir ao leitor da presente tese que perdoe a digressão, mas essa crítica é fundamental: se estamos entusiasmados para construir o novo, a análise de conjuntura precisa ser feita, ainda mais em um lugar no qual o novo é presente e é freado.

Voltando à encenação *Silêncio, por favor*, tratava-se de um conhecimento edificado por um acontecimento que, por sua vez, era mediado pela experiência que atravessava todos os envolvidos; alunos-atores, estudantes-espectadores, professores-espectadores, familiares-espectadores, gestão escolar-espectadora. A encenação documentária mediou um diálogo entre todas essas pessoas ligadas à escola. Portanto, o que ela representa socialmente ou deveria representar é a produção do conhecimento da vida humana em *práxis*.

A encenação foi apresentada por três dias consecutivos em uma minitemporada na quadra do colégio Marupiara, no final do ano letivo de 2012 e, em março de 2013, em um evento chamado Semana Política, que aborda vários temas ligados a questões sociais e filosóficas, construído pelos estudantes do Grêmio, ela foi reapresentada.



Fonte: Acervo Pessoal

Foi a partir desse fértil experimento em Educação que eu, como professor de teatro, percebi o quão injusto era uma potencialidade como essa ser oferecida de maneira onerosa aos estudantes. A construção de uma encenação, advinda de um curso de teatro com a duração de duas horas por semana (o dobro das aulas dentro do currículo) deveria estar na bandeja de serviços que a escola oferece.

Era uma sensação bastante paradoxal a que eu sentia. O curso extracurricular de teatro havia dado frutos, mas me incomodava a necessidade de pagar a mais para participar e que ele não fosse curricular.

Interessa aos novos currículos, às novas práticas e às pedagogias participativas pensar a educação a partir do conceito de experiência. Portanto, juntei-me ao coordenador pedagógico Ronaldo Barreto e a um dos diretores da escola, Armando Tachibana, e propus desmontar o curso extracurricular em teatro, reiterando minha argumentação de que não fazia sentido, depois de todo aquele acontecimento, continuar a cobrar por fora da mensalidade o que os alunos já pagavam.

Era importante renunciar ao lucro que o curso extracurricular oferecia para que fosse viabilizada a formação de um grupo de teatro do Colégio Marupiara, aberto a todos os estudantes que compunham os ciclos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

E assim aconteceu. Isso significa dizer que o colégio compreendeu, a partir da experiência da encenação documentária *Silêncio, por favor*, que experiências em Educação desse porte merecem ser incluídas no currículo, e não oferecidas como um serviço extraordinário.

Toda a comunidade escolar aprendeu a desconfiar dos hospitais. Não era mais possível, depois da experiência de *Silêncio, por favor*, entrar em uma unidade hospitalar e não estranhar, não se recordar de todo aquele universo apresentado e problematizado por meio de documentos ao longo da encenação documentária. O Colégio Marupiara, ao transformar um curso em um grupo, retorna a seus princípios, deixando brotar para poder florir um currículo realmente mais participativo.

E não era essa a experiência que queríamos propor aos espectadores, que por sua vez eram os demais estudantes do colégio, além da comunidade de pais e outros professores?

E não parou por aí. Ao longo dos anos seguintes, o projeto se transformou em algo consistente e com uma grande aderência por parte dos estudantes. Eles vinham para se aventurar, para construir uma encenação e para serem sujeitos integrantes do grupo de teatro da própria escola.

Logo, devido à formação continuada que recebi todos esses anos nas reuniões pedagógicas, às contribuições preciosas vindas do coordenador Ronaldo Barreto, aos estudos e pesquisas próprias na área da Pedagogia do Teatro, que parte do princípio da Arte Contemporânea de não dissociar os aspectos artísticos dos pedagógicos, de ter objetivo maior da representação social do professor com a produção coletiva do conhecimento e a elaboração da própria vida de maneira não habitual (ou seja, de maneira emancipatória, como citou Larrosa), estando em movimento artístico profissionalmente como artista, como teatro-educador e como pesquisador acadêmico, tudo isso contribuiu para que todas as produções de que participei como dirigente no grupo de teatro fossem inéditas, investigativas e que propiciassem um protagonismo por parte dos estudantes que tiveram a chance de se colocar em experiência.

Essa rede de pensamento, proporcionada pelo coordenador da escola, Ronaldo Barreto, e pelos meus movimentos como professor, se insere numa visão pós-crítica de currículo, pois no curso de nosso currículo acabamos por nos tornar o que somos, ou seja, somos o resultado provisório do currículo que percorremos, trata-se de uma questão de identidade (SILVA, 2017). Não estou dizendo com isso que o Colégio

Marupiara esteja imerso no currículo pós-crítico ou pós-moderno, mas o colégio já possui uma porosidade para as questões que compõem esse universo, advindas deste coordenador e de parte do quadro de professores.

O teórico Tomaz Tadeu da Silva, autor do livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, contribui com a consciência de que os currículos das teorias pós-críticas levam em consideração conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significações e discursos, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, sexualidade, multiculturalismo e abordagens sociopolíticas. O modelo pós-moderno “não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida”. Ele ainda acentua que esse modelo de currículo “inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza das afirmações categóricas” (SILVA, 2017, p. 114). O objetivismo abre mão para a subjetividade se desenvolver, e esse olhar é um olhar contemporâneo de se pensar e fazer educação.

No Marupiara, observo que características do currículo tradicional e do currículo crítico vão abrindo espaço para o pós-crítico, ambos existindo e coexistindo parcialmente com o olhar mais consciente às questões contemporâneas. Acredito que os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I são como uma colcha de retalhos, no que se refere à formação continuada dos professores.

Os trabalhadores na escola em questão possuem relações de afetos muito significativas e, por vezes, em nome do afeto e dos “anos juntos trabalhados”, se isentam de aprofundar propostas que seriam muito benéficas para a construção de um repertório no fazer educação. Assim, essa mistura de concepções de educação e de diversos olhares a respeito do mundo deixa princípios como, por exemplo, educação para o trabalho, se cristalizarem, e isso parece um pouco incompatível com o lugar em que os projetos educacionais poderiam chegar. A ideia de preparação para o vestibular vem desse princípio, de se crer que a escola deva formar para o trabalho e não para a vida como um sentido maior. Tomaz Tadeu acrescenta:

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. [...]



O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum. (SILVA, 2017, p.115. GRIFOS MEUS)

Desconfio que grande parte dos professores da escola nem saiba que essas teorias existem e não observe conscientemente as suas práticas, mas a equipe de direção está ciente. Os grifos na citação acima referendam a ótica da mistura de currículos que estão postos no Colégio Marupiara, se convergidos em uma genealogia moderna comum. Concluída a digressão, volto a escrever sobre o projeto do grupo de teatro da escola que montou espetáculos inscritos na perspectiva pós-crítica do currículo.

Isso porque me interessa como educador criar vínculos com outras áreas do conhecimento, ir a campo, realizar saídas pedagógicas, convidar pessoas de fora da escola para entrevistar, tentar entender, por meio da investigação, de que maneira podemos construir um discurso artístico que problematize a vida pública e que traga a dúvida onde haja certeza, ou ainda, que faça perguntas que questionem a lógica imposta pelas leis de mercado a serviço do Capital e do Estado. É na “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005) propiciada pela arte teatral e pelo conhecimento advindo da movimentação do corpo que tentamos compreender o que se passa e acontece socialmente, porque existe um mundo a ser traduzido, suportado e poeticamente reinventado.

#### 4.2 UM SOLO CHAMADO CAI

O Marupiara nasceu em 1999 com a proposta de ser uma escola progressista, investigativa e sob a égide de uma perspectiva sociocultural que fundamenta uma Pedagogia Participativa na qual a criança e o adolescente são vistos como sujeitos ativos e têm garantidos os direitos de participação.

Trata-se da estruturação de um contexto pedagógico democrático, junto a uma estrutura de trabalho cooperativo, na qual a construção dos saberes ocorre em circuitos dialógicos inseridos de comunicação e reflexão. A proposta acena para a urgência de desconstrução do modelo tradicional e transmissivo de fazer escola, a fim de se assumir e promover a visibilidade social dos educandos enquanto sujeitos com direitos e poder de decisão.

A elaboração do projeto Marupiara se deu a partir de um modelo que leva em conta este tipo de filosofia pedagógica. A Professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto<sup>26</sup> acenou, há vinte anos, para a construção desse significativo projeto. Quando a escola nasceu, junto de seu currículo oficial surgiram as disciplinas artísticas separadas e ministradas por profissionais de cada expressão. Eram elas musicalização, artes plásticas e teatro. Para uma escola com perspectiva investigativa e progressista, o espaço das artes se mostrou garantido e necessário, principalmente ao pensar nos conceitos trazidos por John Dewey.

Logo, é importante frisar a importância da compreensão por parte dos construtores do projeto Marupiara de que cada linguagem artística possui um universo inteiro a se desvendar e/ou a se construir, pois cada uma delas possui um sistema de códigos próprios que, quando abarcados por seus fazedores, acaba por possibilitar uma gravidez de possibilidades a se desenvolverem em experiência.

Sendo assim, a encenação de 2012, *Silêncio, por favor – Documentário Cênico acerca do que precisa ser silenciado nos hospitais*, descrita acima, consubstanciou a vontade de investigar outras maneiras de propor o fazer teatral aos meus estudantes.

Fui amadurecendo essa ideia e comecei a criar maneiras para realizá-la. Algo um tanto audacioso e desconfortável, pois solicitava de mim, como professor, mais força de trabalho, mais pensamento elaborado e mais pesquisa, enquanto promovia mais coragem para investigar.

Investigar com os estudantes é algo que solicita do professor uma nova postura, uma busca por diálogos com professores de outras áreas, enredando assuntos e conteúdos, garantindo que os estudantes aprendam a estabelecer relações e criar sinapses. Isso significa não seguir uma cartilha ou um livro didático, mas estudar e buscar os princípios que norteiam a prática pedagógica: significa ousar. Para propor a emancipação por meio do conhecimento, o professor há de não parar a edificação de novos saberes.

Nos primeiros anos depois dessa encenação, começamos a desenvolver propostas de jogos. Existem hoje muitas metodologias de se ensinar teatro. Isso, se levarmos em conta apenas aquelas que foram registradas na academia. Porém, há,

---

<sup>26</sup> A professora Tizuko Norchida é professora titular da FEUSP e antes da inauguração do Colégio Marupiara e nos seus primeiros passos no ano de inauguração promoveu uma série de formações com a equipe pedagógica e aos primeiros professores contratados. Ela contribui com a proposta no sentido de iluminar a escola que nascia para seguir junto aos caminhos da Pedagogia da Participação.

tanto no Brasil como ao redor do mundo, muitos professores de teatro em escolas básicas criando maneiras ímpares de ensinar e que, por inúmeros motivos, não têm o privilégio de adensar a sua produção à luz da universidade.

Assim, passei a introduzir em minhas aulas alguns elementos desenvolvidos na prática como ator da Cia. Teatro Documentário, além de me valer de teóricos renomados, considerados profícuos pedagogos do Teatro, como Piscator e Brecht.

As práticas começaram a se dar de maneira tímida, mas foram se adensando e se fortalecendo ao longo dos últimos anos e fizeram com que eu me encorajasse e apresentasse à Universidade de São Paulo um projeto de doutorado, no qual poderia lançar um desafio: o de *compreender se e como o ensino de Teatro Documentário pode contribuir com a constituição de meios de negociação e de (re)criação da cultura pelos estudantes na educação básica*.

Por isso, escolhi o Colégio Marupiara para realizar esta pesquisa. E, para tanto, fizeram-se necessárias algumas mudanças curriculares para que a pesquisa pudesse se desenvolver. Nesse sentido, reitero o privilégio de poder ousar e inovar. Se não estivéssemos diante de uma escola democrática, que levasse em consideração a participação de todos os envolvidos, talvez esse projeto não fosse possível. Partimos da concepção de democracia defendida por Dewey (1979), no sentido de que o pensamento democrático de uma sociedade se desenvolve dialeticamente, em um meio e em um ambiente mais vasto, tornando-se um processo de exercício democrático em construção.

Porque descobrir e emancipar-se por meio do conhecimento empírico é muito perigoso ao grande Capital, ao passo que o pensamento elaborado se constitui num grupo humano e social em que cada vez mais elementos se conectam e se unificam, levando a uma compreensão de que uma coisa está ligada à outra e que a sociedade precisa manter tudo separado para impedir a subversão social por meio do conhecimento.

E a escola, muitas vezes, contribui para isso, propondo a organização da construção histórica da humanidade dividida e compartimentada em disciplinas isoladas que não dialogam. Ora, como então produzir uma pesquisa dentro do Marupiara, tendo apenas uma hora/aula de 50 minutos? O que antes era um incômodo, agora estava sedimentado no meu pensamento e em minha ação como teatro-educador. Apenas seria possível comprovar o que quero, neste trabalho, se eu

tivesse mais tempo com os estudantes, um tempo nas aulas de teatro que não fosse aquele proposto pela escola.

Então, no final do ano de 2017, preparei um projeto para unificar a área de Artes do Colégio Marupiara. A escola promoveu a implementação de coordenações por áreas. Para isso, convidou todas as professoras e todos os professores que tivessem interesse de elaborar um projeto em relação à sua área.

Instaurar as coordenações por áreas do conhecimento foi um passo importante rumo à desfragmentação do ensino-aprendizagem. Foi então que, como professor de teatro, vi surgir uma possibilidade real de construir um terreno fértil para acampar a pesquisa em torno da construção de um currículo em Teatro Documentário dentro da educação básica.

Eu precisava de mais tempo com os estudantes para criar algo sólido, interessante e inédito, que pudesse alterar o currículo e ofertar um aprofundamento da área das artes dentro daquele colégio.

A proposta seria a construção de um Centro de Artes Integradas, representado pela sigla CAI. Foi apresentada, então, uma ideia radical: e se, em vez de os alunos terem apenas uma aula de 50 minutos por semana de Teatro, Artes Plásticas e Música isoladamente, com seus respectivos professores especialistas, eles pudessem ter aulas mais longas, ministradas em conjunto pelos professores de Artes? E que pudessem quebrar, parcialmente, a serialização e oferecer um projeto de integração, no qual o estudante pudesse desenvolver autonomia em escolher o seu alvo de estudos artísticos? Agora com um tempo maior: três aulas seguidas ao invés de uma.

Além disso, a proposta incluiu a entrada de duas outras disciplinas artísticas, Corpo e Movimento e Cinema. No início do ano letivo de 2018, então, ao longo da semana de planejamento antes de se iniciarem as aulas, a preparação do projeto começou a ocorrer.

O projeto foi organizado da seguinte forma: no Ensino Fundamental II, as três primeiras aulas do período da manhã das quartas-feiras, das 7h até as 9h30, seriam destinadas ao CAI. Os estudantes se inscreveriam por meio de cartas de interesse, com suas respectivas justificativas do porquê estudar aquela disciplina naquele momento, e o curso naquela expressão artística teria a duração de um semestre.

Ao final do curso, uma vez que se tratava de um projeto integrado, haveria a construção coletiva de um *objeto artístico*. Já que os temas de estudo seriam os mesmos e os professores de artes estariam em constante diálogo, promovendo as

trocas entre si, turmas e professores teriam a oportunidade de criar e desenvolver aulas dialogadas em *práxis*.

O argumento da necessidade de mais tempo de criação foi o que falou mais alto para a direção da escola. O que significa mais tempo nas aulas de artes? O que se espera de um professor de artes?

1). Em um primeiro momento: aquecimento corporal e imaginativo. Há de se aquecer a atmosfera, ou melhor, há de se preparar pedagogicamente o terreno em que a plantação artística se dará. É nessa ocasião que o professor de Artes tem a oportunidade de nutrir o estudante, trazendo referências, mostrando o trabalho de diversos artistas, promovendo um jogo ou uma brincadeira que aproxime o estudante sensivelmente da proposta daquilo que será estudado.

2). Em um segundo momento: o ato de investigação com o objeto de estudo. Isso envolve uma prática, de maneira que o professor de Artes possa sugerir, por meio de uma regra coletiva a ser proposta, um fazer que possibilite aos estudantes criarem a partir do objeto estudado e se apropriarem daquela temática artística. É nesse momento que se dão as principais questões e é necessário ter tempo para poder mergulhar no processo criativo.

Os trabalhos são feitos, em sua maioria, em grupo e isso, pensando em um processo de escolarização, é bastante árduo para os estudantes, pois exige foco e pensamento em construção todo o tempo. Já que é ao longo do processo de criação e apropriação de nutrição desenvolvida antes, no aquecimento, que o pensamento coletivo se coloca em andamento.

Falando estritamente de Teatro: a criação necessita de negociações. Decidir coletivamente como se dará a construção de uma cena, levando em consideração a regra estabelecida, é algo que vai se construindo em processo. Necessitamos de tempo. Tempo para se nutrir esteticamente, para poder ouvir o próprio corpo e aprender a comunicar um pensamento por meio de uma cena, para entender como construir a metáfora no próprio corpo de maneira coletiva. Mirian Celeste anuncia o objetivo de se nutrir esteticamente:

O objetivo era provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos. Essas nutrições estéticas têm gerado múltiplas interpretações e deflagrado discussões que ampliaram e expandiram para outras direções: quais reproduções de obras nós

levamos para nossos alunos? Que músicas escolhemos para que ouçam ou cantem? Que espetáculos de dança ou teatro lhes apresentamos? O que escolhemos para mostrar e com quais critérios? Seleccionamos apenas o que gostamos ou obras que nos provocam, que nos causam estranhamento, sobre as quais “sabemos falar” e queremos problematizar para ir além das primeiras impressões? (CELESTE, 2011, p.313).

3). No terceiro e último momento: uma avaliação. Em Artes, a avaliação é sim formal e processual. Há de se ter tempo também para, ao final do encontro, podermos verbalizar, podermos pensar e questionar *juntos*, estudantes e professor de Artes, de onde partimos. Retomar o aquecimento, observar e refletir a respeito da criação, elencar as dificuldades e os avanços daquilo que se criou e/ou foi apresentado (pensando em cena) e ter em meta para onde queremos ir. O estudante merece saber e entender o projeto e o percurso que o professor traçou, aliás o ideal é que se consiga construir isso também de maneira coletiva, assim o estudante terá a chance de participar democraticamente dos próximos passos da experiência que são as aulas de Artes.

A proposta do CAI, apresentada à direção do Colégio Marupiara, também se propôs a integrar o conhecimento artístico. Por meio de temas geradores, todas as expressões artísticas partiriam de um mesmo tema, assunto ou objeto de pesquisa criativa e cada um dos professores criaria seus cursos e suas estratégias de ensino redimensionando seus conteúdos de acordo com os combinados coletivos levantados em reunião pedagógica de área.

Além dos estudos artísticos “cruzados”, existia a perspectiva de convidar os professores das demais áreas do conhecimento para contribuírem com a formação artística dos estudantes. Não se tratava de colocar as Artes à serviço do que seria estudado em História ou Geografia, por exemplo, mas de perceber de que maneira as outras disciplinas pensam os mesmos assuntos.

O Centro de Artes Integradas se apresenta como um centro grávido de possibilidades. Um lugar, ou melhor, um horário na escola destinado a oferecer nutrição artística, construção de repertório poético, alargamento de leitura de mundo e ensaios de expressões; um laboratório de pesquisas corporais, um espaço de pesquisa, de tempo distendido de experimentação; um ambiente de intercâmbios entre as cinco linguagens artísticas.

O CAI também se dispõe a ser um sítio de discussões políticas, seria inadmissível um projeto integrado desse porte não prever a construção de novas

perguntas à sociedade por meio das Artes. A tradução daquilo que não se elabora socialmente pode ter seu espaço de elaboração poético-problematizador dentro da escola, com professores e estudantes “contaminando” uns aos outros através da mediação da Arte.

É possível imaginar uma escola que tenha uma formação artística singular dentro do currículo? E por que no currículo? Porque os artistas são a reserva ética da humanidade. Se queremos uma sociedade diferente, mais humanizada, em que a empatia seja uma máxima, devemos oferecer essa proposta dentro da escola. Queremos adultos mais sensíveis, e é função social da escola promover o encontro com a sensibilidade. O campo das artes possibilita esse encontro: artes em sua potência, em todas as possibilidades de expressão e, mais do que isso, com professores especializados em cada uma das diferentes linguagens artísticas.

Na reunião de elaboração do CAI era perceptível que os diretores e o coordenador pedagógico, Ronaldo Barreto, estavam inclinados a aceitar a proposta, mas havia a preocupação de onerar demais o colégio com esse projeto, já que este aumentaria significativamente as aulas dos demais professores, que dariam os cursos ao mesmo tempo dentro da grade curricular. Era evidente que estávamos diante de uma disputa. A escola particular tinha que aceitar, para além das contribuições educativas, que o projeto do CAI seria também um diferencial mercadológico. Pensando nisso, foram apresentados os dois últimos argumentos, que envolviam outras escolas pelas quais o diretor e coordenador do Marupiara nutriam respeito.

O penúltimo argumento explicava de onde havia partido a proposta de elaboração do CAI. Em primeiro lugar, a ideia surgiu de minha observação, como educador, de boas experiências em escolas da cidade de São Paulo cuja proposta pedagógica privilegia a participação. Podemos citar como exemplo o Colégio São Domingos, situado no bairro de Perdizes. Nesse colégio, também integro como professor de teatro um projeto com características semelhantes às do CAI, chamado de Núcleo de Artes. O colégio possui uma diversidade de eventos escolares e, muitas vezes, a necessidade de apresentar os trabalhos artístico-pedagógicos dentro desses eventos furta o tempo de uma pesquisa mais densa em Artes.

Foram mencionadas também outras experiências com núcleos de artes em que as disciplinas artísticas são oferecidas com professores especialistas atuando simultaneamente, como no caso do Colégio Oswald de Andrade, situado no Alto de Pinheiros, que possui em seu projeto aulas de Música, Artes Visuais, Teatro e Circo.

Neste colégio, as aulas ainda são organizadas dentro do campo da chamada Educação Artística e não são integradas.

Outro exemplo é o Colégio NANE, situado no bairro de Moema. Nessa escola existe um projeto de Centro de Convivência e Capacitação criado com o objetivo de oferecer um espaço de socialização, troca de interesses, convivência e aprendizagem aos jovens que buscam desenvolver suas habilidades e potencialidades por meio de atividades culturais, lúdicas e esportivas. Ali, são oferecidas aulas de música, nutrição, artes plásticas, práticas esportivas e artesanato.

As três escolas citadas como bons exemplos de propostas artísticas ainda se distinguem da proposta inovadora do CAI no Colégio Marupiara. Outro elemento importante para consolidar a ideia da criação do CAI é a referência do grupo Fluxus na década de 60 do século XX. Esse grupo representa um movimento que marcou as artes das décadas de 1960 e 1970, opondo-se aos valores burgueses vigentes, às galerias privadas, aos badalados salões de artes e ao egocentrismo. Fluxus (do latim *flux*, significa modificação, escoamento, catarse) era, em princípio, o título de uma revista, mas se desdobrou posteriormente para designar as performances arranjadas pelo criador do grupo, George Maciunas. Completamente voltados para a criação coletiva, os artistas do grupo integravam distintas linguagens como Cinema, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, manifestando-se principalmente por meio de *performances*, *happenings* e instalações, entre outros suportes inovadores para o período.

O Fluxus foi criado em 1961, em Wiesbaden, na Alemanha, durante o Festival Internacional de Música, sob a liderança de George Maciunas. Era integrado por artistas de várias partes do mundo, como os alemães Joseph Beuys e Wolf Vostell, o coreano Nam June Paik, o francês Ben Vautier e a japonesa Yoko Ono, além de outros representantes desses países ou de países nórdicos. Sua principal referência era o movimento Dadaísta e a obra de Marcel Duchamp, que influenciaram a contestação dos valores estabelecidos e o espírito contra hegemônico do grupo.

A origem do Fluxus situa-se em torno das aulas de música experimental ministradas por John Cage na New School for Social Research. O músico, na tentativa de criar composições não-narrativas e aleatórias, incorporando ruídos e interferências do meio, inspirou os artistas a dialogarem com o cotidiano e com a cidade em seus trabalhos.



Diversamente, os artistas do grupo Fluxus buscavam inserir a arte no cotidiano das pessoas, defendendo a ideia de que todos deveriam compreendê-la. Nesse sentido, há também uma influência do Construtivismo Russo, ao passo que o grupo refletia sobre a sua função social e política.

Foi a partir das propostas do Fluxus que os artistas Nam June Paik e Wolf Vostell criaram o conceito pioneiro de *vídeoarte*. Nas exposições do grupo, as obras apresentavam em geral um teor de provocação e crítica social, com a presença de um humor exuberante. Entre muitos, um dos principais objetivos de seus participantes era a construção de uma revolução cultural, social, econômica e política, por meio da Arte.<sup>27</sup> A respeito do imensurável trabalho artístico do grupo Fluxus, a teórica Emanuele Atania relata:

O Fluxus realizou os mais inovadores eventos, publicou os mais diferentes tipos de materiais artísticos, construiu e alimentou extensa rede de trocas e de criação coletiva, cuja essência se fez notar na maioria das poéticas originadas e difundidas na segunda metade do século XX e em grande parte da produção conceitual até os dias atuais. (ATANIA, 2012, p.14).

Esse é o cerne do projeto que apresentei para a equipe de direção do Colégio Marupiara. Analisando a citação acima, notamos que o grupo Fluxus foi responsável por uma grande inovação e requinte no universo das Artes. Assim, nossa proposta para a educação é retomar, guardadas as proporções, já que estamos em outro momento histórico, dentro dos muros da escola, o melhor que o grupo Fluxus inspirou. Façamos um jogo de substituições, retomando a citação de Emanuele Atania: o que faria o CAI se tornar o agente responsável pelos mais inovadores eventos, pela criação dos mais diferentes tipos de materiais artísticos, por construir e alimentar uma extensa rede de trocas entre educandos, professores e áreas do conhecimento, por implementar aulas dialógicas e estimular interferências por meio do raciocínio poético? Ou seja, por mudar também os modos de se fazer Arte na escola? O Colégio Marupiara estava diante da real possibilidade de responder a estas questões. A proposta foi lançada feita palavra-passarinho, que voou, voou, buscando nos ouvidos as possibilidades de ninho.

---

<sup>27</sup> Em 1983, seus trabalhos e performances puderam ser vistos na XVII Bienal de Arte de São Paulo, quando o grupo teve uma ala dedicada à sua produção e a documentos que registravam sua trajetória.

Ao mesmo tempo em que os professores de Arte trabalham com seus estudantes aquisição de linguagem, o que faz o trabalho com essa linguagem ser Arte? O que faz ser Arte são também os modos de produção artística, que diferem dos modos de produção de outras áreas do conhecimento. São esses modos de produção que revelam intrinsecamente a que tipo de Teatro o professor se filia, em qual área dentro da Educação ele se insere ou como entende Teatro-educação. Por isso, observar o *modo de produção de se fazer teatro* será um diferencial ao desabrochar da pesquisa no próximo capítulo.

Finalizei a arguição e apresentação para a implementação deste projeto audacioso perguntando aos colegas professores de Artes e à direção da escola, junto da coordenação pedagógica: o que queremos como Educação? Pensando na publicação dessa experiência e pensando que este projeto pode ser inspiração para tantos outros, em tantas outras escolas e mais do que isso, em escolas públicas?

As perguntas se agigantavam dentro de mim e continuavam saindo pela boca e voando pela sala de reuniões: e se o Colégio Marupiara quiser ser um grande laboratório artístico-poético-pedagógico? Em que medida nós, os fazedores de escola, podemos olhar para o céu e nos atrever a outros voos, mais altos, desconhecidos? Isso significa mexer em currículo. E se a educação nacional pública, logo, para todos, pudesse olhar para o CAI e demandar aulas de voos também?

Ao final de minha argumentação, a sala de reuniões na qual estávamos foi preenchida de silêncio. Silêncio barulhento, que de tão silêncio virou eco. O coordenador pedagógico Ronaldo preencheu as fissuras no espaço e encaminhou para a diretora Mariê Yamasaki dizendo que, indo ao encontro do projeto apresentado, seria interessante haver esse movimento de apropriação artística também no Ensino Médio. Com os estudantes mais maduros e vindos da referência do CAI no Ensino Fundamental II, o projeto poderia ganhar profundidade.

Nessas situações percebemos como a experiência de pensar coletivamente a Educação é poderosa. Não se faz Educação sozinho. Até aquele momento, eu não havia pensado na possibilidade de desenhar o CAI dentro do Ensino Médio.

A organização da área de Artes no Marupiara até então contemplava aulas até o nono ano do Ensino Fundamental II. Nas duas primeiras séries do Ensino Médio não havia aulas de Artes, que reapareciam apenas no último ano deste segmento.

Os diretores Marie e Armando, junto ao coordenador pedagógico Ronaldo, anunciaram que haveria uma mudança nas aulas de idiomas, que passariam para o

contraturno, deixando vaga uma hora/aula em cada turma de Ensino Médio, e ofereceram ao grupo de professores do CAI a possibilidade de cobrir esses espaços, que possibilitariam uma entrada das Artes no currículo inteiro do Ensino Médio.

Mais uma vez, voltei à argumentação. Perguntei a eles se não seria incoerente com o projeto substancial que estávamos fazendo no Ensino Fundamental de construção de um tempo-espaço que durasse mais do que uma aula. Do que adiantaria ter um projeto de Artes no Ensino Médio se voltaríamos ao dilema que tanto queríamos superar no Ensino Fundamental II, o da necessidade de mais tempo com os estudantes?

Argui que precisava de pelo menos mais uma aula para que o projeto do CAI pudesse adentrar e se construir também no Ensino Médio de uma maneira mais interessante. Minha proposta foi de duas aulas seguidas, uma vez por semana. Eles argumentaram de volta que seria muito difícil, já que não era possível diminuir as aulas de outros professores: não há espaço dentro da grade horária. E se jogássemos as aulas do CAI Ensino Médio também para o contraturno?

Indaguei de volta se não seria o caso de jogar Língua Portuguesa ou Matemática para o contraturno, afinal havia seis aulas por semana para cada uma dessas disciplinas. Citei imediatamente Michael Apple, que conceitua sobre a existência de um currículo oculto na escola. “Quero argumentar que essas análises deterministas e economicistas do currículo oculto são, elas mesmas, elementos de reprodução sutil, ao nível ideológico, das visões necessárias para a legitimação da desigualdade.” (APPLE, 2002, p. 86).

Que discurso invisível para os olhos fica marcado quando as Artes vão para o outro período? O que estamos dizendo com isso para os estudantes? Por que algo que deveria ser tão ou mais importante do que qualquer outro conhecimento era tratado como um *hobby*, uma alternativa fora do horário sério e concentrado das aulas? Queremos formar cidadãos para o consumo? Para o mercado de trabalho?

Eu poderia dizer que mais uma vez o som rasgado do silêncio musicava o ambiente. O artista-docente<sup>28</sup> que habita dentro de mim já criava inúmeras imagens. Perante o silêncio, um grande vulcão entrava em erupção dentro de mim. Saiam

---

<sup>28</sup> O conceito de artista-docente se movimentará outras vezes ao longo da tese e ele foi dançado e cunhado teoricamente pela pesquisadora Isabel Marques em 1996 e ele versa sobre a compreensão de uma “rede de relações entre a arte, o ensino e a sociedade” (MARQUES, p. 231, 2014)

incertezas, vontades, curiosidades, desejos. Mais uma vez, a terra jorrava para fora um projeto.

O meu profundo sentir não é capaz, dentro desta narrativa, de dizer realmente quanto tempo se passou em silêncio até que, mais uma vez, o coordenador Ronaldo Barreto interferisse: “Então, vocês querem uma aula a mais? Seriam duas aulas dobradinhas para o CAI invadir o Ensino Médio, então teremos que pedir aulas para os professores, algum professor vai ter que reduzir sua carga horária para isso acontecer, você pode estar em um HTP<sup>29</sup> para conversar com o coletivo de educadores? ”

Essa reunião aconteceu em uma quinta-feira. Eu teria um final de semana para preparar uma extensão do projeto para o Ensino Médio. Precisava pedir aulas para os meus colegas, o que era difícil: as pessoas possuem suas organizações financeiras, seus planejamentos, seus conteúdos. Mas pensei que, ao falar com o coração, ao expor a situação, alguém haveria de perceber que estávamos pensando em magma. E magma, segundo os biólogos e geógrafos, é feito de tudo que pode vingar.

No dia 29 de janeiro de 2018, mesmo dia de início do ano letivo e das aulas propriamente ditas, com o horário e distribuições de aulas já encaminhados, houve nova reunião. Eu, o professor de teatro que propunha uma unificação da área de Artes, faltei às aulas em outro colégio no qual leciono e pedi para entrar na pauta.

Comecei a minha fala pedindo licença para citar um trecho de um autor que admiro e no qual acredito muito como educador, Jorge Larrosa Bondía. Justifiquei a citação dizendo que me encontrava ali numa condição de grande exposição. Eu estava ali para pedir que o projeto de Artes pudesse acontecer, mas eu sustentaria teoricamente o meu pedido e me submeteria ao desconforto de ter que pedir a algum ou alguns dos colegas uma aula a mais no segmento do Ensino Médio: “Sim. Iremos mexer no currículo de Artes na escola. Confesso que me sinto exposto e sei da dificuldade que é, mas escutem, queridos colegas fazedores de escola, afinal do que é feita uma escola senão de pessoas? ” Então, citei as palavras do professor Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa

---

<sup>29</sup> Horário de Trabalho Pedagógico, que acontece todas as segundas-feiras das 13h30 às 15h.

maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz da experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.25).

Iniciei comentando a citação e dizendo que a exposição era algo difícil para mim, que estava longe de minha vontade prejudicar a vida financeira dos colegas, mas que julgava necessários tanto minha exposição como o pedido que eu ali fazia em nome da experiência, em nome de acontecimentos artísticos na escola, em nome de uma produção efetiva, profunda, investigativa do *fazer arte* e do *fazer escola*, em nome de permitir que as coisas nos cheguem, toquem-nos, afetem-nos, alterem-nos, em nome de um projeto que se “ex-põe” para que todos os estudantes do Ensino Médio tenham garantida a possibilidade de aprender a observar o mundo artisticamente, que consigam ser seres humanos mais humanos, mais sensíveis, para que possam se “ex-por” mais e entender efetivamente por meio da Arte o que significa a palavra alteridade.

Expliquei aos colegas que, em um momento histórico no qual existe a proposta de um desmonte no Ensino Médio e uma reforma no sistema Educacional Brasileiro, o acontecimento desse projeto era um ato de resistência, de luta, de poder ensinar os estudantes a se colocarem perante a nossa sociedade, a lutar esteticamente e a se organizar, a transgredir socialmente por meio do conhecimento artístico.

Nesse momento, apresentei a materialidade da proposta a meus colegas: “Professores, a ideia do CAI no Ensino Médio seria na quarta-feira, nas duas últimas aulas, os estudantes terem a possibilidade de eleger o que eles desejam estudar naquele momento. Para compreender o cardápio de disciplinas, eles terão de lidar com um tanto de curiosidade, desejo e autonomia, pois deverão se envolver com a construção de um novo coletivo de estudos”.

Serão duas aulas de 50 minutos em sequência, portanto um encontro de uma hora e 40 minutos, no qual as seis turmas de Ensino Médio se misturam, rompem a seriação e se dirigem aos cursos que desejam estudar. Esses cursos não são fixos, como as disciplinas outras oferecidas pelos colegas. O artista-docente oferecerá uma disciplina tal como acontece nos cursos de pós-graduação e os estudantes terão a chance, naquele semestre, de poder escolher o que vão estudar.

Para início do projeto, em conversa ao longo do final de semana com os professores de Arte, preparamos cinco possibilidades para as seis turmas. Eram elas: “Do Roteiro à Montagem Cinematográfica” com o professor Marcio Rossi, “Fotografia – do *pinhole* aos *smartphones*” com a professora Aline Okawa, “Corpo e Movimento, um mergulho no esqueleto humano” com a professora Morgana Siqueira, “Arte e Cultura Oriental” com o professor Marcos Bueno e “Terrorismo Poético<sup>30</sup>” com o professor Gustavo Curado, no caso, eu.

A ideia é que misturar estudantes de séries diversas oferece oportunidade para que eles possam se tornar agentes multiplicadores e férteis nas discussões que surgirem ao longo das outras áreas de conhecimento com os demais professores. E que o fato de os cursos não serem fixos, oferece também a possibilidade de estudantes, junto aos professores, indicarem dentro dos assuntos estudados quais os próximos passos de criação de estudos para os semestres adiante ao longo do Ensino Médio.

Estamos diante de um processo realmente democrático, no qual as aulas são absolutamente dialógicas, oferecendo a possibilidade dos professores de Artes criarem novos cursos a partir do encontro com o estudante e os dois juntos, somados a tantos outros, transformarem-se em coletivos pensantes e buscarem, juntos, a maneira de descobrir o mundo por meio de todas essas experiências em Arte.

Imaginem o estudante que passar pela experiência do CAI do Ensino Fundamental II até o “desague” final do último semestre no Ensino Médio. Imaginem o olhar para as Artes que ele terá. E o repertório de referências artísticas? E o posicionamento crítico e sensível para o mundo? E o lugar da alteridade? Terá se tornado diferente do estudante que não vivenciou tudo isso? Gosto de imaginar essa resposta que necessita anos e anos para ser respondida com a prosa poética que John Dewey lança:

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio como algo distinto de um lago, flui. Mas o seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência o fluxo vai de algo para algo. A medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma

---

<sup>30</sup> Os desdobramentos deste curso serão narrados enquanto parte da pesquisa empírica no quinto capítulo desta tese.

ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfase de suas cores variadas. (DEWEY, 2010, p.111).

Quando Dewey comenta que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, podemos pensar na ação dos professores de Arte dentro do CAI: os estudantes representam a verdadeira água desse rio que Dewey anuncia, um rio fluente, em movimento; as cores variadas são as tantas novas possibilidades de descobertas artísticas e a construção de um repertório poético. A ideia é a de que seres humanos melhores “desaguarão” ao final da formação da Escola Básica.

Além disso, a última proposta do CAI no Ensino Médio sugere que, pelo menos uma vez por semestre, o grupo de professores se reúna e convide um artista atuante na cidade para vir conversar com o grupo completo do Ensino Médio. Os estudantes precisam se nutrir e descobrir que vivem em uma cidade repleta de Arte, e a vinda de um profissional das Artes ajuda a problematizar as questões levantadas em sala de aula, ou ainda a referendar outros estudos, podendo se misturar como parte da construção do raciocínio poético, precisamente como revela um trecho da citação acima de Dewey, na “medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si” (DEWEY, 2010, p. 111).

Nas palavras do poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2011, p. 62), “dar sentido é tomar posse dos predicados”. Sendo assim, na necessidade de atribuir sentido, ao final de minha fala a professora de Biologia, Luana Pugliesi, ofereceu parte de suas aulas para a composição do projeto.

Foi na construção deste projeto inédito em Educação chamado CAI que preparamos o terreno, o adubo e as minhocas para afofar o solo, separamos as sementes e iniciamos a nossa pesquisa empírica em terreno fértil.

Parti, assim, da realidade para a construção e desenvolvimento do raciocínio poético presente nas pesquisas que envolvem o Teatro Documentário na escola básica. Portanto, daqui em diante e no próximo capítulo, temos o desabrochar desta pesquisa e a implementação deste projeto no cotidiano escolar do colégio Marupiara. E queremos, reitero, que seja uma grande fonte de inspiração e uma referência em Educação para, quem sabe um dia, em breve, podermos ter processos dessa natureza estendidos por toda a Educação Básica no Brasil.

#### 4.3 JOGOS LÚDICOS COMO PROCEDIMENTOS DE UMA AVENTURA DOCUMENTAL

Os termos Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação foram empregados no ano de 1998 no primeiro congresso da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas), eles surgem como aliados das novas dimensões da pesquisa envolvendo o Teatro na Educação e tinham como objetivo evitar um embate, gerado por uma perspectiva estreita dos conceitos de didática, metodologia, e da própria pedagogia em si, aprofundando a epistemologia dessa área de conhecimento nas artes presenciais.

A área de Pedagogia do Teatro é permeada por modelos metodológicos na prática de ensinar Teatro, com discussões e sistematizações de propostas em constante pesquisa pelo mundo. Elas têm características próprias e partilham dos mesmos princípios. Princípios estes que preveem conquistas no desenvolvimento conectivo, imaginativo e proporcionam uma postura dialógica nas relações humanas, exercendo a vivência de um papel singular no exercício da própria humanidade, a alteridade, a ponto de isso se tornar uma experiência profundamente sentida e ser refletida como potência civilizatória, no ápice do desenvolvimento de uma experiência, quando ela passa a ser uma experiência estética. “A experiência estética é sempre mais do que estética” (DEWEY, 2010, p. 551) A respeito, Dewey ilumina:

O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte – é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participam. (2010, p.551).

Os modelos metodológicos de ensino de Teatro têm, em sua base, os jogos lúdicos. A proposição dos jogos em um processo criativo evidencia uma reflexão profunda que se opõe a uma prática teatral tradicional, amparada num *modus operandi* datado de como era realizado o fazer teatral no século XIX. Logo, se a experiência estética é uma celebração das civilizações contemporâneas, é importante que se pense que o ato de ensinar Teatro também deve acompanhar essa contemporaneidade.



Não faremos, aqui, uma cartografia dos distintos modelos metodológicos no ensino das Artes Cênicas como um todo. Para esta pesquisa de doutorado, escolhemos também como parte dos procedimentos dois desses métodos, que serão abaixo definidos e foram utilizados em nossa pesquisa de campo com os estudantes do projeto de Teatro dentro do CAI, no Colégio Marupiara.

O “jogo dramático” deriva do *jeu dramatique*, prática que nasceu na França, nos anos de 1930, e foi usada como expressão pela primeira vez por Léon Chancerel, teatrólogo, orientando de Jacques Copeau, fundador do *Théâtre du Vieux Colombier*. Chancerel se propõe a continuar a pesquisa e ação de Copeau, que era a de reconstrução da arte teatral junto a crianças e adolescentes, em uma perspectiva de pedagogia participativa.

No método do “jogo dramático” a utilização de textos e fragmentos de textos é muito presente, há uma mediação nas improvisações pautadas em narrativas, sem uma direção constante do professor. Não se quer dizer com isso que tudo gire em torno do texto: o texto é visto como um dos signos que compõem a linguagem teatral, por isso muitas vezes a palavra improvisada fica bastante expressiva ao longo dos jogos. Os alunos ficam livres para criar e recriar e contar cenicamente uma narrativa até o tempo que o grupo considerar significativo para a conclusão.

Isso acontece a partir da observação atenta do professor de teatro, que é quem deve proporcionar um *feedback* e uma discussão com seus estudantes sobre possíveis maneiras de alterar e melhorar a improvisação. É ainda o professor de teatro quem deve oferecer consciência a respeito dos combinados com os alunos a respeito do discurso teatral que está sendo produzido.

No “jogo dramático”, a linguagem teatral é o cerne. Elementos visuais, sonoros, coreográficos, iluminação, gestos e movimentação dos jogadores são tratados como propriedade da construção discursiva. Nesse sentido, a compreensão e construção do discurso passa pelo desenvolvimento de um olhar crítico perante os outros signos que nos invadem através dos meios de comunicação em massa, mensagens no *Whatsapp* etc.

Conforme descreve Desgranges:

A exploração dos vários elementos que constituem cena teatral possibilita, também, que o participante tome consciência dos diversos signos linguísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos – outdoors, cinema, televisão, rádio, jogos

eletrônicos etc. – estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas, ao contrário, colocando-se em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos. (DESGRANGES, 2006, p. 97).

Desgranges compreende ainda que a apreensão crítica desse material pode ser utilizada em preparações cênicas para a elaboração das aulas. O professor de teatro deve trazer alguns desses produtos culturais para o ambiente de aprendizagem, propondo jogos que sugiram a exploração de imagens, notícias, propagandas e demais materiais que estão presentes no cotidiano dos estudantes e que muitas vezes nem são notados por eles.

O método de “jogo dramático” sugere que esses elementos adentrem a criação artística por meio do jogo, de maneira ficcional, e que haja uma leitura de mundo subjetiva e autônoma de cada aluno. No entanto, aqui nos propusemos a investigar o uso deliberado desses signos apenas pensando em documentos.

Assim, nesta pesquisa a intencionalidade em documentar, a escolha consciente de que, ao invés de um produto cultural, estamos a trabalhar pela exploração de documentos advindos diretamente da realidade, são procedimentos potentes para o entendimento e criação de documentários cênicos por parte do grupo de estudantes.

O outro modelo metodológico que utilizamos em nossa observação como procedimento é o “jogo teatral” originalmente conhecido como *theater game*. A sistematização do método, trazida pela americana Viola Spolin, está imersa no contexto da reestruturação do fazer teatral norte-americano nas décadas de 1960 e 1970, filiada ao levante nomeado *contracultura*, do qual fizeram parte grupos de vanguarda da *off-off-Broadway*, como Living Theater, Open Theater e o Bread and Puppet Theater.

A partir da observação de jogos tradicionais e de jogos esportivos, Viola cria um sistema de ensino de teatro, a partir de sua atuação em comunidades de Chicago, “que tem como um de seus eixos a ideia de que todos podem aprender a fazer teatro, quebrando diretamente a noção de talento” (SOLER, 2010, p. 80). Essa ideia, inclusive, abre a principal publicação do trabalho de Spolin, quando ela diz que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”. (SPOLIN, 2008, p.3).

A perspectiva que se lança é de que todo o ser humano pode fazer teatro, porque se aprende a fazer, e essa é uma consciência de profunda contribuição para o fazer educação, e, mais uma vez, no nível estético como aponta Dewey (2010, p. 551), uma “conquista civilizatória”.

Spolin vai ao encontro da pesquisa com uma ligeira contribuição no conceito de experiência que é trazido ao longo deste trabalho, permeado tantas vezes pelas contribuições de Dewey, Benjamin e Larrosa. A norte-americana não se dedica a esmiuçar o que é uma experiência, todavia traz em seu texto inclusive a transformação do conceito em verbo:

Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (SPOLIN, 2008, p. 3).

A metodologia de ensino de teatro criada por Spolin foi traduzida no Brasil, como já dito anteriormente, por Ingrid Koudela e vale afirmar que Ingrid aproximou a metodologia ao modelo interacionista e foi fundamentada no exemplo epistemológico de Piaget (1978) para conceituar a categoria estética do jogo teatral e considerar sua contrapartida pedagógica.

As propostas práticas do “jogos teatrais” são baseadas no jogo social de regras muito bem definidas, oferecem um estado de envolvimento e espontaneidade para que sejam explorados ludicamente os elementos essenciais da estrutura dramática: Espaço (onde), Ação (o quê) e Papel Social (quem).

Em outras palavras, na criação de uma cena, um estudante ou jogador assume o papel de alguém na sociedade e terá que desenvolver determinadas ações que definirão o lugar em que a cena se passará e qual o discurso cênico que será construído com os demais jogadores. Koudela aponta que:

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre parceiros. O jogo teatral é um “jogo de construção” (Piaget) com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética. (KOUDELA, 2015, p.110).

Na perspectiva da construção dos conteúdos que a linguagem teatral oferece, junto às regras sociais estabelecidas entre os jogadores e professor, foi introduzida como regra a utilização de documentos dentro do jogo teatral, depois de termos definido o alvo de nossa documentação.

O professor/diretor, fora de cena, instrui os alunos/atores e faz apontamentos, orienta os focos a serem explorados nas improvisações, mas não interrompe as ações ou diálogos que surgem no ato de improvisar. Assim, permite-se que o aluno possa desenvolver espontaneidade e que ele contribua com o discurso e com a cena propriamente dita. Nos combinados, há espaço para a criação, para uma postura dialógica e, ao mesmo tempo, os estudantes não ficam inibidos de entrar em cena, pois estão concentrados em cumprir as regras teatrais.

No improviso, orientado pelo professor/diretor, existe também a construção de um repertório dos jogadores, que passam a interiorizar elementos de jogo e trocas. A experimentação é muito bem-vinda, não há certo ou errado, bom ou mau, nas avaliações o intuito é dimensionar se os combinados de regras sociais foram cumpridos. Sobre isso, Spolin contribui:

O medo do julgamento (próprio e dos outros) lentamente abandona os jogadores na medida em que bom/mau, certo/errado revelam ser as correntes que nos prendem, e logo, desaparecem do vocabulário de todos. Nesta perda do medo reside o alívio, neste alívio reside o abandono dos autocontroles restritivos (autoproteção). Quando o aluno se entrega a uma nova experiência, ele confia no esquema e dá um passo ao encontro do ambiente. O professor/diretor deve avaliar objetivamente. A concentração foi completa ou incompleta? Eles solucionaram o problema? Comunicaram ou interpretaram? Mostraram ou contaram? Agiram ou reagiram? Deixaram acontecer? (SPOLIN, 2008, p. 24).

Spolin chama de *plateia ativa* os demais jogadores que ainda não entraram ou já saíram do jogo. São eles que, como parceiros que participam da construção também especializando o seu olhar como espectadores, farão apontamentos junto ao professor e trarão *feedbacks* para os alunos/atores que estão dentro da cena improvisando.

Logo, quando esses espectadores ativos adentram a cena, seus repertórios de jogo e exploração espacial estão mais aguçados. Improvisar não significa fazer qualquer coisa, significa escolher conscientemente em ação, em jogo, a proposição que será feita para deixar fluir a construção de uma cena teatral.

Faz parte também dos “jogos teatrais” o termo *fisicalização*, o qual corrobora com a atitude pela qual o material é apresentado ao aluno numa perspectiva física e não verbal, em oposição a uma abordagem cerebral e psicológica. “A ‘*fisicalização*’ propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para relacionamento objetivo” (SPOLIN, 2008, p.14).

Tornar físico um objeto ou uma sensação dentro do jogo nos interessa, pois implica no desenvolvimento da consciência sensorial, que, como analisaremos mais à frente, é algo extremamente significativo ao nosso processo. Reitero que, ao explorar a percepção sensível como modo de entendimento da realidade, revela-se uma compreensão e apontamento de Educação que não se restringe ao desenvolvimento apenas da racionalidade.

Tal como assevera Spolin, “o artista capta e expressa um mundo que é físico. Transcende o objeto mais do que informação e observação acuradas, mais do que o objeto físico em si. Mais do que seus olhos podem ver. A *fisicalização* é um desses instrumentos” (2008, p.14). Quando o aluno/ator entende como comunicar-se com o público por meio da linguagem física, ele pode finalmente se tornar uma grande contribuição na construção da arte da presença. “O ator cria a realidade teatral tornando-a física.” (SPOLIN, 2008, p. 14).

A noção de *foco* é um outro elemento importante presente no sistema de jogos teatrais, o foco responde a um problema de ordem cênica a ser solucionado pelos jogadores. “Ocupados mentalmente, os participantes apresentam respostas cênicas mais orgânicas, oriundas da relação que eles têm aqui e agora entre si e com espaço.” (SOLER, 2010, p. 80).

Então, não se concebe anteriormente o que o jogador deva fazer em cena, contudo “se acredita numa resolução que surpreenda a expectativa do professor/diretor e que, sendo uma resposta orgânica, esteja carregada de significado. O aluno/ator deixa de ser um simples porta-voz do discurso do outro” (SOLER, 2010, p. 81).

O professor/diretor passa a ser um cúmplice na arquitetura da cena, apreendida aqui como jogo. Isso implica em dizer que é nítida a diferenciação das funções e, ainda assim, todos passam a ser construtores do discurso, estabelecendo uma relação mais horizontalizada e enfatizando o caráter coletivo da arte teatral.

#### 4.4 O PROTOCOLO, OUTRA ESCOLHA COMO PROCEDIMENTO

As primeiras notícias que se tem do uso de protocolos advêm do teatro pensado pelo pedagogo teatral Bertolt Brecht, pupilo de Piscator, como já mencionado. Ele propõe as chamadas peças didáticas, que são modelos de experimentação da realidade por meio do Teatro.

Brecht não teve uma atuação precisa e constante em sala de aula, mas propôs em seu teatro possibilidades de emancipação de consciência e crítica à sociedade com base em textos que podem ser montados por estudantes em formação e substituídos por outras versões, dependendo do grau de análise que seja feito pelos alunos que o encenam e pelo condutor/diretor do processo.

A peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim um quadro (recorte), no sentido de representar uma metáfora da realidade social (em oposição ao drama histórico, as peças didáticas passam-se em lugares distantes – China, Roma etc.). O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos da aprendizagem. Resultam daí as consequências para a forma de atuação. Em oposição a um processo de identificação e/ou redução da peça didática ao plano da vivência (o que poderia ser provocado por um processo de simples *role-playing*, o objetivo da aprendizagem é unir a descrição da vida cotidiana à evocação da história, sem reduzir uma à outra, mas sim com vistas ao reconhecimento de características que são típicas e que podem ser identificadas em uma determinada situação social. (KOUDELA, 2015, p.147).

Nesta pesquisa, nenhuma peça didática é utilizada, entretanto, os princípios que norteiam a proposta de Brecht (1957) dentro das peças didáticas nos interessam, pois existe uma pedagogia teatral debruçada sobre a Educação, por meio do Teatro, que prevê no jogo teatral um caminho de autoconhecimento, uma vez que o jogador atua para si mesmo e não para outrem. Quem atua é também o seu próprio espectador. (KOUDELA, 1991)

A peça didática ensina quando se atua dentro dela e, ao mesmo tempo, quando se assiste a ela, nos próprios atos que já foram ou serão experimentados na corporeidade de “se colocar em situação” dentro daquele modelo de ação, seja uma fábula, um tema ou uma dramaturgia propriamente dita. Em nosso caso, com esse grupo de estudantes que não está previsto no projeto de educação de Brecht, um alvo de documentação, mais do que uma temática ou uma fábula, uma pergunta companheira para os estudantes e para o professor: o que vamos documentar?

1) Piscator foi o primeiro a usar o termo *documentário* em Teatro, a partir de seus dramas históricos, utilizando projeções de guerras a fim de trazer veracidade e impressão de realidade, passando pelo *Living Newspaper* (jornal vivo) e manifestações de *AgitProp* em portas de fábricas para trabalhadores, como foi apontado no segundo capítulo.

2) Brecht era observador e participante do teatro edificado por Piscator. Podemos dizer que, em nome de um Teatro Épico (como gênero), Brecht aprofunda a discussão de Piscator, mas não se volta para a realidade estrita, uma vez que faz uso da fábula e que suas narrativas se passam em lugares distantes dentro de suas peças didáticas.

Enquanto o primeiro fazia uso de documentos na cena, o segundo fazia uso de metáforas inspiradas na realidade. Piscator critica a sociedade fazendo com que o espectador conheça a história social e desenvolva um olhar crítico para a realidade, e para tanto ele comprova ao público, pelo uso de documentos reais, que aquelas imagens de fato são parte de um acontecimento social. Já Brecht, para construir sua crítica por meio do Teatro, volta-se à metáfora, através de peças de teatro e peças didáticas ficcionais, propondo aos participantes “alunos de escolas básicas e espectadores” que experimentem no corpo construir outras versões e atualizar as questões presentes nas fábulas de acordo com as necessidades da realidade local de onde se dá o trabalho teatral.

Piscator não se volta exclusivamente à escola básica<sup>31</sup>, mas é uma peça curta de Teatro Documentário feita pela professora Hallie Flanagan junto a um grupo de alunos do colégio de Vassar, inspirada no teatro político de Piscator, que faz com que a montagem de *Can you hear their voices?* possa ganhar o mundo. Por outro lado, Brecht sim se volta a um pensamento metodológico para ensinar Teatro e educar estudantes da escola básica. “Os instrumentos didáticos indicados por Brecht têm por objetivo construir uma educação estético-política.” (KOUDELA, 1999). Assim, os envolvidos poderão construir o seu próprio ponto de vista, partindo de uma nova versão e olhar sobre a história social, ainda que Brecht não fosse um professor de teatro em escolas básicas.

---

<sup>31</sup> Mesmo não se debruçando sobre a Escola Básica, Piscator foi professor de teatro e muitos de seus espetáculos referências na história do teatro e precursores do movimento OFF-Broadway, foram construídos com seus alunos no Dramatic WhorkShop na New School for Social Research a partir de 1940. Piscator aliou ao contexto do Dramatic Workshop o Studio Theatre e ali entre estudantes e atores recém formados, dirigiu as mais significativas montagens em seu exílio nos EUA: *Rei Lear*, *O Círculo de Giz*, *Natan, o sábio* e a adaptação de *Guerra e Paz*.

A construção de conhecimento teatral se processa por meio do ato de jogar. A alternância entre alvo de documentação (tema) e improvisação (trechos de leituras próprias e criações dos jogadores de teatro) aponta para o desempenho ao mesmo tempo autônomo e refletido. O processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo exercer uma influência sobre o processo de construção do pensamento.

A contribuição do aluno de teatro nos conteúdos de documentação se realiza também mediante a imitação de objetos, sensações, eventos, gestos, tonalidades de vozes e ações advindas do cotidiano.

A íntima relação entre o processo de construção de pensamento racional (crítico e reflexivo) somado à corporeidade do sujeito que atua de maneira ativa na realização da cena ou da improvisação em jogo potencializam uma manifestação lúdica da realidade, de determinados pontos de vista, que são descobertos de maneira coletiva pelos jogadores. Entretanto, como avaliar ou mensurar o que ficou edificado por meio de um jogo? Como qualificar as conquistas de algo tão efêmero como uma discussão em improvisação?

Essas descobertas só são possíveis de serem mensuradas à medida em que os estudantes da cena são convidados a se inscreverem na realidade de maneira ainda mais subjetiva. Por isso, Brecht propõe que se protocole, que se escreva e que, com isso, se crie uma reflexão teórica a partir da prática, retroalimentada pelas discussões em grupo e com o professor/diretor.

Em todas as aulas, um estudante fica responsável por registrar o encontro e, em todos os inícios de aulas de Teatro Documentário, o grupo lê coletivamente os pontos mais significativos, e o caráter subjetivo que vaza para a realidade e ganha corpo pode ser discutido coletivamente. No caso, ao partilhar isso com seu grupo de alunos, ficou claro para professor e estudantes que o protocolo era mais que um diário de bordo, era sobretudo a documentação da experiência naquele semestre. Sobre o procedimento do protocolo, Koudela, uma das maiores pesquisadoras de Brecht, aponta:

O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento de aprendizagem. As questões que envolvem o protocolo tornam-se mais complexas se considerarmos que ele não aspira a 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. (KOUDELA, 2015, p. 148).



Observemos que a autora utiliza a palavra *depoimento*, que poderia também ser utilizada como sinônimo de *relato documental*, já que o depoimento prevê alguma relação com o universo carcerário. Contudo, muitas vezes observamos que a palavra depoimento advém da literatura cinematográfica voltada para os documentários.

É curioso notar que Piscator não utilizava protocolos, e que estes vieram do universo escolar das práticas das peças didáticas de Brecht, que não trabalhava com documentos, mas apenas com fábulas. Assim, essa pesquisa vai nas frestas do que Brecht não imaginou e vai além do que Piscator sugeriu.

Por isso, aqui serão colocados os protocolos do grupo de investigação de prática teatral do Colégio Marupiara e eles servirão como procedimentos para as análises e propostas da construção de aulas de Teatro Documentário, levando em consideração absoluta a participação dos educandos para que este trajeto pelo conhecimento possa servir de inspiração e reflexão a tantos outros lugares e outras pessoas que carecem de inovação e, principalmente, de participação.

Desde a primeira aula com esse grupo, comuniquei aos estudantes que eles faziam parte de uma pesquisa e que os atos em aula seriam registrados por fotos e, principalmente, pela escrita deles ao realizar o protocolo. Anunciei que havia ali um privilégio em participar de uma pesquisa científica e, de uma certa maneira, uma missão de poder ser contribuição para outros grupos e projetos futuramente. Foi combinado com os estudantes que apenas os seus primeiros nomes apareceriam na pesquisa e que os sobrenomes não entrariam na tese final, a fim de preservar todos os envolvidos.

Deixei muito clara a seriedade com o trabalho, convidando-os a se permitirem contribuir. Para isso, deveriam refletir em casa tanto sobre a prática quanto sobre a teoria. Orientei os estudantes para que pensassem, olhassem e escrevessem o protocolo com esse foco. Ainda sobre esse procedimento, Koudela reitera que:

O protocolo pode impulsionar a experimentação, devolvendo ao jogo possibilidades de variantes políticas e estéticas. Eficiente instrumento na gestão das questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática. (KOUDELA, 2015, p. 148).

Como não é costume, nos trabalhos acadêmicos em Educação, a utilização como protocolo de elementos vindos diretamente da prática teatral, optei por esclarecer o seu valor singular e essencial para a nossa pesquisa. A prática do uso

deste procedimento “vem gerando importante material não apenas no âmbito de cada experimento em sala de aula e na ação cultural com grupos de teatro, como principalmente para a pesquisa acadêmica”. (KOUDELA, 2015, p. 148).

Os protocolos (depoimentos escritos) documentaram a nossa trajetória, minha com o grupo, e serão citados aqui para explicar de que modo o Teatro Documentário se deu como construção artística na escola básica e se, em alguma instância, marcou o percurso escolar deste grupo de estudantes.

Por fim, ratifico que transluzem nas ações, dentro deste processo de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de linguagem cênica, a composição de uma atmosfera de aprendizagem em que todos os engajados possam se abrir para uma experiência estética, que possa significar algo não nomeável e que possa também ser um diferencial no processo educativo de cada um desses educandos.

## **5. DOCUMENTANDO TRAVESSIAS: O TEATRO DOCUMENTÁRIO EM AÇÃO**

### **5.1 A ESCOLA COMO CAMPO ETNOGRÁFICO, O RELATO DE PESQUISA, E QUEM É O PROFESSOR?**

A pesquisa empírica com inspiração na etnografia<sup>32</sup> da escola no segmento Ensino Fundamental II trará ao leitor a possibilidade de compreender as trajetórias pedagógicas junto às opções estéticas formais escolhidas por mim na função de professor de teatro, bem como de observar o olhar e a aprendizagem de conteúdos teatrais por parte dos estudantes.

A fim de construir esse percurso metodológico, este pesquisador realizará com a maior imparcialidade possível a narrativa didática dos acontecimentos vivenciados por mim como professor ao longo do segundo semestre de 2018, analisando aula a aula, de forma a compreender os assuntos estudados pelo olhar dos estudantes. Assim, pretendo aqui comprovar quão diferente e surpreendente pode ser o trabalho de ensinar Teatro Documentário na escola básica. Para tanto, utilizarei a terceira

---

<sup>32</sup> PEREIRA, B. A. “A maior zoeira” na Escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Unifesp, 2016. Nesta publicação, o relato de pesquisa se deu na perspectiva etnográfica da escola como campo e serviu como referência para o meu relato de pesquisa.

pessoa do discurso nesse capítulo, referindo-me a mim mesmo como **o professor de teatro** e, em contraponto, também como **o pesquisador**.

O **professor de teatro** tem 32 anos, é branco, é um LGBTQI+<sup>33</sup> assumido para a comunidade escolar, carismático, bem-humorado, entusiasmado. Encanta-se ao ver as conquistas de seus estudantes. Ele não separa os aspectos artísticos dos pedagógicos. É um artista que não abdica de ser artista em sala de aula. É fã de Paulo Freire, e leitor de John Dewey, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Guimarães Rosa e Federico García Lorca.

Ele fala alto, gesticula e faz cena de propósito a todo o tempo, pois tem consciência de que isso funciona como estratégia de ensino e sente verter teatralidade de seus poros. Gradou-se em licenciatura em Artes Cênicas, atua como ator-documentarista há dez anos e participa do movimento de teatro de grupo da cidade de São Paulo. Nomeia-se de pesquisador e pedagogo teatral.

Neste processo pedagógico, existe a opção por trabalhar inicialmente com dados que viessem diretamente da realidade. Como foi dito em capítulos anteriores, uma das características que qualifica o processo de criação e montagem de um documentário cênico é a atenção destinada aos dados de não ficção e o trabalho sobre e a partir deles.

O repertório pessoal de jogos lúdicos do **professor de teatro** entrou em vulnerabilidade e instabilidade para que pudesse ser adaptado a regras que partissem de documentos. Iniciando um processo investigativo, cujos resultados são sempre provisórios, não era possível saber de antemão qual seria seu fim, visto que se trata de uma construção sem prescrição.

O curso de teatro dentro do CAI no Colégio Marupiara foi realizado em 13 semanas, ao longo dos meses de agosto a novembro. A primeira aula contempla as escolhas dos estudantes ao ingressarem nos cursos de Artes: por meio de uma carta de interesse, eles apontam por ordem de preferência pessoal a expressão artística sobre a qual querem se debruçar naquele período.

As nove aulas seguintes do semestre revelam o olhar de nove estudantes, registrado em nove protocolos, os quais narram os detalhes da travessia pelo

---

<sup>33</sup> Com base nas definições da Aliança Nacional LGBTI, é importante saber que parte dela, as letras LGB, refere-se à orientação sexual da pessoa, ou seja, as formas de se relacionar afetiva e/ou sexualmente com outras pessoas, e outra parte, TQI+, diz respeito a identidade de gênero.

conhecimento artístico, técnico teatral e humano a partir da mediação trazida pelo uso de documentos advindos diretamente da realidade. Esses relatos são analisados e refletidos. Assim, o curso de Teatro Documentário é contado por nove estudantes e um professor e é costurado à luz da teoria por mim como **pesquisador**.

## 5.2 PRIMEIRO PROTOCOLO OU A EMPOLGAÇÃO APENAS SE INICIA NOS OLHOS DE BEATRIZ

A primeira aula ocorreu no dia 8 de agosto de 2018. O primeiro jogo sugerido consistia em formar uma roda com todos os jogadores em pé e um jogador no centro. Um dos pés deve ficar preso ao chão e o outro pode trazer mobilidade ao jogador, os olhos de quem está ao centro são vendados e a indicação é que os demais jogadores toquem levemente em alguma parte do corpo de quem está no centro. O objetivo do jogador do centro é descobrir quem o tocou.

Os alunos associaram o jogo à brincadeira de cobra cega, porém estáticos e em roda. Assim que o jogador do centro “pegasse” a mão de quem o tocou, ele deveria voltar para a roda e passar as vendas para quem o pegou, assim vários estudantes poderiam passar pela experiência.

Em vários momentos o **professor de teatro**, do lado de fora da roda, observava e conduzia o jogo, percebendo que os toques não eram leves e que os estudantes se valiam daquela autorização em regra para bater com mais força no jogador de dentro ou para mexer no corpo do outro, principalmente nas nádegas.

Importante salientar que a escola olha com muita atenção para a faixa etária dos alunos que compõem os oitavos e nonos anos, pois a passagem pela puberdade e a explosão de hormônios nessa etapa do desenvolvimento devem ser levadas em consideração para qualquer proposta de ensino e aprendizagem.

Para quem estava de fora, no caso, o **professor de teatro**, aquilo já se anunciava como cena e suas ações já caracterizavam algo a ser trabalhado enquanto temática, que é a opressão em si. No final do jogo, em conversa com o grupo, o **professor** perguntou se a proposta do jogo havia sido executada conforme o combinado do enunciado e eles disseram que não.

E por que não? “Porque muitos aqui aproveitaram a oportunidade para bater ou tentar machucar quem estava no meio e para rir da situação com os demais colegas”, respondeu Beatriz. E qual era o objetivo do jogo? Era que quem estivesse dentro

pudesse aguçar seu tato e percepção para poder agir. Mas quem estava dentro da roda gostou da experiência?

Gabriel respondeu: “Depende, eu estava gostando de sentir, mas quando as pancadas ficaram fortes, meu desejo era que a minha rodada terminasse logo.” Isso não era um bom sinal, pois um jogo de teatro é para ser vivenciado e não para ser algo de que o participante quer “se livrar”.

Foi, então, proposta mais uma rodada do jogo, agora com uma regra nova: antes de pôr a venda e iniciar a rodada, o jogador deveria narrar uma opressão pela qual já tivesse passado em sua vida ou contar alguma que tivesse observado. Impressionantemente, as pancadas pararam e o jogo seguiu com um desenrolar mais favorável à atmosfera que **o professor** gostaria que acontecesse, com o foco na percepção e intuição.

Após esse momento, foi colocada a seguinte questão: o que foi diferente? A estudante Tainá sinalizou que “ninguém tem coragem de bater ou de rir depois das histórias pesadas que o jogador falava”. Ficou claro, e isso foi levado para a discussão com o grupo, que o fato de se ter consciência das opressões permite que se escolha de que lado se quer estar: do lado de quem oprime ou de quem é oprimido, ou ainda, do lado de quem se movimenta para mudar isso no mundo todos os dias.

Em seguida, **o professor de teatro** propôs um jogo bastante conhecido em Teatro, cujo nome é pêndulo. Neste jogo, rodas se formam na sala de ensaio também, com uma pessoa no centro, a qual deverá ficar com os pés cravados no chão, com o corpo enrijecido e com os olhos fechados. A ideia é que esse corpo possa cair, se desprender do eixo que o mantém em pé, enquanto a roda cuidadosamente o ampara.

Para quem a vivência, a experiência de deixar-se “pendular” é um momento de encorajamento, pois a sensação de queda é latente e, com certeza, existe a chance de se deixar cair. O grupo de fora deve estar coeso e atento para evitar isso, pois qualquer falta de foco pode fazer com que quem esteja no centro se machuque. Existe uma pergunta maior, trazida pelo **professor de teatro**, e destinada a quem está no meio: como posso confiar e me permitir viver isso? A pergunta se expande para a roda que ampara: como posso cuidar e proteger o corpo do outro?

Ao final do jogo, depois dos estudantes terem se revezado no papel de quem “pendula” e de quem ampara, o **professor** perguntou quais eram as afinidades entre os dois jogos. A aluna Giovana comentou que, no primeiro, o coletivo de fora “cutuca”

a pessoa no meio e ela tem que tocar em alguma parte do corpo e que, no segundo, ela é salva e a experiência é mais desafiadora.

Já a aluna Maria Eduarda discordou e comentou que, no primeiro jogo, existe a sensação de ser ativo, de lutar para saber quem é que está tocando e, no segundo, a sensação é de estar muito vulnerável e pacífico e que, para ela, o interessante era agir.

No momento em que essa estudante comentou sobre vulnerabilidade, sendo incisiva ao afirmar que preferia agir, as palavras de Larrosa saltaram à mente do **professor**, pois é exatamente esse o lugar de transformação que uma experiência promove, o da passividade, da abertura. Nesse sentido, o caminho para se aprender Teatro Documentário já começava a se delimitar. Nas palavras de Larrosa:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 24).

O **professor** perguntou, então, se nesse jogo havia nascido a sensação de opressão. Giovana mais uma vez complementou dizendo que existia medo de cair e se machucar, caso os colegas não a segurassem, e que, para ela, quando as pessoas se sentem amedrontadas, isso também é um mecanismo de opressão.

Foram narradas para eles histórias de opressão, a fim de nutrir e trazer referências enquanto avaliavam o jogo, para que também eles pudessem compreender que a opressão pode ser sutil e para que se firmasse a consciência dos papéis sociais. O **professor** terminou perguntando: quando em nossa vida somos o opressor? Quando somos oprimidos? E se pensarmos em camadas maiores? Um grupo inteiro poderia ser oprimido? Vocês poderiam me responder essas perguntas por meio das cenas que criarão?

Então, o **professor** separou os alunos em três grupos e pediu para eles construírem uma cena teatral discutindo esse tema que partiu de um jogo lúdico. Ofereceu aos estudantes 30 minutos para a criação, momento em que deixou os estudantes dialogarem em pequenos grupos, compostos por nove ou dez alunos, para

que pudessem produzir a cena que seria apresentada ao restante do coletivo e também problematizada.

O tempo de criação estendido é significativo. Nesse momento, os estudantes se organizam, discutem, traçam combinados, fazem negociações, ensaiam e verificam se a cena se aproxima daquilo que foi ajustado anteriormente no coletivo maior. É um tempo de negociações daquilo que deve ou não entrar na cena. É exatamente nesse momento que é possível para o **professor de teatro** observar como os estudantes se articulam, quem no grupo se envolve mais profundamente e quais são as negociações que aquele grupo vai traçar para traduzir a discussão cenicamente. Mais uma vez vale a reiteração de que o diferencial para que essa proposta de aula se efetive é a extensão do tempo, conquistada com a implementação do projeto CAI.

As cenas apresentadas foram bastante frágeis, trazendo situações que remetiam ao universo doméstico, no qual pais castigavam seus filhos por irem mal em provas escolares. Como o Teatro sempre acaba por trazer à tona elementos subterrâneos, foi importante também para que o **professor** se perguntasse que representações de opressão esses jovens desenvolvem em suas casas. O repertório que surge numa cena improvisada revela um pouco a respeito do dia a dia do estudante.

Ao final da aula avaliou-se, em roda de conversa, que sim, as opressões que eles haviam desenhado em cena eram interessantes, e perguntou-se que tal seria extrapolar esse ponto de vista. Será que, se não se tratasse de uma escola privada, a realidade trazida seria diferente? Comentou-se ainda que nenhuma opressão é saudável, entretanto existem casos muito piores e, como estavam fazendo Teatro, era sua obrigação artística e social pensar além.

O **professor** afirmou que existem crianças que são abusadas num amplo sentido pelos pais ou algum familiar. Há um grande número de famílias muito desestruturadas pela falta de emprego, por vícios, por machismos de diversas ordens, por pais que se valem do trabalho infantil, entre outras situações. Nesse sentido, o que os estudantes estavam escolhendo trazer como opressão talvez fosse apenas um privilégio travestido de rigor.

E, como podia-se pensar em documentar algo, seria interessante sair desse umbigo familiar e pensar numa relação ampla com a sociedade como um todo, favorecendo o desenvolvimento de um olhar histórico e crítico. Dewey afirma que “muitas vezes a educação falha por não enfatizar a causalidade” (2010, p.87), dessa forma apresento abaixo a “análise síntese” (p.87), às operações através das quais os

meios são selecionados e organizados em relação a um propósito” como o protocolo da estudante Beatriz, para analisarmos como essa aula se deu enquanto construção de conhecimento e de subjetividade:



111

01

Beatriz ■ 9-B

Não vou começar meu texto como sempre costumava começar pois acho que o Gustavo merece bem mais...

Quando eu fui escolhida para o CAI de Teatro eu fiquei mega feliz e quando eu decidi no sul, meu olho brilhava e meu coração batia cada vez mais forte. Eu encontrei no teatro meu talento no mundo da arte.

• No início da aula, o Gustavo nos explicou a importância de ter esses dados documentados, pois é uma forma de deixar nossa marca. Ele perguntou a todos quem gostaria de realizar o projeto, e é ótimo, que não iria perder essa oportunidade.

• Eu fiquei mais atenta pois tinha que fazer este documento, então vou contar para vocês como foi depois dessa conversa. Primeiro nós realizamos um jogo que é bem parecido com cobra cega, mas a única diferença é que iria ser uma rede, onde uma pessoa ficaria no meio só podendo mexer um pé, ela estaria vendada e as pessoas em volta poderiam dar um toque na pessoa

do meu, mas não poderiam ser tocados pela pena de dentro, caso fossem tocadas, assumiriam o lugar da pena de dentro.

• No segundo jogo, que é chamado de "pêndulo", nós fizemos um exercício de confiança. Nessa atividade fizemos 3 semi-círculos e uma pena teria que ficar no meio novamente, porém deveria deixar seus pés cravados no chão, tendo que confiar nas penas e deixando seu corpo leve.

Eu achei essa experiência incrível, pois confiamos em alguém e nos entregando por inteiro no jogo. A arte nos une e é isso que era aula nos proporcionou.

• Depois desses dois jogos nós fizemos um semi-círculo e o Gustavo nos contou 3 histórias de opressão, logo, o mesmo desafio seria realizar uma cena que algum dos alunos já pararam ou que já vimos. Ele nos dividiu novamente em 3 grupos e todos começaram a planejar a cena. O meu grupo escolheu um fato corrido com um dos alunos e começamos a ter ideias para a cena. Depois de tudo isso meu grupo ensaiou e repassamos para ter

certeza que tinha ficado bem. No  
 final de todas as apresentações  
 Gustavo fez um ritual com a gente  
 que consiste em basicamente formarmos  
 uma roda e termos que dar as  
 mãos. Mão direita em cima e mão  
 esquerda embaixo, e nós temos que  
 puxar toda a energia do chão e  
 saltar para o alto, temos que repetir  
 3 vezes e no final bater palma.  
 E assim terminou minha aula de  
 hoje.  
 Muita Merda para todos nós.

Está presente no discurso da estudante a felicidade de cursar teatro e o envolvimento com o projeto. A aluna manifestou prontamente, assim que perguntada, o interesse em construir o protocolo. Observa-se que existe a consciência da importância do documento, como descrito no final do segundo parágrafo e início do terceiro.

O **professor** percebeu também que ela só começa, de fato, a descrever o que foi a aula no meio do terceiro parágrafo, e chama a atenção ela não anunciar os “recheios” da reflexão inaugurada na aula, a respeito: 1) do que são documentos, 2) da diferença entre reportagem e filme documentário, 3) da escolha consciente de partir de uma parte dentro do todo, 4) do tratamento artístico dado aos documentos, 5) de se perceber construtor e fazedor da própria história 6) da construção de documentos como, no caso, o protocolo.

A estudante usa a palavra “primeiro” logo depois de ter anunciado: “então vou contar para vocês como foi depois dessa conversa”. Sobre “essa conversa”, o **pesquisador** não consegue mensurar o que ficou construído dentro do olhar de Beatriz. Ela reconhece que há uma conversa anterior, mas não é capaz de registrá-la ou escolher não o fazer.

Será que o conteúdo da aula foi muito teórico, frustrando a expectativa que eles têm sobre a aula de teatro, que deveria ser prática? Ou simplesmente ficou lá dentro dela em algum lugar e está se edificando subjetivamente?

Beatriz cumpre o ato protocolar com a descrição do segundo jogo, mas não cita os momentos de violência entre os estudantes. Ao olhar para o terceiro jogo, o pêndulo, nota-se um profundo envolvimento e uma sensação de união e confiança. Contudo, ela ainda não traz para o texto as diferenças entre os jogos que foram comentadas ao final das experimentações.

Por fim, ela também não narra como foram as cenas e quais as reflexões surgidas delas, apenas termina, no último parágrafo, dizendo que “o meu grupo escolheu um fato ocorrido com um dos alunos”, entretanto não se sabe quem era o estudante ou dos detalhes de como ficou a cena sob o ponto de vista dela.

Ao final da leitura desse protocolo, o **professor** perguntou se a construção do documento da Beatriz reflete sobre a aula que se havia construído. A estudante Giovana comentou que parcialmente, pois havia faltado uma série de detalhes. Por meio de um exercício de memória e pela leitura do protocolo, foram reconstruídas as conquistas e falhas da aula anterior.

Antes de buscar o próximo candidato a fazer o protocolo, o **professor** perguntou se poderia considerar aquelas cenas como documentário. Houve um consenso de que não, ainda não. Então, instruiu os estudantes de que era necessário mais detalhamento da aula, de que tudo isso também fazia parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento.

### 5.3 SEGUNDO PROTOCOLO OU PARA GIOVANA O TEATRO É A BRINCADEIRA

A segunda aula ocorreu no dia 15 de agosto e começou com um jogo intitulado pega-pega congela. Os alunos definem um primeiro jogador que deverá ser o pegador, exatamente como em um pega-pega tradicional. Eles correm no meio da sala e quem for pego passa a ser o próximo pegador. Em algum momento, o professor de teatro grita: “congela”. Então, todos os jogadores devem ficar imóveis.

Era solicitado que, no congelamento, eles exercitassem a observação: como, no fluxo do jogo e de maneira aleatória, se dá a disposição dos corpos? Quais são os detalhes? Um dos objetivos era que aquele que estava prestes a ser pego pudesse criar uma estratégia de fuga, abaixar, mudar a rota, pular ou, se fosse inevitável mesmo, ser pego e se tornar o novo pegador. No instante em que todos estavam

congelados, o **professor** instigava o grupo a pensar esse momento de congelamento como uma suspensão, uma foto, um recorte.

Uma aula de teatro deve sempre começar com um aquecimento e é interessante que seja um jogo, pois espera-se que, com os corpos e imaginários aquecidos, a disponibilidade para as improvisações e construção do discurso artístico aconteça com mais facilidade.

Ao fim do jogo, foi pedido aos estudantes que comesçassem a caminhar pelo espaço e desenvolvessem ainda mais o olhar. Enquanto caminhavam, direcionou-se o foco de atenção deles para aguçar a percepção: como são as cores dessa sala de aula? Qual a temperatura que vocês sentem? Quais são as texturas presentes aqui? Como se dá a disposição dos objetos? Onde existe mais luz e onde é mais escuro? Quantas pessoas estão nesse mesmo jogo?

Então, foi solicitado que, enquanto caminhavam pelo espaço, escolhessem um colega para observar sem que o mesmo percebesse. Eles deveriam notar a maneira como esse colega caminhava, o modo como os braços balançavam durante a caminhada; deveriam notar se a pessoa pisava com os pés mais abertos ou mais fechados, como ela estava vestida, se havia algum detalhe como acessório, por exemplo, e, se houvesse, como era esse detalhe? Como a percepção poderia se expandir ainda mais?

Isso feito, o **professor** orientou para que deixassem de lado por um tempo essa primeira pessoa e se concentrassem no mesmo exercício, escolhendo outro jogador e observando as mesmas características. Depois disso, propôs-se que os estudantes imaginassem um fio invisível conectando as duas pessoas observadas: o foco então estaria partido ao meio. A ideia era que os jogadores formassem uma imagem mental para si mesmos de um triângulo equilátero.

Essa organização se dá de maneira silenciosa, uma vez que eles não podem pedir para que alguém se mova a fim de organizar o seu triângulo apenas com os movimentos corporais. O jogo é bastante eletrizante e divertido, pois não há como controlar alguém, apenas deixar-se levar pelo fluxo.

Finalizada a experimentação, foi proposto um terceiro jogo chamado coro x corifeu. Partindo das práticas gregas presentes nas antigas tragédias, um corifeu fica à frente do grupo e representa o coro ou a massa de pessoas. Ele deve praticar movimentos e sonoridades que o coro imita ou inverte. O desenvolvimento do jogo,

seja de imitação ou de fazer exatamente o avesso do que o Corifeu faz, se dá por meio de muitas repetições ao longo da improvisação.

Nesse jogo, cabe ao professor de teatro selecionar elementos a serem melhorados e aprofundados. É um jogo divertido, pois não se sabe bem o que ocorrerá; a massa responde de duas maneiras e precisa estar coesa. E se, durante a improvisação, algum participante do coro se destacar, o antigo corifeu é substituído por esse participante, que se torna o novo corifeu, propondo novos gestos, sons e textos.

Em vários momentos, foi necessário indicar quem era o líder, já que eles ficavam inibidos de se destacar e agir. E, durante o desenvolvimento do jogo, a espontaneidade foi aparecendo.

Depois de algum tempo jogando dentro da sala de aula, solicitou-se ao coletivo que expandisse a exploração da improvisação e saísse da sala de teatro, em busca de inspiração em outros lugares da escola. Os alunos passaram pelos pátios, refeitórios, rampas, banheiros e biblioteca, entraram nas aulas em que ocorrem os outros cursos de artes do CAI e, finalmente, foram para a quadra poliesportiva, lugar onde a improvisação foi encerrada.

Ao longo do jogo, alguns textos apareceram repetidamente como “ele é o líder”, “eu sou o líder”, “o líder pede que se deem no chão” ou ainda “o líder pede que batam continência ao líder”, ao que o grupo respondia “Sim, senhor”. Pela observação e desdobramento do jogo, foi notório que esse tom militarizado estava muito forte enquanto presença discursiva, daí a necessidade de se problematizar ao final essas questões.

Reuniram-se, então, na sala de teatro, a fim de refletir sobre os jogos. O questionamento foi a respeito de como tinha sido o primeiro jogo, ainda no aquecimento, de pega-pega congela e se havia algo em comum com o segundo jogo, o dos triângulos equiláteros?

A aluna Fabiana ponderou que ambos estavam ligados à conexão e que o ato de pegar e congelar possibilitava a ela repensar, de dentro do jogo, outras possibilidades, às quais, no “meio da correia”, era impossível prestar atenção.

Surgiu um outro questionamento como intervenção, o de que, em muitos momentos na vida, parar para olhar e buscar outras opções poderia ser muito importante, já que muitas vezes ficamos bitolados numa única perspectiva, e que a

ideia de suspensão poderia nos sugerir uma foto panorâmica de uma situação. E foto pode, às vezes, servir como um documento.

A estudante Bruna continuou dizendo que o jogo dos triângulos foi difícil e fez ela pensar quanto os fios que ela tem com as pessoas, mesmo as desconhecidas, era uma metáfora para repensar as relações, e que sentia que, de certo modo, todo mundo estava conectado.

Houve, então, um novo convite à problematização: e o último e mais importante jogo do dia? Marcela comentou que havia sido o mais legal e trouxe uma outra indagação como mediação: o que haveria de incomum entre eles? Por que o professor tinha escolhido essa sequência?

Marcela continuou de maneira interessante o seu raciocínio aberto dizendo que, na vida, as pessoas estão conectadas em sociedade como as colegas bem colocaram e que tudo isso está relacionado com os líderes que a gente tem, ou seja, com os governantes.

Nesse momento, a lembrança dos movimentos militarizados, tão insistentes, que surgiam e ressurgiam na improvisação motivou o **professor** a perguntar se haveria alguma relação. Ela continuou dizendo que sim, que as lideranças lembravam os governantes e que sempre há um líder em algum lugar; que ali o professor era o líder, na escola, os professores costumam liderar os grupos e o Ronaldo (coordenador pedagógico geral do segmento) era o líder dos professores.

“E na casa de vocês, quem é o líder? ” Alguns responderam que era a mãe, outros, o pai. Então, o **professor** propôs que eles se dividissem em três grupos e construíssem uma cena na qual ficasse clara a figura do líder e que fosse algo abrangente. Eles poderiam pensar em qualquer tipo de liderança para fazer o exercício. Foi pedido, ainda, que congelassem o momento teatral em que seria revelado o líder dentro da cena. Essa era uma regra importante, pois havia estado presente também no primeiro jogo.

Uma maneira significativa de ensinar Teatro é através da utilização de regras nos jogos lúdicos e da conscientização de que tais regras estejam presentes na cena. Desse modo, a regra teatral ajuda os jogadores a terem uma certa clareza de como deve ser a construção artística a ser apresentada para o restante do grupo em forma de plateia. A própria regra teatral traz em si a potencialidade de uma criação cênica carregada de sentido. Pois, ela já foi vivenciada nos corpos dos jogadores de maneira estética, ou seja, convocando, ainda que não cognitivamente, as faculdades do sentir.

As cenas ainda retratavam lugares domésticos, ficando presas aos exemplos surgidos na roda de avaliação dos jogos anteriores. Parece que o **professor** se sentiu incomodado, já que esperava que surgissem outras opções dentro dos grupos menores de criação artística.

Ainda assim, parece ter compreendido o fato dos alunos se apegarem a exemplos conversados coletivamente. São muitos assuntos a serem trabalhados objetivamente com a intenção de apurá-los subjetivamente. No fazer teatral existe uma tentativa de assimilação e reconstrução do mundo por meio das cenas. O discurso só é maturado depois de ser apropriado cenicamente, embora o **professor** se mostrasse ansioso, haveria de respeitar o tempo deles. Experimentaram no jogo, na reflexão e era óbvio que levariam isso para a cena objetivamente.



15/08

Giovana [REDACTED] - 9º ano B

Minha experiência com teatro está sendo muito boa, tive apenas duas aulas, mas que duas aulas...

Na última quarta-feira começamos a aula andando pelo espaço, deveríamos sempre estar preenchendo os lugares vazios, onde não tinha muita gente. Logo após isso, fizemos uma brincadeira, que é literalmente um pega pega, porém, algumas vezes o nome professor Gustavo via dizer "congela", e todos tinham que parar no lugar onde estivessem. Ele também disse que não devíamos parar a nova vez tão rápido na brincadeira, pois tínhamos meio que interpretar o teatro com esse jogo.

A seguinte brincadeira era escolher alguém para observarmos, na verdade, duas pessoas. Tínhamos que reparar nos detalhes dessa pessoa, como ela andava, como seu corpo se mexia, mas tudo isso sem que ela percebesse. Depois, deveríamos formar um triângulo equilátero, que tem todos os lados iguais (mesmo tamanho), junto às pessoas que a gente tinha observado. Todos tinham que formar seus triângulos, ou então, a brincadeira não acabava.

No próximo jogo era do mestre, o professor disse que se chamava "coro corifeu". Ele escolhia um "líder" e tínhamos que imitá-lo. Andar pela escola, entrar na sala de cinema e corpo e movimento, eles não entenderam muito bem, mas foi engraçado.

Seguindo disso, fizemos uma roda, onde comentamos sobre tudo que fizemos na aula, onde vimos o ponto de vista de

cada um sobre as brincadeiras.

E para finalizar, o novo professor pediu para que nós fizéssemos uma cena, que representasse um líder, poderia ser um doméstico, ou de algum outro lugar, como por exemplo, a escola.

Cena 1: mostrava os dois lados dos pais ao receberem o boletim dos filhos, onde um teria ido bem, e o outro mal. No primeiro eles aconselhavam o que tinha ido mal, para que melhorasse seus estudos, e no segundo, iriam brigar, gritar e reclamar com o fato de não ter estudado.

Cena 2: como agia um professor em sala de aula. Primeiro ele era carinhoso e tratava bem os alunos, e depois ele era rigoroso, crítico com tudo, e chegou a agredir um estudante do sexo em que dava aula.

Cena 3: era bem parecida com a primeira, o filho tinha tirado "E" numa ficha e seus pais reagiram bem na primeira parte, e depois, na segunda, o pai do menino conseguiu a falar que ele era um lixo e era um covarde, que não fazia nada direito.

Bem, foi isso, estou gostando muito de pensar por tudo isso, e eu sei que o teatro vai ser algo muito importante para mim futuramente, pois eu admiro muito esse arte e todos que praticam ou tem a mesma oportunidade que estou tendo hoje.

A estudante Giovana anuncia em seu protocolo a sequência de jogos tal como havia sido proposta pelo **professor**. Ela traz também a composição dos detalhes, a

partir do segundo parágrafo. Ela nomeia os jogos lúdicos como “brincadeiras”, demonstrando que a ludicidade é partilhada ao longo do aprendizado.

No quinto parágrafo, a aluna traz para a consciência algo fundamental na trajetória de aprender o que é documentário, que é a relação com os pontos de vista. A realidade não é para nenhum sujeito, ela está organizada na maneira como as pessoas olham para ela.

Ao narrar a segunda cena apresentada, ela comenta de maneira corrida os acontecimentos que a cena proporcionou, sem, contudo, trazer a discussão a respeito do entendimento daquilo como documentário. Ela apenas narra que, na cena, houve uma agressão por parte do professor a um estudante.

Claro que a perspectiva e os sentimentos que nascem de um entrave em sala de aula são diferentes para os alunos e, embora o segundo protocolo fosse mais detalhado que o primeiro, foi anunciado que os próximos deveriam ser ainda mais minuciosos e que era importante que se colocassem em reflexão a partir das experiências vividas.

#### 5.4 TERCEIRO PROTOCOLO OU LETÍCIA DESCOBRE QUE O JOGO TAMBÉM É CENA

O terceiro encontro se iniciou com a leitura do protocolo analisado acima. A aula foi iniciada com o jogo de caminhar pelo espaço a fim de despertar o corpo e o olhar para os prepararem para a aventura do dia. Foi proposto ao grupo um jogo chamado *sotigui*, que leva o nome de seu criador<sup>34</sup>.

Todos os jogadores caminham pelo espaço e devem ir parando um de cada vez com o intuito de preencherem os espaços vazios da sala. O **professor** ressaltou a delicadeza e percepção que eles deveriam trazer ao parar, avisou que deveriam equilibrar a quantidade de pessoas pela sala e que a ideia de composição deveria partir de cada estudante, como em uma aquarela na qual cada aluno representaria uma cor.

Evidentemente, no início, os estudantes se aglomeram e não prestam muita atenção na espacialidade. Entretanto, com a repetição e a instrução do orientador de

---

<sup>34</sup> Sotigui é um ator que trabalhou com o encenador inglês Peter Brook, diretor que se desenvolveu com uma pesquisa teatral ao longo do século XX na qual mistura atores de distintas nacionalidades e que não falam o mesmo idioma.

teatro, a percepção e postura tendem a mudar. Num segundo momento do jogo, depois de terem parado, eles devem voltar a caminhar pelo espaço, também saindo para essa nova trajetória um de cada vez.

Num terceiro momento, dois jogadores devem parar ao mesmo tempo sem combinar, gesticular ou anunciar que irão parar, simplesmente ativando as percepções e sua intuição. Esse par, em seguida, deve voltar a se movimentar de acordo com as mesmas regras. Nas etapas seguintes, o par se torna um grupo de três, em seguida, de quatro, até que o coletivo inteiro deverá parar junto e sair junto em silêncio absoluto.

É um jogo instigante, no qual os estudantes se sentem convidados a resolver esse problema de ordem cênica e espacial. O jogo estava se desenrolando por um tempo distendido de maneira bastante compenetrada, quando de repente o silêncio foi arranhado por um dos estudantes, que começou a estralar os dedos.

A resposta foi imediata: aquecidos, compenetrados e envolvidos em uma atmosfera lúdica de aprendizagem, os outros estudantes começaram a estralar seus dedos também e, antes que o **professor** pudesse se dar conta, o *sotigui* tinha se misturado ao jogo da aula anterior, coro x corifeu. Parece que o **professor** se emocionou ao perceber um fio condutor, pois um jogador propor e um grupo escutar e adentrar na proposta mostra como a repetição é interessante, já que desperta nos jogadores uma espontaneidade revigorante para o trabalho com o Teatro.

Em outras palavras, a noção de empatia é elevada à *enésima* potência. Responder a um estímulo de jogo com outro jogo, sem esperar uma orientação do professor, é um ato de autonomia, ou seja, de criação de regras próprias, elementos fulcrais para aprender a se colocar no lugar do outro, para aprender a ler nas entrelinhas, para aprender a produzir subjetividade e, o mais importante na arte teatral, aprender a agir.

O jogo da semana anterior tinha se assentado dentro dos corpos dos alunos, ou seja, era evidente que havia a construção de um repertório teatral. E desta vez a espontaneidade se apresentava em um fluxo de proposições e empoderamento. Os estudantes percebiam que a aula se dava na construção das proposições feitas por eles. A respeito disso, a teórica Spolin comenta:

Sem uma autoridade de fora impondo-se aos jogadores, dizendo-lhes o que fazer, quando e como, cada uma livremente escolhe a autodisciplina ao aceitar as regras do jogo (“desse jeito é mais gostoso”) e acata as decisões do grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém para agradecer ou dar

concessões, o jogador pode, então, concentrar toda a sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender. (SPOLIN, 2006, p. 6).

Notamos o uso da palavra *entusiasmo* na citação acima, palavra de origem grega que significa a existência de um deus dentro do corpo. A espontaneidade na convocação do repertório teatral se fez sem que o **professor** pudesse ter controle sobre a situação, e este ponto de liderança será um diferencial quando, logo mais à frente no presente trabalho, apontarmos o nosso alvo de documentação teatral.

Foi possível observar que a vontade de liderar o grupo ao sair do coro e se tornar corifeu desenvolvia nos estudantes o empoderamento de aprendizagem e sobretudo os meninos começaram a se rodiziar nesta função.

O **professor** deixou que o jogo fluísse sem muitas interferências, exceto no momento em que orientou as meninas para que também exercessem papéis de liderança no jogo. Quando a improvisação corria sem travas dentro de um fluxo de respostas de ação por parte dos estudantes, ele orientava que congelassem e ficassem imóveis para que pudessem capturar o desenho de cena que se anunciava. Como eles já haviam jogado o pega-pega congela em aulas anteriores, a instrução era executada imediatamente.

Quando a imagem parou, os estudantes estavam todos de frente para uma parede e foi perguntado qual era aquele lugar. Que lugar eles se lembravam daquela imagem? Quem são vocês nesse lugar? A cena improvisada proposta pelo grupo veio com a escolha de policiais revistando pessoas numa rua.

O **professor** deixou que a cena se desenvolvesse um pouco e logo bateu palmas, sinalizando que deveriam voltar para o jogo coro x corifeu. Em dado momento, um novo congelamento mais uma vez trouxe a pergunta: quem são vocês e onde vocês estão? Desenvolvam. Agora. Como resposta, eles trouxeram uma sala de aula, na qual o corifeu se transformou em uma professora que propunha uma prova surpresa a seus estudantes. Mais uma vez, eles conquistaram o espaço para a cena rápida improvisada se desenrolar.

Mais uma vez o **professor** bateu palmas para que voltassem para o jogo central do coro x corifeu. Assim, quando surgiu uma imagem interessante de um aluno que ainda não tinha ido para o papel do corifeu, a cena foi congelada mais uma vez e, desta vez, não foi preciso perguntar quem eram e onde estavam.

O estudante Érico ficou paralisado e, olhando para o **professor** com olhar de angústia, ele balbuciava quase como em um sussurro: “Professor, não sei o que fazer”. Então o **professor** foi até ele e perguntou o que parecia ser aquela imagem. Ele respondeu: “uma missa”. “Pois bem”, retrucou o **professor**, “quero que você seja o padre; o que você poderia falar de grandioso para os seus fiéis? ” A cena não se desenvolveu bem, o estudante não se sentia à vontade para propor, por isso a improvisação foi interrompida e uma roda foi montada, fim de refletir sobre toda aquela aventura.

Durante a avaliação, o ponto mais significativo foi a fala de uma estagiária de observação, Laura Marques. No momento em que o **professor de teatro** perguntou o que havia feito com que as meninas se permitissem menos passar pelo papel do corifeu, elas ficaram quietas. A aluna Ana Júlia comentou, após uns dois minutos de silêncio: “Os meninos estavam tão à vontade, era confortável deixá-los assumir a brincadeira. ” Então Laura disse: “A gente sempre acha que a mulher precisa da gentileza de homem para ganhar alguma coisa, as meninas só começaram a ir jogar quando de fato os meninos convidavam, ou lançavam alguma de vocês, e isso meninas, vos digo como menina, é cultural. ”

Laura tomou a frente e deu uma aula sobre papéis de gênero e lugares que as mulheres e os homens ocupam socialmente. As meninas não falavam muito, mas era possível, pelo exercício de observação, notar o quanto seus rostos e corpos se projetavam mais a frente para tentar entender todo aquele acontecimento.

Os meninos ouviam, como se quisessem aprender mesmo a serem homens diferentes no futuro, tudo respeitoso e profundo ao mesmo tempo. Um dos meninos, João, próximo ao fim da conversa interpelou o **professor** perguntando se haviam realizado bem o jogo, mesmo com a participação limitada das meninas.

A resposta foi dizer que o processo de aprendizagem na escola também acontece para os professores e que compreender de maneira profunda porque uma garota não entra no jogo era mais significativo do que simplesmente julgar uma aluna como indisponível. O **professor** terminou apontado que adorou o jogo e a predisposição, e que também aprendeu com essa reflexão trazida pela Laura.

Solicitou, então, que os alunos explorassem cenicamente de maneira mais aprofundada as improvisações surgidas no jogo, e elegeu como regra que as figuras de liderança, tal como no jogo coro x corifeu, fossem levadas em consideração.

Os alunos trouxeram uma primeira cena em que um policial revistava pessoas com a desculpa de que estava tarde, e aquilo era algo estranho. O segundo grupo apresentou uma cena em que os meninos eram mais bem tratados pelos seus professores do que as meninas. E o terceiro grupo propôs uma missa feita só para mulheres, na qual um grupo de homens entrava e insultava todas as participantes.

Ao final das cenas, o **professor de teatro** fez sua apreciação apontando que ainda não haviam trabalhado com um documentário propriamente dito, mas que eles já estavam discutindo a própria realidade de maneira artística. “Vocês perceberam que a reflexão trazida pela estagiária Laura ficou mais forte dentro das cenas? ”, comentou. A Letícia oferece o segundo ponto de vista:



22/08/18

Leticia [REDACTED] - 9ºA

Nesta quarta-feira, dia 22 de agosto começamos nossa aula da seguinte forma.

Como de costume descemos ao sub-dois e esperamos Gustavo chegar. Quando ele chegou pediu que sentássemos em roda e começamos nossa aula.

A aluna Beatriz [REDACTED] se ofereceu para ler o registro da aula passada escrito pela Juliana [REDACTED]. Após a leitura do registro começamos com nossas atividades.

Nós começamos a andar pelo espaço como sempre mas desta vez o Gustavo foi propondo formas de andar diferente como de costas onde a gente só podia olhar por cima do ombro, de lado e dando passos largos.

Continuamos andando pelo espaço e o Gustavo nos propôs um desafio, nós tínhamos que andar pelo espaço e parar um de cada vez sem se falar nem nada e se duas pessoas parecem juntas teria que recomeçar o jogo. Nós conseguimos de primeira mas durante esse



foço Henrique começou a estalar os dedos, aí na segunda fase que era sair do lugar um de cada vez todos começa-ram a imitar o Henrique e que deu início ao primeiro foço.

O estalar de dedos do Henrique deu início ao foço onde tinha um líder e todo mundo seguia. Só que desta vez não foi o Gustavo que nomeava o líder, era nós mesmos então por exemplo se eu levantassem a mão tomava a frente como líder. Os que mais se candidataram a líder foi o João [redacted], Henrique, Theo, João e o Bob até que o Gustavo disse que queria ver as meninas na liderança. Então o Bob e o Brizio começaram a fazer com que as meninas fossem líderes assim todos pensaram serem líderes.

durante essa brincadeira o Gustavo parou três vezes

Quando estamos todos no corredor e pareceu que todos estovamos presos então Gustavo mandou a gente fazer um improviso rápido, onde a gente fez que a polícia revis-tava todos e achava bandidos.

Quando estamos todos sentados então Gustavo pediu um improviso rápido de uma

(111)

prova surpresa, onde a Brunna era a professora e o resto alunos revoltados.

Uma missa onde o Gustavo deu a missão de uma missa onde o Bruce dizia algo inspirador.

As final das atividades fizemos uma roda onde compartilhamos os jogos dessa aula, sobre o desempenho e tudo mais até que chegamos no assunto dos meninos precisarem da ajuda. Naquela aula o Gustavo havia trazido uma amiga que estava fazendo estagio com ele e ela começou a falar que todos acham que a mulher precisa da gentileza de um homem para ganhar algo, o que fez com que a gente pensasse nas cenas.

## Cenas:

O Gustavo reparou três cenas as quais ele havia parado mais cedo no jogo de Cori Corifeu

Fizerom uma Cena onde a policia para pensar na sua pois estava torde

e achavam aquilo estúpido

O segundo grupo fez uma cena onde era uma escola a qual os meninos eram tratados diferente dos meninos, e na cena contava uma menina que se revoltava por querer ser tratada igual.

O terceiro grupo se passou em uma missa apenas para mulheres e alguns homens chegam e começam a insultar - los mas como se não tivessem direito de fala o pastor que os defendem.

Acabamos nossa aula com o nosso ritual diario onde fazemos a energia para cima e aplaudimos mais uma inovel aula de teatro.

Observa-se que, no protocolo da Letícia, a aula começa a ser mais detalhada do que nos protocolos anteriores. Isso é uma característica positiva, já que demonstra o processo de aprendizagem teatral se desenvolvendo dentro deste coletivo. Nota-se também que a estudante utiliza o termo *atividades* no lugar de *jogos*: será que em algum momento da pesquisa os alunos também conseguirão nomear experiências no lugar de atividades ou brincadeiras?

Letícia descreve com clareza o jogo do *sotigui* e nos revela com entusiasmo o momento em que a ação do estudante Henrique altera completamente a rota construída em aula. No parágrafo seis, ela comenta de modo veemente, o que também foi para o **professor** a surpresa da aula, a mudança do jogo do *sotigui* para coro x corifeu e frisa: "Só que desta vez não foi o Gustavo que nomeava o líder, era

nós mesmos (sic) e então, por exemplo, se eu levantasse a mão tomaria a frente como líder. ”

Sobre esse comentário, de que não era o **professor** a solicitar uma mudança, mas os próprios jogadores, a professora Maria Lucia Pupo, em seu livro *Para Alimentar o Desejo de Teatro* (2015, p.25) comenta: “Quando se lança em jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a ato cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala entre outros elementos possíveis. ”

É função do próprio fazer teatral a criação de outras atmosferas, narrativas e ficções, assim como comenta Pupo (2015). Mas o que seria da mesma citação se trocássemos o trecho “mediante a construção física de uma ficção” por “mediante a construção física de um documentário”?

O próprio encontro com os estudantes e a relação travada no aqui e no agora começavam a oferecer outras possibilidades, flagrantes em dois momentos no protocolo da Letícia. 1) A espontaneidade, ação manifestada pelos jogadores no ato de jogar. 2) A reflexão sobre os acontecimentos da aula afetarem a produção criativa dos estudantes. E por que digo isso?

É evidente que existiam distintas sensações. A primeira era de felicidade, autonomia e aquisição de consciência ao perceberem que podiam mudar de jogo. E a segunda por permitirem que a avaliação dos jogos com relação ao papel das mulheres na sociedade alterasse a criação de cena, uma vez que mudaram os pontos de vista.

A intenção da criação de cena deveria ser aprofundar as cenas nascidas nas improvisações do coro x corifeu, mas o que percebemos foi que, tanto no espaço da escola quanto no da igreja, surgiram situações de opressão contra as mulheres. Letícia comenta sobre a avaliação dos jogos, sobre a presença e a fala de Laura, e afirma que elas fizeram com que “a gente pensasse nas cenas”, mas não discorre textualmente sobre o que foi conversado.

Pode-se observar que a reflexão não aparece descrita, ela surge com a nova versão das cenas construídas com os temas explorados na improvisação por uma nova significação do papel da mulher na sociedade. De alguma maneira, aquelas meninas e meninos estavam produzindo novas subjetividades e se conscientizando, tanto na cena quanto na vida, de que a gente pode fazer papéis diferentes dos velhos papéis que esperam que a gente faça.

É importante salientar que até agora os três protocolos analisados revelam, ou no começo, ou nos parágrafos finais, uma gratidão e empolgação por parte dos estudantes com relação às aulas de teatro. Comentários tais como “incrível”, trazido pela Letícia, “estou gostando muito de passar por tudo isso”, pela Giovana, ou ainda “quando fui escolhida para o CAI de teatro eu fiquei mega feliz, e quando eu desci no sub meus olhos brilhavam e meu coração batia cada vez mais forte”, parágrafo que abre o protocolo de Beatriz, fazem com que o **professor** imagine se isso também acontece pelo modo procedimental que escolheu para as aulas.

Explico, retomando momentaneamente a primeira pessoa: minha proposta, na qual não se dissociam os aspectos artísticos dos pedagógicos, traz em seu bojo a consciência e o desejo de transformar as aulas de teatro em experiência para a vida dos estudantes. Existem as tentativas de verificar de que maneira, como professor, eu consigo me aproximar mais dos ensinamentos trazidos por Dewey como conceito de experiência.

Penso que o olhar de empolgação para as aulas de teatro descrito no protocolo tem a ver com o que Dewey chama de “sucessão de feitura no ritmo da experiência” (2010, p.140) que acabam por caracterizar variedade e movimento. As aulas são diferentes umas das outras todas as vezes, ou seja, o trabalho se afasta da monotonia e das repetições inúteis.

Em muitos projetos educacionais, nas mais diversas partes do mundo, observa-se uma massiva repetição e um trabalho monótono e desinteressante para os alunos. Ainda hoje, as aulas nas escolas são dadas de maneira jesuítica: giz, lousa, saliva. Professores de um lado, alunos do outro. Propostas que dificultam a compreensão do aluno, que não vê significado naquilo que aprende.

Aulas que deveriam ensinar, mas apenas informam, já que, como aponta Larrosa, “vivemos na sociedade da informação” e, na sociedade da informação, “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina ” (2002, p. 22). Em outras palavras “depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 22).

No protocolo, Letícia apenas cita que a conversa com a Laura “fez a gente pensar”, não opina, apenas permite que a experiência seja desenrolada de dentro da cena, ressignificando os papéis sociais das mulheres. Somos contemplados com profundos silêncios, gente pensando, refletindo, muito ao contrário de gente informada

opinando. Sim, os alunos estão em experiência e podemos olhar para este episódio à luz teórica de Dewey:

As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade; protegem o trabalho da falta de propósito de uma mera sucessão de citações. Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência singular se elevam muito acima do linear da percepção e se tornam manifestados por eles mesmos. (2010, p.140-141).

Observo que o fato deles também se autorizarem, após a reflexão, a mudar os acontecimentos de investigação cênica e levar a questão das mulheres como parte da construção do objeto estético, no caso a cena, se configura, assim, no que Dewey comenta sobre gerar o prazer característico da percepção estética, logo, em uma experiência singular. Abandono aqui a primeira pessoa e volto a figurar nas análises de protocolo como o **professor de teatro**.

## 5.5 QUARTO PROTOCOLO OU A ACIDEZ DE LUCAS

O quarto encontro aconteceu no dia 29 de agosto e, neste dia, o **professor** percebeu os alunos sonolentos e desatentos e, incomodado, desferiu ações no sentido de levantar a energia do grupo. Então, depois de realizarem a leitura do protocolo da estudante Leticia, o **professor** solicitou aos alunos que fizessem uma roda e iniciassem um aquecimento simples, direto e que não envolvesse a imaginação, apenas a articulação do próprio corpo. Esse aquecimento é chamado de “bússola”, já que há um combinado com os alunos de que o Norte estará à frente deles; o Sul, em suas costas; o Oeste, à esquerda e o Leste, à direita.

Eles deveriam saltar no próprio lugar mantendo a formação da roda 16 vezes para cada direção. Ao retornarem para a direção Norte, o número de saltos caía pela metade, de modo que eles deveriam dar oito pulos, e assim a cada rodada, com o número de saltos diminuindo cada vez mais: quatro, depois dois, depois um, até que o movimento cessasse.

Evidentemente, os alunos reclamaram desse jogo, por ser por volta de 7:30 da manhã. Em seguida, ainda na intenção de aquecê-los, foi proposto um jogo de raciocínio lógico, observação e foco. Esse jogo foi batizado de “o jogo dos números”.

O jogo consiste em uma roda formada por pessoas em pé que deverão se deslocar em direção a qualquer outra pessoa dentro da roda, falando alto e em bom som o número que ela representa naquela rodada. O objetivo do jogo é chegar até o número quinze, porém, ao contrário, ou seja, na primeira rodada cada um se desloca anunciando um, a pessoa que recebeu quem veio na sua direção deve se deslocar para outra pessoa da roda anunciando o número dois, e assim, sucessivamente até chegar no número quinze.

Ao atingir a contagem do número quinze, silenciosamente o grupo faz um pacto de não comentar o nome da próxima rodada, que deverá chegar até o número quatorze e assim por diante, até que chegue na rodada de número um, na qual o jogador não precisará mais se deslocar para outra pessoa, mas apenas anunciar em alto e bom som “um”. Só que essa tarefa não acontece de maneira fluida nas primeiras vezes em que se joga. A possibilidade de se chegar ao fim do jogo se dá pela completa atenção por parte dos jogadores. A noção de foco é um elemento central.

Vale lembrar que a pedagoga teatral Viola Spolin (2008) comenta que o foco é essencial para que o jogador não pense em mais nada a não ser em agir. O jogo é divertido e muitas vezes os jogadores ficam ansiosos porque se esquecem em qual rodada estão e se atrapalham ao falar o número que compete, em sua vez, para compor a contagem final da rodada. Ao final do jogo, houve uma comemoração absoluta porque compreenderam que só seria possível conquistar o fim do jogo coletivamente.

O **professor** perguntou ao grupo de estudantes se eles se sentiam mais aquecidos, com o corpo e a mente, e pediu ao aluno Bob que, em nome do grupo, traduzisse a sensação trazida pelo jogo em uma única palavra. A palavra escolhida por ele foi *coletividade*. Isso se deu, talvez, porque enquanto explicava a eles as regras do jogo, o **professor** frisou que não adiantaria ficarem bravos ou com raiva por se atrapalharem e recomeçarem o jogo, já que o coletivo inteiro seria responsável por atingir, juntos, o combinado. Parece que o aluno Bob compreendeu perfeitamente o sentido do jogo.

Logo, foi proposta uma reflexão partindo da palavra dita por Bob: *coletividade*. Teatro é *coletividade*. O que mais na sociedade é *coletividade*? Os estudantes começaram a responder: uma revoada de pássaros, equipes de esportes, eles próprios nas viagens de estudo do meio que a escola proporciona e nas quais uma

expressão é bastante utilizada entre os educadores do colégio Marupiara: “Problema de um, problema de todos. ”

Então, mais uma vez o **professor** os interpelou: o que é um todo na sociedade? É possível todo mundo coletivamente participar da política, por exemplo? E eles responderam que apenas parcialmente, pois somente com representantes é possível se expressar politicamente e que uma parte da sociedade não consegue “ficar coletiva” quando seu candidato perde nas eleições.

O **professor** complementou: “Mas independentemente de quem se eleja, o político deve governar apenas para seus eleitores ou para uma coletividade maior? ” A estudante Maria Júlia respondeu: “Para uma coletividade maior, os ônus e os bônus serão partilhados em coletividade”. Conclusão do grupo: “Fiquemos então com este raciocínio fluido nascido desta conscientização. ”

Observando a situação tanto do ponto de vista do pesquisador quanto do professor de teatro, o **professor** refletiu: “E se eu propusesse uma improvisação a partir do jogo coro x corifeu? Talvez eles ficassem muito contaminados com a nossa reflexão e, para que o processo se desse do modo mais orgânico possível, talvez um outro jogo, que não estava em minha organização de aula, pudesse trazer uma contribuição. ” E assim foi feito, através do uso do jogo dos países.

Trata-se de um jogo simples em que cada jogador representa um país, levanta sua mão quando chamado e se desloca sem correr até um outro jogador, que deverá fugir, também sem correr, ou poderá se livrar de ser pego chamando um terceiro jogador que representará um outro país. É um jogo coringa que pode ser desdobrado para muitos fins artísticos diferentes. Jogamos por aproximadamente 20 minutos.

Na continuidade da aula, mais uma vez, foi jogado o jogo coro x corifeu. A investigação foi divertida, expressiva e um pouco mais elaborada, já que seria a terceira aula consecutiva em que os estudantes puderam explorar cenicamente as ricas possibilidades, mas desta vez não se partiu da imagem para perguntar qual era o lugar e quais eram os papéis colocados em cena. Simplesmente, em um dado momento, o **professor** congelava a improvisação e perguntava: “Onde vocês estão?”, “Quem são vocês? ”.

Em uma primeira pausa, os estudantes improvisaram uma cena que remetia a um parto acontecendo num hospital; num segundo momento, amigos em um bar relaxando. Foi solicitado, então, em orientação (fora de cena), que eles deixassem



claro nas situações que nasciam que as funções de coro e corifeu estariam preservadas, ou seja, que haveria um líder e pessoas lideradas.

No hospital, a figura do médico apareceu prontamente como líder e os outros estudantes representavam parte da equipe de enfermagem, a mulher que dava à luz e familiares por perto assistindo e agindo conforme fosse possível. Na outra situação, amigos em um bar reclamavam ao gerente, que representava o líder dos garçons.

É importante salientar que essas duas improvisações se misturavam e, ao longo do jogo, foi colocada mais uma regra: se o **professor de teatro** dissesse “situação um”, eles continuariam a investigar a situação no hospital; se fosse anunciado “situação dois”, eles investigariam a cena improvisada no bar.

Em dado momento, depois de deixar a improvisação fluir, o **professor** parou as cenas e comentou que era preciso encerrá-las. Qual evento maior poderia acontecer para encerrar as cenas? “Não me falem, me mostrem”, disse ele. A ideia é que os alunos possam criar sem ter um filtro ou uma censura a respeito do que é permitido em cena.

Na medida que todos conhecem as regras, o convite é para que o jogador se sinta empoderado para poder mudar a cena como bem quiser, lembrando que existe o princípio de que cada proposição é e deverá ser uma contribuição para que a cena termine de maneira coerente.

Começou mais uma vez o jogo coro x corifeu e os estudantes, cientes de que esta seria a última improvisação a ser explorada, deveriam dar um desfecho para cada proposta. No hospital, evidentemente, o nascimento do bebê foi o ponto final que o grupo escolheu. Já no lugar que representava um bar, surgiu algo surpreendente, uma grande explosão em que várias pessoas ficaram feridas.

Na hora de avaliar as improvisações, o **professor** deixou claro para eles que tinha achado bastante violenta e, em seu ponto de vista, desnecessária a forma como eles escolheram terminar a cena. Foi aí que o aluno Luigi o interpelou: “Professor, não ficou claro que a bomba veio de fora? Foi um ataque terrorista. ” O **professor** respondeu que não havia entendido isso e perguntou se tinha sido essa a ideia que eles queriam passar. Luigi respondeu que sim, já que o estudante Cauê, na improvisação, tinha gritado “Fujam, os caras estão com bombas, vão jogar aqui dentro”.

Luigi continuou, dizendo que “essa improvisação é diferente, a gente não pode combinar antes, temos que lidar com o que o outro oferece, e no meu entendimento, quem como corifeu jogaria uma bomba num grupo que formasse o coro? ”

A pergunta feita ao **professor** foi devolvida ao Luigi e endereçada a todo o grupo: “ E então, pessoal, quem pode responder ao Luigi? ” A aluna Leticia disse: “Terroristas não poderiam ser, pois é muito distante da nossa realidade e existe algo que envolve religião, que não estava presente na improvisação. Então, acredito que tenha sido um ataque de fascistas. ”

Nesse momento, parece que o **professor** ficou absolutamente espantado com o poder de reflexão que a Letícia oferecia ao grupo. Como uma elaboração desse porte pode se dar apenas por meio da participação de representatividade dentro de um jogo teatral? Que interessante era o olhar da estudante, que falava do lado de dentro, de quem cria, de quem observa, de quem age, ou seja, de quem joga.

Em nenhum momento se sabia de antemão exatamente em que lugar se chegaria com as investigações do coro x corifeu. As regras foram sendo implementadas aula a aula. O **professor de teatro** sugeriu então aos estudantes: “Já que esse assunto surgiu na improvisação, que tal seria escolher os fascistas, ou o regime fascista, como alvo de nossa documentação? ”

Os alunos pareciam bastante contentes, estavam felizes e envolvidos, com aquela criação toda, com os jogos, com as reflexões. Era evidente que o **professor** percebia e observava uma grande empolgação no ar. Observemos agora como foi para o Lucas essa aula:

01/09/18

Lucas [REDACTED] 8º B

Na última 4ª feira dia 29, eu fui escolhido voluntariamente para fazer o protocolo da aula, que por sinal é esse texto que você vai ler agora.

Começamos a aula com uma surpresa, uma parte do pessoal de Arte do curso e momentos vão para teatro naquela aula, devido a falta da linda maravilhosa professora Moreyana, então iniciamos o nosso querido aula.

### Atividades-

1) Atividade das palminhas estranhas e silenciosas: Bom..., eu acho essa atividade meio estranha, mas vou que segue. Essa atividade foi um aquecimento para o que virá por vir, nele, nós nos organizamos em roda, (ou) em círculo Gustavo pediu para que nós fizéssemos palminhas nas direções norte, sul, leste e oeste (caso você não saiba que corumbelos é isso, norte é pra frente, leste é pra direita; oeste é pra esquerda; e sul é pra baixo, sempre mais geografia amigável) no primeiro vez fizemos 16 palminhas, no segundo 8 palminhas, no terceiro 4 palminhas, no quarto 2 palminhas, e no quinto somente 1 palminha, detalhe que nós damos um palminho a cada direção.

2) Atividade das numeras infernais e distração mortal. Gostava de dizer que esse brincadeira realmente me irritou, mas tudo bem. Essa brincadeira é até que bem simples, no livro, no livro, Nela você fica posicionado no círculo, o primeiro pessoa a ser escolhida tem que sair do seu lugar, fazer as alças em uma peneira e vai até o amigo. Durante o círculo: o bendito tem que falar o seu número, se ele for

o primeiro de sequência, ele fala 1, o segundo 2 (além né, nem tanto) e segue em diante até o número 15, o pessoal diz o número 15, tem que falar a descrição do número 1, já que a próxima sequência vai até o 14, o próximo até o 13, até chegar o número 1 de máxima.

Essa brincadeira maravilhosa tem muita graça, muita graça, muita graça, muita graça! (to exagerando porque eu realmente gosto). O G estava então apontando fato de não estarmos fazendo o suficiente, então continuamos a brincar até esse desfecho acabar, e meu amor, quando aquilo acabou, parece vitória do Brasil (h) no caso de tanta felicidade.

3.) Atividade dos países que também me incutem: Isso daí realmente mostra como as pessoas são malandras! Gustavo faz uma roda, e pede para que falassem e descrevessem países. Tiveram várias escolhas, Estados Unidos, Canadá, México, Espanha, e outras sugestões como Suíça e Chocollanque (que eu escolhi com orgulho). Então iniciamos o peso-peso dos países, no qual o país selecionado pelo outro tinha que pesar o outro, para então sermos todos pesos, um para nós falamos o nome do outro país (no momento de peso), e aqui para se tornarem o peso, inclusive tinham alguns malandra que falavam o próprio nome, mas não vou mencionar nomes, né? (hehe)

4.) Caso confuso do total que do peso. Acho que do histórico do caso confuso do 2º semestre do CAI de teatro, esse foi o meu caso confuso (o histórico não é grande, um eu sei, paciência com isso). Nesse jogo, o peso em destaque dentro da turma, quando toda a turma, tinham que oमितer, ao longo do jogo, várias confusões foram feitas (principalmente por quem), foram muita memória em que claramente na estancada de história e isso acabou de descrever do jogo. No meu caso, como já fazem empurrado, como a mistura de um país com uma explosão, e um bar

5) Cervejas mais caras do cotidiano - Esse foi complicado de fazer. Focava escolhidos 3 grupos, 1 via fazer em hospital, 2 o bar visando uma comemoração; todos os dois grupos deveriam escolher um representante, no momento em que os representantes e o grupo decidiram fazer a cerveja da seguinte forma, a cerveja iria começar no bar, e quando estivessem comemorando (com) eles comemoraram de 18 anos, em determinado momento, a cerveja retornou ao momento do nascimento da romã no hospital; (b) quando o ponto faz finalizado, a cerveja voltava ao bar, onde ocorreu um ataque terrorista que matou toda no bar, e esse seria o desfecho dessa maravilhosa cerveja, desc maravilhosa cerveja, e desse maravilhoso protocolo (se maravilhoso)

Observamos no protocolo de Lucas que existe um olhar ácido que convida o leitor a notar quão singulares, distintas e interessantes são as características dos estudantes. No terceiro parágrafo, quando ele realmente começa a descrever a aula, podemos notar o quanto ele estranha as práticas, chamando inclusive um dos jogos de “atividade do pulinho estranho”.

Adiante, ele comenta que “caso você não saiba o que carambolas é isso, norte é pra frente”. É gratificante ver o estudante descrever dessa maneira, pois revela envolvimento e, ao mesmo tempo, um campo de raciocínio aberto na missão de registrar o protocolo.

Depois ele anuncia, no quarto parágrafo, ao se referir ao jogo dos números como “atividade dos números infernais e desatenção mortal”, que o professor se sentiu irritado com essa brincadeira que fugiu do controle deles, pois era algo que o coletivo ainda não alcançava.

Para o **pesquisador**, estava claro que o estranhamento em experiência se anunciava. Estranhar um processo, um jogo ou um caráter significa retirar desse processo ou jogo aquilo que é conhecido, manifesto e provocar espanto e curiosidade.

Por força do hábito, muitas vezes as situações se confundem na vida e acaba-se por acreditar que as coisas são, quando na verdade elas *estão*. São necessários a curiosidade, o espanto e a convocação do pensamento “para estranhar o conhecido

e motivar a ação transformadora das pessoas em seu cotidiano” (SOLER, 2010, p. 86). A partir do *não se habituar*, caminha-se para o reconhecimento do que não está bem, para enfim encontrar o que é essencial para uma mudança transformadora.

Durante a leitura do protocolo em aula, escapou ao **professor** esse detalhe tão fundamental, trazido pelo aluno Lucas quando ele anuncia, de maneira qualitativa, que o jogo foi um inferno e que ao mesmo tempo, tudo bem, “vida que segue”. Das palavras dele vaza um estranhamento, uma tentativa de pensar sobre aquilo que ainda não está organizado no próprio raciocínio.

Só mesmo neste ato reflexivo, onde **professor e pesquisador** se encontraram, é que se percebe o *estranhamento* proposto por Brecht, e como ele pode estar nos detalhes, como, por exemplo, no fragmento da peça didática *A exceção e a regra*, de Bertold Brecht. No final da peça, quando os atores se reportam ao público, a negação ao hábito é comparada ao estranhar:

Assim termina  
A história de uma viagem  
Todos viram e ouviram  
Viram o que sempre acontece  
Normalmente  
Mas por favor:  
Estranhe o que não for estranho  
Não aceitem o que for habitual  
Procurem um remédio  
E nunca sigam a regra  
Que está mal

(Brecht, 1977, p. 103).

É claro que esse conceito deve estar presente a partir da cena propriamente dita. A proposição aqui é deslocar o conceito de estranhamento para os vestígios de sensações que ficaram no corpo do estudante e que apareceram em sua caligrafia miúda, fluida, “garranchada” e completamente honesta.

O estudante Lucas continua seu ato de estranhar no parágrafo cinco, dizendo que a atividade dos países também o irritou. Ele narra de maneira abrangente e direta a descrição dos jogos, não se preocupando em descrever as regras. No olhar de seus recentes treze anos, ele comenta sobre a Checoslováquia, o país que “eu escolhi com orgulho”, na quinta linha do mesmo parágrafo.

No parágrafo sete, ele narra com exatidão como é o jogo coro x corifeu e anuncia o nascimento de duas cenas curtas que surgiram da improvisação desse jogo, nas palavras dele, uma mistura de um parto com uma explosão em um bar.

O último parágrafo começa com “ceninhas meio fora do cotidiano”. Nas palavras dele, não se sabe se existe uma ironia ou simplesmente um jeito doce de narrar, pois na sequência ele anuncia que essas mesmas “ceninhas” foram complicadas de se fazer.

O protocolo do Lucas foi uma importante contribuição, pois estão subjacentes, em suas linhas, riquezas do processo e do aprendizado teatral. É preciso captar a subjetividade dos detalhes que aparecem no vocabulário dos alunos, na maneira como se relacionam e na forma como escolhem escrever.

É função do professor de teatro evidenciar essa revelação para que os envolvidos tenham uma expansão de consciência e, nas próximas vezes, possam escolher o que comunicar de maneira mais consciente, construindo um repertório teatral.

Se, em todas as vezes que o estudante Lucas utilizou as expressões “me irritei”, “foi complicado”, “infernai”, trocássemos por “estranhei”, perceberíamos que todas essas expressões sugerem *estranhamento*. Impossível não fazer também uma análise do discurso do estudante, já que a mesma palavra/conceito escondido ou oculto para Michael Apple (1999) aparece na primeira linha do terceiro parágrafo, quando ele menciona a “atividade dos pulinhos estranhos”.

Estranho, estranhamento, suspensão, espanto e curiosidade são conceitos do teatro épico pensado por Brecht (1957), uma desabituacão, um olhar curioso para aquilo que não é habitual, tentativas do Lucas de traduzir em palavras uma experiência estética que estava longe de se concluir. Para se findar era preciso uma dose de intelectualidade. Nas palavras de Dewey, “em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (2010, p.114).

Lucas optou por não detalhar a conversa final, a respeito da escolha da temática do fascismo como alvo de documentação em nosso fazer teatral, fato que impressionou o **professor de teatro**, ao observar como o conceito de experiência vai se edificando junto aos conceitos épicos que são intrínsecos à estética do Teatro Documentário. Interessava também ao **pesquisador** averiguar de que modo

realmente é possível proporcionar o encontro destes conceitos tão raros: experiência e realidade.

## 5.6 QUINTO PROTOCOLO OU FABIANA EXPANDE A SUA CONSCIÊNCIA EM SE COLOCAR NO LUGAR DOS OUTROS

O encontro começou no dia 12 de setembro de 2018, com a leitura do protocolo do Lucas e, como na aula anterior havia sido escolhido o fascismo como alvo de documentação, o **professor** pensou ser oportuno trazer ao grupo alguma nutrição a respeito do *tempo*. A História é feita de tempos e se compõe com tempos para além do cronológico.

Na mitologia grega *Khrónos* é um Titã, filho de *Gaia* e *Urano*, que, com medo de perder seu trono e seu poder para seus filhos, acaba por engoli-los, com exceção de *Zeus*, escondido por sua mãe *Réia* (que por sua vez era irmã de *Khrónos*). Um dia *Zeus* decide se vingar de *Khrónos* obrigando-o a vomitar seus irmãos, e assim ele se torna o deus mais importante na religião grega. Um dos irmãos vomitados é *Kairós*, que em algumas traduções figura como filho de *Khrónos* e, em outras, de *Zeus* com *Tykhé*, deusa da sorte ou fortuna (BRANDÃO, 1986).

*Khrónos*, então, significa a soma de passado, presente e futuro, sendo o presente uma fronteira entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, assim, também não é, mas será (o futuro).

Já o significado literal de *Kairós* é “o momento adequado ou oportuno”. *Kairós* representa o tempo em que não nos importamos com a cronologia e deixamos que a sorte aconteça por si só. *Kairós* é aquele filho problemático, que não liga para o pai, faz o que quer, mas que está sempre sendo abençoado por toda a sorte. Ele é o tempo da oportunidade (BERTHOLD, 2003).

Essas concepções gregas a respeito do tempo são trabalhadas no Colégio Marupiara em aulas de outras áreas do conhecimento, como Filosofia ou História. Contudo, para nutrir os estudantes com um outro ponto de vista, o **professor** decidiu apresentar uma outra concepção a respeito do tempo.

Essa concepção vem da cultura do povo *quéchua*, indígenas que povoaram a América do Sul nos últimos séculos. No Peru, a cultura e as centenas de dialetos *quéchuas* ainda são mantidas em muitas províncias próximas aos Andes. Esse povo



traz em sua tradição oral algo muito significativo, que certa vez o **professor de teatro** aprendera com o professor Marcelo Soler: uma outra ideia a respeito do tempo.

Para eles, o passado está nos olhos das pessoas, ou seja, na frente delas, e o futuro sob as costas, atrás da gente. Com o desenrolar do tempo, o passado só aumenta e o futuro começa a diminuir. O passado, tão cheio de significados, carregado por registros, emoções e histórias repletas de acontecimentos, aumenta todos os dias sob os olhos de quem vive.

E o futuro, aquilo que é tão aguardado, esperado e desejado, esconde-se atrás das pessoas e, com o desenrolar do tempo, vai se apequenando e se mostra sempre turvo e impreciso. Nota-se que o **professor** desejava que eles aprendessem a pensar sobre o tempo e sobre as tantas possibilidades de entendê-lo, pois para se fazer documentários, tal como anunciado no capítulo 2 da presente tese, é importante tentar se aproximar ou convocar as vozes da memória.

A memória pode cantar no ouvido das pessoas e fazer acessar pedaços dos olhos que cansaram ou se esqueceram de olhar – dentro da perspectiva *quéchua*, é claro. A memória pode cantarolar disfarçada de fotografias, vídeos, narrativas dos mais velhos, livros de história, pertences pessoais, músicas e poemas. A memória pode cantar a experiência e pode habitar qualquer canto onde haja vestígios humanos. A memória não quer só cantar uma narrativa, ela quer *encantar* e, no nosso caso, o encantamento se traveste de documentos.

Assim, o fascismo, um marco negativo e tão forte que culminou em guerras e sofrimento, tornou-se o alvo de nossa documentação. O **pesquisador** escolheu trazer as palavras de Walter Benjamin para iluminar esse trecho da pesquisa. O célebre texto *Experiência e pobreza* inicia-se assim:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser

transmitidas como um anel, de geração em geração? Que é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1996, p.114).

A resposta que Benjamin convida a considerar, nessa passagem, está contida em muitos lugares, mas principalmente na escola. Entender o conceito de experiência e propor modos e dispositivos pedagógicos que aproximem o comportamento e as referências dos estudantes para situações de escuta, sabedoria, narrativas de quem muito tem a contribuir (BENJAMIN, 1996) ou, ainda, cultivar um processo pedagógico que se afasta da informação e prevê tentativas de risco, perigo, cruzamento, travessia e lançar os estudantes ao estranhamento, ao inominável, distantes dos materiais didáticos convencionais, buscando outras palavras que extrapolam a linguagem (LARROSA, 2002).

Em Dewey (2010), a experiência pode ser também de ordem estética e relaciona-se intrinsecamente à experiência em criar. Larrosa (2002) questiona a falta de tempo para se desenvolver uma experiência. Benjamin (1994) propõe as narrativas de vida carregadas de acontecimentos e significados passadas na oralidade de geração a geração e, novamente, Dewey (2010) nos presenteia com as distintas possibilidades de qualidades e graus de desenvolvimento na experiência, incluindo o seu apogeu, quando acontece a experiência estética.

O **pesquisador** anuncia essas palavras, após ter-se discutido em aula a respeito de diferentes concepções mitológicas de tempo e de trazer à luz esses autores que fundamentam teoricamente o presente trabalho, pois o protocolo a seguir, a partir das aulas que seguem, aponta para “pílulas” de consciência de um grupo de jovens que adentra o campo da experiência por meio do jogo e da construção das cenas.

Talvez não no sentido de enquadrar os conceitos, que os filósofos definem com distintas e complementares contribuições ao conceito de experiência no mundo dos humanos, mas buscando serem, professor e estudantes, tentativas nunca prescritas antes, ou *terceiras margens de rios*.

Após a conceituação sobre o tempo, discutiu-se um pouco como a História olha o tempo muitas vezes sob um olhar cíclico. Poderia o fascismo ganhar força? Mesmo no passado, na perspectiva dos *quéchuas*, ele estaria ali, diante de nós, na frente de nossos olhos, pronto para ser convocado pela sociedade.

Foi sugerido, então, que se encerrasse aquele momento teórico trazido pela leitura do protocolo do Lucas e se tentasse traduzir tudo aquilo no corpo, no jogo, na

cena. Para aquecer, foi iniciada com uma mandala de equilíbrio: todos deveriam segurar o antebraço de quem estava ao lado e projetar os corpos na roda levemente para trás. A sensação de queda é latente, a insegurança aparece e a instrução feita é de que o coletivo deva se sustentar.

A mandala foi feita uma vez com a roda voltada para frente e uma vez com a roda voltada para trás. Na primeira, as costas apontavam para o chão e na segunda, o rosto e o tronco apontavam para o chão. O que assustava os estudantes era a possibilidade de caírem e se machucarem. Contudo, se ninguém soltasse os antebraços, isso não aconteceria. Exatamente como a metáfora de um feixe.

O termo fascismo é proveniente da palavra latina *fascēs*, que indicava um feixe de varas amarradas em volta de um machado e que foi um ícone do poder conferido aos magistrados na República Romana de chicotear e decapitar cidadãos desobedientes. O machado simbolizava o poder do Estado de matar os inimigos da ordem pública e as varas amarradas representavam a unidade da nação em torno de sua liderança. (ARANHA; MARTINS, 1993). “*Fascios* são também movimentos populares que surgem na Itália, desde o século XIX, formados na luta em defesa dos interesses de determinadas comunidades.” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 252).

Seguiu-se com um aquecimento vocal técnico e trabalhou-se com um conteúdo teatral chamado de *imagem vocal*, no qual o praticante desenvolve consciência ao falar as palavras e ativa o corpo todo para comunicá-las. O espectador ou ouvinte que escuta as palavras do ator, com tamanha precisão e preenchido de uma boa articulação, é capaz de receber esteticamente o texto e o sente de maneira direta e poética.

Na sequência, iniciou-se uma caminhada pelo espaço e, mais uma vez, o jogo coro x corifeu. Os alunos estavam muito apropriados do jogo, era uma conquista. Em Teatro, a repetição é algo extraordinário, pois sempre se descobrem novas possibilidades dentro de uma repetição. Assim, mais uma regra foi construída, onde o corifeu deveria, ao se deslocar do grupo de jogadores, exclamar um texto e realizar um movimento de caráter autoritário.

Os alunos dos nonos anos deste grupo, que estavam estudando o fascismo e o nazismo também nas aulas de História, quando ficaram no papel de corifeus, acabaram também por contribuir com falas de Hitler e Mussolini e pediram para subir às suas salas originais para pegarem os livros e cadernos da disciplina de História.

Quando voltaram, o **professor** os deteve por um segundo antes de retomar o jogo coro x corifeu e os cumprimentou.

O **professor de teatro** disse a eles que estava contente pela iniciativa deles de buscar na teoria material para as aulas e, mais do que isso, que eles já estavam agindo como documentaristas, indo atrás de fontes, documentos, livros, já estavam escolhendo, já aprendiam a criar sinapses do Teatro Documentário com outra área do conhecimento. Neste momento, a estudante Beatriz afirmou: “Temos que usar tudo o que está na nossa frente e o passado está na nossa frente também nas aulas da Patrícia (professora de História), né, Gustavo? ”

O **professor** se emocionou. Aliás, como **pesquisador** posso e devo falar como é comovente vê-los tão envolvidos com o trabalho. O jogo aconteceu com novas contribuições dos documentos das aulas de História e, assim como orientado pelo **professor**, quando o corifeu se destacava do coro surgiam gestos de opressão, gestos autoritários. Até que a estudante Fabiana (autora do protocolo desta aula que está sendo narrada) segurou a fotografia (abaixo) de Adolf Hitler e, como corifeu, encarnou cenicamente a figura do próprio chefe de Estado.

Nesse momento o coro respondia fazendo alusão às multidões que o elegeram popularmente. Então, numa dinâmica rápida, vários estudantes começavam a se rodiziar no exercício do corifeu e iam complementando possibilidades cênicas de investigação.

Depois dessa imersão nas possibilidades em improvisação em jogo, as falas foram ficando mais agressivas, como se representassem a passagem do tempo de governos autoritários. Os alunos sempre começavam com a expressão “*Heil Hitler*” e, mais para a parte final, afirmavam que “devemos exterminar os comunistas, os homossexuais, os ciganos, judeus, negros e todos aqueles que não são brancos e puros como nós”. E o coro confirmava: “sim, comandante” ou “*Heil Hitler*”. Evidentemente, era interessante de ver e, ao mesmo tempo, um pouco assustador, já que não são imagens e palavras palatáveis de se assistir.

O **professor** interferiu no jogo, pedindo que, em dupla ou trios, todos olhassem suas anotações das aulas de História ou consultassem o livro didático, afim de se nutrirem com os conteúdos daqueles documentos para poderem utilizar de maneira mais consciente aquelas informações no jogo de improvisação. Foram mais ou menos uns sete minutos de estudo.

Tendo passado esse tempo, foi implementada uma segunda regra ao coro x corifeu. Em algum momento, quando o jogador sentisse confiança, ele deveria produzir uma narrativa, por exemplo, “em uma festa todos estão se divertindo, bebendo e comendo quando, de repente, entra um grupo de extremistas” ou “duas mulheres de origens árabe estão amamentando seus filhos em uma praça quando aparecem soldados alemães”.

A intenção era de que aquilo que fora investigado nos documentos pudesse compor a criação de uma atmosfera. Fazia parte da orientação, nesta segunda regra, que conseguissem deixar claros os elementos da estrutura dramática: *quem*, *onde* e *o quê*. Depois de anunciar a narrativa expondo o problema cênico a ser solucionado, o corifeu deveria voltar para o coro e, juntos, comunicarem aquela situação por meio de uma cena improvisada. A respeito disso, em seu sistema de jogos teatrais, Spolin anuncia:

Os alunos-atores devem tomar suas próprias decisões e compor seu próprio mundo físico sobre o problema que lhes é dado. Esta é uma das chaves para este trabalho. Os jogadores criam sua própria realidade teatral e tornam-se donos de seus “destinos”, por assim dizer (pelo menos por cinco minutos). Uma vez que o professor-diretor ou líder do grupo tenha apresentado o problema de atuação, ele se retira e torna-se parte do grupo. Ele deve ir de grupo em grupo durante as primeiras sessões, esclarecendo o problema e o procedimento sempre que necessário, ajudando cada membro individualmente a atingir o acordo grupal. (SPOLIN, 2006, p. 29).

Então, os grupos começaram a explorar narrativas e improvisações, às quais o **professor** fazia apontamentos, indicando outros rumos para que os mundos físico e sensorial ficassem repletos de verdade, ou melhor, de presença.

Após esse desenvolvimento, conversou-se a respeito de tudo o que tinha acontecido na aula até então: eles mostraram ou contaram? Deixaram claros os combinados, as negociações, quando o jogo do coro x corifeu ficava forte ou quando ele era um pouco esquecido por conta das cenas que nasciam dentro dele?

Nesse momento, o aluno Brízio relatou ter sentido que havia movimentos e “falas” erradas. Os estudantes foram orientados a mostrar que o que é certo ou errado depende do ponto de vista e que precisávamos antes entender se, durante a narrativa, os documentos haviam sido utilizados. E as imagens do livro didático? O corpo daqueles que experimentaram ser corifeu representava mesma um líder de Estado tal como Mussolini ou Hitler?

Depois dessa avaliação, eles seguiram para as construções de cena com tempo um pouco mais estendido. A turma foi dividida em três grupos, o primeiro deveria apresentar o contexto e, de acordo com o olhar deles, o que era o fascismo. O segundo grupo deveria trazer o olhar das populações europeias que passavam pelo regime e o terceiro, as consequências do regime na vida das pessoas. Fiquemos agora com o protocolo de Fabiana:

050918

Aluna: Fabiana [REDACTED]

Série: 9º ano B

Nesta quarta-feira, dia 5 de Setembro, iniciamos a aula com a leitura do protocolo de Lucas, um protocolo bem sincero na verdade. Após sua leitura, fui escalhada pela professora Gustare para fazer o protocolo da aula.

Reflexão: a Gustare nos perguntou o que era "presente", e todos responderam que era o "agora". Mas ele nos fez refletir que nós não vivemos o presente, pois estamos sempre pensando em acontecimentos passados, ou apenas imaginamos o que temos para fazer após aquele momento, chamada de futurando.

O povo Kechua diz que o passado está na frente do futuro. Pois a cada momento que passa, o passado vai aumentando e o futuro diminuindo. Esse sem dúvidas é um jeito muito louco de pensar, mas faz muito sentido, até porque o que aconteceu nós já sabemos, mas não sabemos quando vai acontecer o que está para vir.

## Atividades:

1.º Nós fizemos uma roda viradas para frente e pegamos firme na antebraço da amiguinha da mesa lado, prendemos o pé bem firme no chão, e tínhamos que manter a equilibria jogando a corpe para trás, caso a equilibria fosse quebrada, voltávamos com a corpe reta. Depois viramos para a parte de fora e fizemos jogando a corpe para frente.

2.º O Gustara pediu para que fizéssemos "leca de sapo", abrindo e fechando a leca como um sapo claro, ele passou observando se todas faziam certo. Na etapa seguinte, pediu para nós escendermos as mãos nas lábios e depois sorrimos, fazendo um barulho de uma bolha estourando. Quando todas conseguiram, acrescentou um movimento, após sorrimos de orelha a orelha, tínhamos que fazer cara de sério, e que era bem engraçada.

3.º Ainda em roda, tínhamos que imitar os sons e os movimentos que a Gustara reproduzia com a leca, como "necê necê" e "ura", enquanto fazia movimento com os braços. Por última ele



gritau "eu tenha voz" e todas gritaram bem alta "eu tenha voz". Ainda nesse jogo, nós tínhamos que tremer as lábios suavemente e um por vez imitar a maneira feita pela Gustara.

4º. Começamos a andar pela espaço da sala em todas as aulas, após uns dois minutos, iniciamos a "cena corifeu". Pei reim, foi acrescentada duas regras:

1ª regra - o corifeu deveria falar frases nazistas, como "Ili Hitler".

2ª regra - durante o jogo, um dos alunos da cena deveria se destacar do grupo e citar algum fato que ocorria naquela época, como por exemplo "enquanto os judeus tentaram fugir, muitos foram mortos pelas soldadas". Após a frase ser dita, o resto da cena deveria criar uma cena improvisada com esse fato.

Reflexão 2: Naquela época, Hitler e Mussolini maltrataram e eram contra qualquer alemão que não tivesse "raça pura", ou seja, negros, judeus, gays e ciganos, segundo eles eram sujos e deviam ser exterminados, pois "estavam enriquecendo e roubando o dinheiro do povo".

Antes de iniciar as cenas, percebemos

que todas as peças feitas em aula estão ligadas e têm objetivos conectados, assim como a atividade em que imitamos a Gestara, foi uma introdução para a "cena carifeu". Também ajudando na montagem das cenas.

"No teatro não existe certo e errado".

## Cenas:

O primeiro grupo deveria fazer uma cena que representasse o que era o fascismo, o segundo grupo representar como a população alemã lidava com isso, e o terceiro grupo mostrar o horror da época.

1ª Cena: Hitler falava em público com a povo alemão, ele dizia que iria fazer uma Alemanha melhor para todos e que iria melhorar a vida de todos, ao final de seu discurso, todos levantam e dizem "Hei Hitler". Na segunda parte da cena, dois judeus estavam indo ao restaurante, quando na entrada, uma moça para eles e diz que judeus não eram bem vindos naquele local, e que eles deviam ir para o restaurante próprio de judeus.

A cena para e eles voltam para o discurso de Hitler, ao final de sua fala, eles levantam e dizem "Sli Hitler" meramente. Os mesmos judeus estão a caminho do parque público e são barrados, pois os parques eram permitidos apenas para a raça pura.

Voltam meramente para o discurso de Hitler, onde ele diz que judeus devem andar com uma faixa na braga, com a estrela de Davi na cor azul, com 8 cm por 8 cm, e com documentos em mãos. A última parte se inicia com um casal de judeus passeando, um soldado passa e o homem morda o soldado, o soldado bate nele e o judeu cai no chão.

2ª cena: Um casal de alemães está indo jantar em um restaurante apenas para "raça pura", na porta havia uma placa escrita que a entrada de judeus não era permitida. Eles entram e pedem sua comida, enquanto isso, uma mulher judia tenta entrar no restaurante, ela é barrada, porém, resiste e diz que ela não iria ser tratada daquela maneira. O casal que estava dentro do restaurante, não ajudou a retirar ela, revoltada, ela bate no homem, enquanto apanha de todos.

3ª cena: Uma família de judeus em um campo de concentração, onde a filha reclamara de fome, com isso as soldadas viram e falam "vamos levar vocês para um lugar melhor". Em fila, colocam a família no vagão de trem, porém, separam a filha, pois queriam que ele servisse a esércite, a filha mais nova começa a gritar, até levar um tiro de um dos soldados e cair morta no chão.

A mãe, chorando, vê sua filha morta e seu filho sendo levado embora. O menino é colocado em um vagão diferente. Chegando lá, pedem para os judeus tirarem a roupa, para um suposto "banho". Eles são jogados em uma câmara de gás, enquanto a mãe está quase morrendo. Um dos soldados pega a filha, mostra sua mãe para ele e diz "eu vou morrer com ela, eu faz parte de um de nós", e menina logo entra com sua mãe e morrem envenenados com o gás.

Conclusão: Essa aula foi pesada, porque nós nos colocamos no lugar das pessoas que passaram por tudo isso. É muito triste imaginar a quão fechada tinha que ser a mente das pessoas, ao ponto de tratar o próximo assim.

Podemos observar no protocolo da estudante Fabiana, aluna do nono ano, que, logo no primeiro parágrafo, ela menciona a sinceridade do estudante Lucas com relação ao protocolo anterior. Antes de iniciar propriamente as atividades da aula, ela propõe algo que até agora nenhum estudante tinha sugerido: trazer uma reflexão a respeito das reflexões que são lançadas a partir da leitura e análise do protocolo.

Ela comenta sobre a necessidade de estar em tempo presente e diz que geralmente nós, seres humanos, costumamos estar pensando em acontecimentos do passado ou imaginando o que temos para fazer no futuro. Ela utiliza a palavra “futurando”, ou seja, estar no futuro em gerúndio. Isso revela que o pensar também se ocupa, ou melhor, se *pré-ocupa*, com algo que ainda não aconteceu, provavelmente por medo ou ansiedade.

Em seu terceiro parágrafo, a aluna fala a respeito do povo *quéchua*. Isso nos mostra que existe aí uma latente produção de subjetividade, pois o aluno escrever a respeito de algo que foi conversado em aula revela um sujeito que aprende a pensar e não somente a reproduzir pensamentos.

Sabemos que, muitas vezes, e geralmente em escolas particulares, o fazer educação é associado ao lucro, o conhecimento se traveste de mercadoria e temos um *modus operandi* que beneficia um fazer tecnicista, reproduzidor, que estimula os alunos a desenvolverem uma única preocupação: decorar os conteúdos que foram transmitidos de maneira reprodutora para passar no vestibular. Uma tradição escassa do ponto de vista do fazer educação, que opta por uma investigação e um processo que levem em consideração o conhecimento trazido pelos estudantes (SILVA, 2017).

A curiosidade e a maneira como percebemos que as aulas de teatro têm atingido o coração desses estudantes aparecem reveladas na quarta linha ainda do terceiro parágrafo, na qual a estudante comenta “esse sem dúvidas é um jeito muito louco de pensar, mas faz muito sentido”.

Nos quarto, quinto e sexto parágrafos, ela conta detalhadamente a respeito do aquecimento, no qual a ideia de um feixe que lembra o fascismo é traduzida no corpo, embora, como **pesquisador**, não tenha ficado claro para mim se essa metáfora veio para a consciência. O que a princípio não é um problema, haja vista que, em Teatro, o conhecimento corporal é tão significativo quanto o mental. Mais à frente, a estudante comenta como a criação das cenas, de certa maneira, traz esta contaminação. O corpo produz conhecimento e é significado racionalmente, e às vezes o contrário também acontece.

Ela continua narrando tecnicamente como se deu o aquecimento vocal, partindo da imitação dos movimentos feitos pelo **professor**. No sétimo parágrafo, ela narra o surgimento do jogo coro x corifeu, embora não tenha traduzido em sua caligrafia a relação do aquecimento técnico com as novas regras que seriam implementadas nesse já conhecido jogo. Ela anuncia a primeira regra simplesmente como movimentos e falas fascistas. Ela já emprega a qualidade do regime autoritário, embora o pedido tivesse sido a respeito de movimentos e textos autoritários, o que denota uma apropriação em construção de nosso alvo de documentação.

O protocolo continua com a implementação da segunda regra, quando o corifeu anuncia a situação dramática em sua narrativa e se junta novamente ao coro para que a criação possa se dar de maneira improvisada, e ainda nos oferece um exemplo de narrativa do corifeu: “enquanto os judeus tentavam fuga, muitos foram mortos pelos soldados”.

Mais uma vez, a estudante surpreende em seu protocolo ao inaugurar, no meio do texto, uma segunda reflexão, dizendo que na época dos regimes autoritários, tanto na Itália quanto na Alemanha, Hitler e Mussolini “maltratavam e eram contra qualquer alemão que não tivesse uma raça pura, ou seja, negros, judeus, gays e ciganos”. De acordo com o olhar de Fabiana e sua subjetividade que era construída a partir de sua escrita, esses grupos sociais eram impuros e deveriam ser exterminados.

Ainda nessa mesma reflexão, a estudante nos oferece uma expansão de consciência no fazer pedagógico teatral quando comenta, no sexto parágrafo, que “todos os jogos feitos em aula estão ligados e tem objetivos conectados, assim como a atividade em que imitamos o Gustavo”. Ela continua dizendo que “foi uma introdução para o coro x corifeu. Também ajudando na montagem das cenas”.

Quando Fabiana comenta a ajuda na montagem das cenas, ela se refere ao que há pouco comentamos teoricamente a respeito da contribuição que Viola Spolin nos dá, a qual eu relatei alguns parágrafos acima, a propósito do termo orientação.

O que vaza a partir do olhar da estudante é, de uma certa maneira, a consciência de que um processo investigativo não dissocia o aspecto artístico do pedagógico. Logo, professores e estudantes podem e devem ser cúmplices na aventura da produção de conhecimento.

Ela coloca entre aspas a frase “no teatro não existe certo e errado”. Isso nos mostra que tanto Fabiana, como provavelmente o grupo não estão apenas preocupados com a conquista de um resultado, estão antes ocupados em se envolver

e investigar. Parece-me, por observação, que há a compreensão de que não existe uma maneira certa ou errada de se fazer. Os juízos de valor também são pontos de vista. E essa reflexão vir por meio de uma integrante nos seus quase quatorze anos é sem dúvida uma grande contribuição.

Em seguida, ela narra detalhadamente como se deram as construções de cena nas quais, em meu olhar de **pesquisador**, começavam finalmente a produzir documentário em Teatro. Um dos estudantes representava Hitler, com sua fotografia sendo segurada pela mão do aluno-ator como se ele estivesse conversando com uma multidão e, em jogo, a multidão respondia “Heil Hitler! ”.

Concomitantemente a isso, um outro grupo de alunos-atores materializava um restaurante no qual dois alunos-atores representando judeus eram impedidos de entrar, sendo informados de que deveriam buscar um lugar adequado para judeus. Nesse momento a cena congelava e simultaneamente o foco se voltava para o discurso de Hitler, que mais uma vez era respondido com a expressão e o gesto de “Heil Hitler! ”.

Vale lembrar que várias dessas situações nasceram ao longo das improvisações do jogo coro x corifeu. Assim, aqueles judeus impedidos de entrar no restaurante se deslocam para um parque público e, nesse momento, vemos uma interessante trajetória sendo feita no espaço para mostrar a distância entre o restaurante e o parque. Ao chegar no parque, mais uma vez são barrados, pois só era permitida a entrada de arianos.

Novamente a cena congela e o foco do olhar do público se desloca para a multidão, que dialoga com o aluno-ator representando Hitler. Então, esse personagem dá instruções de como os judeus deveriam ser reconhecidos nas ruas. O final da cena mostra um casal de judeus apanhando de um soldado.

Podemos observar no relato de Fabiana e olhando para o processo da aula que existe uma intimidade com o tema e uma dedicação por parte da estudante que já compreendeu o que significa registrar e documentar um processo de construção teatral.

O segundo grupo, que tinha como regra representar como as populações europeias lidaram com o regime autoritário, trouxe como criação cênica a figura de um casal de alemães que se preparava para um jantar, mas na porta do restaurante tinha uma placa dizendo que judeus não eram bem-vindos. Ao mesmo tempo, uma aluna-atriz que representava uma judia tentava entrar e era impedida, contudo, esta

personagem se rebelava e não aceitava a situação. A cena mostrava a confusão e o “empurra-empurra”, culminando no espancamento da judia que tentava se defender.

O terceiro grupo, que tinha como regra mostrar as dificuldades de serem perseguidos, trouxe uma cena na qual uma família de judeus presa em um campo de concentração era oprimida por soldados do Estado. Os alunos-atores utilizavam o texto “vamos levar vocês para um lugar melhor”. Eles representavam pessoas extremamente oprimidas, famílias tendo seus filhos pequenos separados dos pais, gritos de desespero e também mortes, incluindo câmaras de gás.

Ao ler a narrativa dessas cenas, observamos que ainda existe o ingrediente fictício presente na construção cênica, o qual será diminuído à medida que os documentos comecem a adentrar o campo de investigação. Neste momento temos uma combinação entre a produção de narrativa por meio de personagens que foram inventados e o uso de documentos sendo implementado. Até o final deste percurso, que culminou na construção de uma cena apresentada na mostra de processos do CAI, estamos diante de uma abertura na qual a ficção começa a dar espaço para o uso de documentos.

A estudante Fabiana conclui seu protocolo comentado que a aula foi “pesada, porque nós nos colocamos no lugar das pessoas que passaram por tudo isso. É muito triste imaginar quão fechada tinha que ser a mente das pessoas, ao ponto de tratar o próximo assim”.

Observamos com essa conclusão de Fabiana, mais uma vez, o caráter subjetivo desenvolvido e conquistado coletivamente por este grupo que começa a estranhar a realidade, desenvolver um senso crítico, aprender a fazer Teatro e Teatro com documentos. Assim, vai se edificando a ideia de que construir uma linguagem teatral utilizando a estética documentária na educação básica acaba por adentrar no que Larrosa chama de linguagem da experiência, aquela que se opõe à linguagem da Ciência:

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência, tampouco há lugares para a experiência, por isso a linguagem da ciência também menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência. (LARROSA, 2017, p. 40).



Logo, partindo deste ponto de aprofundamento do processo artístico pedagógico trazido pela contribuição de Fabiana e ancorados pelo que Larrosa chama de linguagem da experiência, notamos a necessidade de nos valermos ainda mais e tão somente dos próprios documentos/protocolos criados pelos estudantes para compreender que tipo de resultado estético estava em criação.

Por isso, a partir do próximo protocolo, nos utilizaremos daquilo que ficou mais visceral em experiência para os estudantes. Assim, some a narrativa do **pesquisador** sobre a aula antes dos protocolos e suas respectivas análises. O **pesquisador** também acredita que todo esse doutoramento é um documentário. Então, fiquemos agora só com os documentos.

## 5.7 SEXTO PROTOCOLO OU AS CONTRIBUIÇÕES DE BRÍZIO

Em investigação teatral, são infinitas as possibilidades de construção de cenas. Ao debruçar-se sobre o fascismo, então como artista-docente, o **professor** trouxe como referência parte da obra do artista espanhol Garcia Lorca e inseriu uma proposta de jogo. Se a documentação é sobre os fascistas, mergulhemos naquilo que eles não suportam, a poesia

12/09/18

Aluno: Brizio [REDACTED]  
Turma: 9º B

Inicio a aula de 12 de setembro de 2018 com a leitura do longo e étimo prólogo da Zoliana. Ela comentava sobre a última aula, dizendo que foi triste e tinha um clima pesado, já que ela se colocaria no lugar dos judeus perseguidos na 2ª grande guerra.

1ª parte da Reflexão: Política

Começamos a nossa reflexão com aspectos faciosas e comparando com os últimos acontecimentos na política brasileira (prisão de Lula, facada no Beltrame). Falando da facada, e das pesquisas eleitorais e Gustavo disse que "mesmo o Lula em uma cela pequena onde só tem uma cama e uma TV tem mais pretensão de voto que o candidato que está rodando o Brasil". Resumindo a conversa vimos possibilidades de uso para a facada, como o ditado: "falem bem de mal, mas falem de mim". Já que a melhor propaganda é o boca a boca, o Lula rodou o Brasil sem sair de uma cela minúscula. Após essa reflexão ele, Gustavo, nos solicitou um papel e uma caneta para anotarmos um poema de Gabriel Garcia Lorca → É um poeta, diretor de teatro espanhol, nasceu em Axonoda na Espanha em 5 de junho de 1898 e veio a falecer em 18 de agosto de 1936

com 60 anos → wikipedia

Poema de ~~Camel~~ <sup>Frederico!</sup> Garcia: Este é o prólogo (Adaptado)

Deixaria neste livro  
toda minha alma.  
este livro que viu  
as paisagens comigo  
e viveu horas santas.

Que pena dos livros  
que nos encham as mãos  
de resas e estrelas  
e lentamente passam!

Que tristeza tão funda  
olhar os retábulos  
de dores e penas  
que um corcôeo levanta!

Ver passar os espectros  
de vida que se apagam,  
ver o homem desmuído  
em Pégaso sem asas,

ver a vida e a morte,  
a síntese do mundo,  
que em espagos profundos  
se elham e se abrogam.

Um livro de poesia  
é o autone morto.  
Os versos têm as folhas  
negros em tons brancos,

e a voz que os lê  
é o sopra do vento  
que lhes incute nos pites  
estranháveis distâncias

O poeta é o médium  
da natureza  
que explica sua grandeza  
por meio de palavras,

O poeta compreende  
tudo o incompreensível  
e as coisas que se odeiam,  
ele, amigo as chama

Sabe que as veredas  
são todas impessíveis  
e por isso de noite  
vai por elas com calma.

Poesia é amargura,  
mel celeste que mana  
de um furo invisível  
que as almas fabricam.

///

A Poética é o impossível feito possível.

2ª Parte da reflexão: O Poema

Após o Gustavo ditar o poema e nós os copiarmos iniciamos a reflexão do poema, do poeta e do vida de um poeta. O poema fala sobre o artista, como uma pessoa normal vê uma barata andando em um pequeno canto uma coisa chata, o poeta vê ela como infinitas possibilidades de criar, sentir etc com essa pequena situação de dia a dia. Mas como nem toda pessoa normal entende este universo, durante a história os artistas são muito perseguidos, acabam sendo deportados, torturados, censurados. Lembrou-se que isso, esse comportamento, era características de governos autoritários, que são características de um governo fascista // Nazista. Quer um exemplo? Monteiro Lobato usava Emilia para fazer críticas a tudo a sua volta. Até que ele é preso por Getúlio Vargas, e pelo seu departamento de imprensa e propaganda o DIP, tudo que era mostrado ao povo passava por eles. Vamos sair fora da bolha e viver, pensar e refletir a realidade!

Atividades:

1ª pt - Primeiramente, o Prof. Gustavo nos pede para andarmos pelo espaço, como o poema escrito em um papel no chão. Era para seguirmos um fluxo, preencher espaços

varios. Só que os alunos, e eu, estamos seguindo padrões. James de um lado ao outro, seguindo uma rota fixa. Então o Ju me orientou e criou "portos para você pular", você podia parar para observar minudezas, que só você se atentou no espaço. A partir dessa fala entramos em uma investigação de como este "fluxo" funcionava. Até que entramos em um fluxo de jogo gestoso de jogar e de se assistir. Parávamos, exercíamos, continuávamos... Até que o Gustavo pediu para todos pararem...

2<sup>a</sup> pt. -> Neste momento, o orientador pediu para nós pararmos e tirassem o poema da boca. Abrim uma gestosa e relaxante simfonia de papel se desdobrando se eceu pela sala. Era tão bem e com que repetimos o mesmo movimento. Quando o som se retirou da sala, o Gust. pediu para que cada um de uma vez começasse a ler o poema, uma parte, e era para um aluno "realizar" a vez do outro. Assim foi se desenvolvendo, fomos compreendendo melhor a proposta a cada recado de fala. Até que no fim da prática, era uma feição de Frederico Lecca. Mas foi bem interessante essa prática oral, de "realizarmos a fala".

Cenas:

A proposta era realizar uma cena, que retrata-se a perseguição aos portos, tendo que cada cena lembrar uma cena da aula passada e tendo que ter uma



começão da obra com o poema *Este é o Privilégio*.

## 1º cena

Éra uma cena onde não existe a fala. Ela se iniciava com o poeta, sobre uma cadeira, escovando, até que ele se retira dela. Ele vai para rua, onde há 2 guardas nazistas marchando sobre a rua. Três mulheres param para ouvir as ideias do poeta. Até que um guarda nazista vê aquela cena, que em sua visão é um absurdo! Um dos guardas atira para o alto, causando pânico. Os guardas cercam os populares, e quando todos estão cercados e no chão ruidosos, todos batem 3 palmas, se levantam em uma fila horizontal e falam:

"A poesia é impossível feito possível"

Essa cena se referencia a parte onde a perseguição era "indireta", onde era meio escondido. Referência 2ª cena da aula passada.

## 2º cena

Primeiramente 2 garotas avisam um escritor (representação de Frederico), para ele tomar cuidado com guardas, ele fica confuso, as mulheres se retiram. O escritor começa a cantar seu poema em uma praça, até que guardas chegam. Os autoritários gritam para ele parar, o escritor ignora, começam a bater nele, o leitor continua, até que matam ele. E todos juntos repetem o último verso não lido: "A poesia é impossível feito possível"

3ª cena → Uma mãe e seus dois filhos judeus são "capturados", e a mãe acaba sendo colocada em um quete, já os filhos vão para um campo de concentração. Para um breco, xerxer, memorar sua antiga vida com seus filhos. Até que um dia os guardas chamam a figura Materna, trazem ela até um campo de extermínio para ver seus filhos morrerem, já que no final a mãe se junto aos filhos na câmara de gás. Essa cena traz uma figura materna interessante e semelhante a da 3ª cena da aula passada. Essa cena é de emocionar!

O primeiro parágrafo de Brízio anuncia o poder que o processo vem construindo de se colocar no lugar do outro, ao nos lembrar como a empatia de Fabiana com os judeus se fez presente na aula anterior. Em seguida, o texto convida a uma reflexão em roda a respeito de tons de fascismo que têm surgido no Brasil. A pesquisa com essas crianças acontece simultaneamente à corrida presidencial no Brasil. O estudante comenta a respeito de um atentado a um dos candidatos, esfaqueado durante a campanha, e da prisão de um ex-presidente brasileiro.

Sem a separação em um terceiro parágrafo, ao fim da primeira página, Brízio comenta sobre a atividade de ditar coletivamente um poema de Federico Garcia Lorca, e, em seguida, traz alguns breves dados, provavelmente encontrados em uma consulta na internet, uma vez que nenhuma informação sobre o poeta tinha sido fornecida, apenas um de seus poemas. Observando a construção do protocolo, nota-se a urgência e o envolvimento de Brízio, pois me parece que ele foi atrás do tal poeta, após conhecer em aula um de seus poemas.

Em seguida, ele reescreve o poema ditado pelo **professor** e se autoriza a analisá-lo enquanto escreve, palavras que nunca foram ditas em aula. A linguagem da experiência de Larrosa, (2017) se inscreve por meio do olhar de Brízio. Ele faz a analogia de como uma pessoa comum observa, por exemplo, uma barata e de como o artista a vê com infinitas possibilidades de representação e de atribuição de sentidos, diferente da pessoa comum, que olha e vê apenas uma barata.



O estudante continua explicando sobre a perseguição aos artistas ao longo da História, pelo fato de pessoas comuns, muitas vezes, não alcançarem o olhar dos poetas, logo, torturá-los e exterminá-los se torna uma característica de governos autoritários. Ainda contribui com o exemplo de Monteiro Lobato, que inculcou em sua personagem Emília grandes críticas sociais.

No subtítulo “atividades”, no qual ele discorre sobre as práticas teatrais, Brízio ilumina narrando os fluxos de acontecimentos sensíveis na exploração sensível do espaço, da criação de portas imaginárias, saltos e surpresas. A poesia, sempre que convocada em um jogo, convida os participantes a voarem mais alto. Brízio narra também sobre a exploração do próprio texto (poema de Lorca) enquanto caminham pelo espaço em jogo dramático.

No segundo parágrafo deste subtítulo, ele anuncia o prazer e a sensibilidade do desdobrar dos papéis que estavam nos bolsos, uma “relaxante sinfonia de papel se desdobrando ecoou pela sala”. “Era tão bom o som que repetíamos o movimento”, ou ainda, “quando o som se retirou da sala”, essa inscrição, esse modo de narrar já está em experiência, o estudante se comunica subjetivamente. O aluno em questão tem sido acompanhado pelo **professor de teatro** desde o sexto ano do Ensino Fundamental e, por isso, em sua análise, esse **professor** acaba por “reivindicar a experiência”, de acordo com Larrosa:

Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida.... Porém não é bastante reivindicar a experiência. É importante também fazer soar a palavra experiência de um modo particular, com certa amplitude, com certa precisão. (2017, p. 40-41).

É pensando nesse modo particular de fazer soar a palavra experiência, trazido na citação acima, que, como **pesquisador**, convido o leitor a observar a maneira como um aluno de oitavo ano do Ensino Fundamental tem aprendido a se expressar a respeito do que está vivenciando. Ele também mostra como essa atmosfera criou a possibilidade do “roubar a fala”, um conteúdo de Teatro que procura estabelecer uma cadência de leitura e uma dança das palavras no ar, feito coletivamente. Brízio traduz a experiência extrapolando a linguagem com a metáfora “era uma feira de Federico Lorca”, na penúltima linha.

Na sequência, ao descrever as cenas ele anuncia com exatidão as regras de criação cênica: “A proposta era realizar uma cena que retratasse a perseguição aos poetas sendo que cada cena deveria lembrar uma cena da aula passada e tendo que ter uma conexão clara com o poema. ”

Aqui, fica evidente a construção artística de algo que não se sabe o que é. O que se sabe é sobre o convite. Há todas as regras e experiências de jogo que devem ser levadas em consideração e há o convite aos estudantes para criar, para contribuir com suas subjetividades, para operacionalizar tudo o que estão vivendo e atribuir um sentido que seja também uma extensão desse mesmo convite aos espectadores, os quais assistirão a esse discurso teatral num futuro próximo.

As três cenas narradas atingiram plenamente o objetivo, partindo das regras propostas, e ainda poetizaram com um coro (referência ao jogo coro x corifeu) “a poesia é o impossível feito possível” na leitura de um verso de Lorca em cena, ou seja, os estudantes estavam também aprendendo a documentar poeticamente. Sim, os versos de Lorca neste caso também eram documentos. As cenas lembravam aquelas que já haviam sido edificadas e tinham elementos novos, uma lapidação em coletividade, em processo.

## 5.8 SÉTIMO PROTOCOLO OU MARIA JÚLIA ANUNCIA A RESPEITO DA REPETIÇÃO

//

Aluna: Maria Julia [REDACTED]  
Turma: 8º B.

Começamos a aula do dia 19/09/18 ouvindo o protocolo de Brizio, um protocolo Bem LONGO e Bem DETALHADO. Ele dizia sobre a aula anterior, que falamos sobre o poeta que foi morto pela ditadura, Frederico Garcia Lorca. Após isso, Gustavo "falou" para eu fazer o protocolo.

1ª Parte: Nessa parte da aula, retomamos a nossa conversa sobre política, e o Gustavo nos disse uma fala do Bolsonaro, que ele dizia que usava o dinheiro do auxílio meradia para "comer gente" e discutimos sobre isso; Falamos também sobre a história estar se repetindo, e que ela é como um espelho, não como uma linha (como aprendemos na escola) e que toda a perseguição contra judeus, ciganos, gays e negros começou por conta da corrupção e da economia, então é provável que essa história se repita, e com isso, todos os ataques nazista se repetiriam também.

/ /

2ª Parte: O Gustavo pediu para que nós subissemos para o espaço do ping-pong, e lá, pediu para que andássemos pelo espaço.

Roda de novo points.

3ª Parte: fomos até a quadra, descoberta, e lá formamos uma roda, viramos todos para a esquerda e começamos a andar em círculo, mantendo sempre a velocidade. Começamos na velocidade 4, e o Gustavo pediu para que incluíssemos a palma, sem combater, deveríamos bater palma ao mesmo tempo, por isso deveríamos estar conectados. Depois que "consequimos" bater 2 palmas, o Gustavo incluiu o salto e a invertida, mas tudo isso deveria ser feito, o grupo todo, ao mesmo tempo.

Ainda na velocidade 4, o Gustavo passou uma sequência de 2 palmas, 2 saltos e 2 invertidas, mas falou que a verdade estava bem ruim, mas não como. Então o Gustavo mudou para a velocidade 6, e passou uma sequência nova, 5 palmas, 4 saltos e 3 invertidas, já estava um pouco melhor, no final, na velocidade 8, tinha uma nova sequência muito mais complicada, 7 palmas, 5 saltos, 4 invertidas, e no final, estava bem melhor do que quando começamos. Para o grupo, o mais difícil foi a invertida, com

certeza, era nítido!

4ª Parte: Voltamos para a sala de aula e eu, o Gustavo nos disse que depois repetiríamos esse exercício, da roda e que quanto mais você repetir, melhor fica.

"A repetição nos liberta?"

As histórias do que outras pessoas dizem, quando você repete algo, você descobre novas possibilidades dentro da repetição. Olhos insensíveis ficam surpresos e acham que você está apresentando a mesma peça todos os dias, mas nunca é a mesma peça, porque tudo muda em nós, nesse corpo, no estado de espírito, e muitos outros coisas.

Após isso, explicou o que deveria ser feito na cena, seriam 3 grupos e deveriam falar o fascismo no passado e o fascismo nos dias de hoje, mas não poderia estar separado, deveria ser uma coisa só.

As cenas deveriam se envolver com a pesquisa de um artista, um cantor, poeta, músico, dançarino, etc, e esse artista deveria ser preso e morto em cena. Depois disso, deveríamos usar o poema como se fossemos a abrir o peito (o corpo dele) literalmente, e deveríamos achar alguma coisa simples e

poética, que para qualquer coisa aquilo não valeria nada mas para o poeta, valeria muito. Na hora de usar o documento deveríamos deixar claro que aquilo era um documento, que prova que aquele artista existia.

Cenas:

1ª Cena: Nessa cena, 2 líderes nazistas estavam se apresentando para o público, e fizeram o sinal da onda, uma menina se revoltou e disse que era contra esse "movimento", e ficou indignada com todas as pessoas repetindo o que eles faziam, até que ela foi morta, por não concordar com isso. Após isso, 2 meninas abriram seu corpo e acharam um poema, e alguns objetos, e depois, leram uma parte do poema, que acharam.

2ª Cena: Bolsonaro e Mussolini estavam se apresentando para uma plateia havia um coral de gays que estavam se abraçando e rindo, olhando para uma folha de papel. Bolsonaro e Mussolini ficaram enfurçados, descem do palco e não sabem o que fazer, um deles aponta, e o outro consegue fugir e se esconder. Depois de um

tempo escondido, acham ele, e dizem para ele que antes de ele morrer pode falar qualquer coisa, e ele cita uma parte de um poema. Logo em seguida, ele é morto com um tiro.

Logo chega uma médica, e abre seu corpo, lá encontra uma folha de papel e é um poema, ela fica surpresa de ter descoberto que ele era um poeta, mas a encontram fazendo o que não deveria, e em seguida, ela leva um tiro, e morre:

3ª Cera? Nessa Cera, uma cantora muçulmana está cantando em uma praça e um homem passa atrás e chama ela de terrorista, ela fica surpresa mas continua cantando para sua plateia. Em seguida dois militares/policiais prendem ela, e ela deixa cair seu poema e seu anel. A sua plateia vai até o local onde ela estava e pega seu poema. Plateia lê os últimos 4 versos do poema de Lorca (que foi parado na aula anterior à essa).

Por fim, a cantora é morto pelo policial e, em câmera lenta ela leva inúmeros tiros, até cair no chão, morta.



5ª Parte: Para finalizar a aula o Gustavo nos passou a nossa lição de casa; deveríamos levar para a próxima aula um documento sobre o fascismo (imagem, música, foto etc) e um poema de Federico Garcia Lorca, mas um poema que você realmente tenha gostado, não poderia ser qualquer poema. Também deveríamos levar o poema que copiamos na aula anterior a essa. Logo em seguida, fizemos uma roda para fazer o halley up.

A estudante Maria Júlia começa a narrar a aula do dia 19 de setembro de 2018 e comenta que na aula anterior houve um ganho teatral com as construções a respeito da morte cênico-documental do poeta Lorca. Assim, ela abre uma reflexão que foi feita em grupo a respeito de um olhar sobre a História pela imagem de uma espiral, e não de uma linha do tempo. E diz que, pelo medo e pelos tons fascistas que emergiam no Brasil em época de eleição, era possível que os horrores totalitários se repetissem em nosso país.

Esses tons fascistas são características nacionalistas de perseguição ideológica a professores, artistas, pessoas pobres, ciganos, homossexuais e judeus, que se acinzentam e acabam por enaltecer o extermínio da diversidade de pensamentos e sujeitos. É preciso construir sinapses entre passado e presente, na tentativa de ter um futuro seguro.

Quando Maria Júlia comenta a segunda parte, que seria o aquecimento, ela o faz de maneira sucinta. Em compensação, na terceira parte, o momento da prática teatral, na qual o coletivo teve que resolver sequências de regras cênicas consideradas “difíceis”, ela o faz com exatidão e anuncia a melhora dentro do próprio mecanismo da repetição.

O jogo consistia na realização de três gestos dentro de uma roda: pular, bater palmas e inverter o andamento, em distintas velocidades. Uma maneira lúdica de



trazer para o corpo a ideia de História como espiral, assim como havíamos conversado anteriormente.

Ao refletirmos sobre a prática, atribuindo sentido do jogo ao alvo de nossa documentação, definimos que a repetição melhora aquilo que as pessoas fazem. Ou seja, em cena, em ensaio, “ao contrário do que outras pessoas dizem, quando você repete algo, você descobre novas possibilidades dentro da repetição”, como identificou Maria Júlia, no segundo parágrafo da quarta parte do protocolo acima.

No terceiro parágrafo ainda da quarta parte, ela anuncia as regras da construção de cena do dia: juntar passado e futuro para comunicar o fascismo. Na sexta linha, ela comenta que “as cenas deveriam se envolver com a perseguição à um artista, um cantor, poeta, músico, dançarino etc., e esse artista deveria ser preso e morto em cena. Depois disso, deveríamos usar o poema, como se fossemos abrir o poeta (o corpo dele) literalmente, e deveríamos achar alguma coisa simples e poética”. Ela finaliza a compreensão das regras teatrais dizendo que “na hora de usar o documento deveríamos deixar claro que aquilo era um documento, que prove que aquele artista existiu”.

Em seguida, Maria Júlia narra a construção ou lapidação dessa encenação documentária. Na terceira linha, ela descreve o início da cena, um quadro teatral de movimentos que lembravam a expressão/saudação nazista “Heil Hitler”. É curiosa a maneira como ela enuncia isso, pois nesta linha ela diz que “fizeram o sinal da onda”, provavelmente em referência ao filme *A onda*<sup>35</sup>, dirigido por Dennis Gansel.

É importante comentar que estes estudantes assistiram a esse filme nas aulas de História, com a professora Patrícia Magri, e que foi uma grande contribuição para o projeto, pois o filme, que não é um documentário, mas baseia-se em fatos reais, acabou por aumentar o repertório dos alunos.

Logo, há a descrição da primeira cena, um outro quadro teatral no qual o corpo de um poeta é encontrado. Então, na oitava linha, “dois meninos abriam seu corpo e

---

<sup>35</sup> Em uma escola da Alemanha, alunos devem de escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia. O professor Rainer Wenger (Jürgen Vogel) é colocado para dar aulas sobre autocracia, mesmo contra sua vontade. Após alguns minutos da primeira aula, ele decide, para exemplificar melhor aos alunos, formar um governo fascista dentro da sala de aula. Eles dão o nome de “A Onda” ao movimento, e escolhem um uniforme e até mesmo uma saudação. Só que o professor acaba perdendo o controle da situação, e os alunos começam a propagar “A Onda” pela cidade, tornando o projeto da escola um movimento real.

acharam um poema, e alguns objetos, e depois, leram uma parte do poema que acharam”.

Já na segunda cena, os alunos propuseram um encontro em que Bolsonaro e Mussolini juntos atentavam contra um casal de rapazes que se acariciavam. Antes de matar um deles, davam-lhe a chance de falar suas palavras finais, então um poema de Lorca era lido. Nesse momento, o **pesquisador** se impressiona, pois a maneira como os estudantes estavam propondo o modo de documentar era bastante diferente de tantos outros modelos que já havia visto pelo mundo. Quando Garcia Lorca foi fuzilado, em 1936, ele também disse um poema. Falavam do universo de Lorca e falavam de seu próprio universo, da realidade, da vida, da linguagem humana. Impossível não recordar as contribuições de Dewey a esse respeito:

A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. Explica também o sentimento religioso que acompanha a intensa percepção estética. Somos como que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns. Somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos. (DEWEY, 2010 p. 351).  
GRIFOS MEUS

O **pesquisador** se perguntava: como será que os alunos vão responder às características fascistas fora do universo da aula, na vida? De acordo com as palavras do Dewey acima grifadas, os estudantes de teatro se utilizavam de uma *requintada inteligibilidade* para a produção artística pois vivenciavam todo aquele processo com muita *intensidade estética*.

A última parte do protocolo/documento de Maria Julia anunciava a lição de casa que o **professor** havia pedido para a próxima aula: “documento sobre o fascismo (imagem, música, foto) e um poema de Lorca”. Ela ainda enfatiza que deveriam levar um poema que realmente os tocasse, e não qualquer poema para se livrar da tarefa.

## 5.9 OITAVO PROTOCOLO OU AS CONEXÕES DE JOÃO PEDRO

///

Aluno: João Pedro [REDACTED]  
 Turma: 8º A

Hoje na verdade não foi uma  
 tão normal assim (tanto porquê  
 a nossa aula e os alunos delas não  
 são tão normais). Primeiramente por  
 falta dos alunos dos 9º's, por conta da  
 preparação de eventos deles, nós tive-  
 mos de juntar com o grupo de  
 corpo e movimento, o que na realidade  
 de foi ótimo. Após isso começamos a  
 ler os textos poemas de corpo e tea-  
 tro (não tão bom quanto este que estou  
 a lhes - escrever), então após terminarmos de  
 ler e relembrar nosso aula passada começamos  
 a verdadeira aula, que consistiria em  
 um exercício do ginstico: que consistia em  
 um caminho pelo espaço com níveis  
 de velocidade, perseguições (escolher alguém pa-  
 ra ser perseguido por um certo período de  
 tempo), uma parada espontânea, pular em  
 parar por uma porta (você poderia inventar  
 o feito que seria o encontro e o passado  
 pela porta). Enquanto o da Margono  
 seria: Um jogo tipo detetive, onde haveria  
 um fascista, que "mataria" os pensar  
 até descobrirem quem era, porém havia  
 outra coisa o fascista não saberia que  
 ele seria o fascista, então você estaria

exercitando no rão e percepção.

Então finalmente chegamos os cenos!

Linemos 2 cenos que seriam quase o mesmo caso e critérios do mesmo modo, com o pacto sendo oprimido, perseguido e morto.

A primeira apresenta dois generos de Berlusconi e Mussolini, que estariam criticando tudo que mais os enfurecia e que achavam que estava à esbarrar com o país, incluindo a prescrição contra os homossexuais. Então seria um casal homossexual e mataria seus opoidores os atores, porém os pensos que não o opoiam os protegendo, porém os opoidores os ofensor e notório os homossexuais e quando os opoidores fossem ver os corpos seriam palcos em seus cômodos, terminando o ceno com a leitura de um poema.

Estoria balbore no sua tentada oimenter seus votos e motivando seus opoidores, estoria contada e que faria quando eleito e falado e ruim que os homossexuais são po- ra o país e seria um casal homossexual e couro - os e mandaria seus segunços darem.



um jeito mais, então os segundos matariam  
 o nonado e deixaria o outro gay vivo,  
 que de raiva correria e esfoquearia. O  
 balsonaro (no dia o cenário pauciano e o  
 nonado mata lerio um poema) e raio  
 correndo, nos reis perseguido e morte, enquanto  
 o balsonaro ainda seria socorrido pelo rei,  
 que ao ver o peço ainda deixaria o  
 balsonaro, para cuidar do peço ao invés  
 dele.

Por incrível que pareça os dois grupos  
 pensaram igual e fizeram cenos quase i-  
 guais, o que como o gosto falar é mui-  
 to bom, pois estamos pensando igualmente como  
 um grupo.

Imp  
 2

O estudante, comenta que houve uma junção dos grupos do CAI: Teatro e Corpo e Movimento, pois parte dos nonos anos estava envolvida com um evento esportivo na escola. Ele afirma que foi "ótima a junção". Em seguida, narra um jogo desenvolvido pelo professor de teatro, no qual as velocidades eram variadas de acordo com a orientação do professor.

Geralmente esse tipo de jogo teatral trabalha, como conteúdo, o domínio da espacialidade e a relação intergrupar, através da caminhada atenta ao espaço, com um olhar que ativa a percepção e afina a ação dos jogadores. Dentro do jogo são sugeridas variações como, por exemplo, observar de maneira contundente alguém e começar a perseguir essa pessoa com o olhar e depois com o corpo. O sujeito

perseguido deve tentar fugir, mas não há na verdade um lugar para a fuga. De acordo com as instruções, notar e sentir a sensação de estar “sendo perseguido” é mais importante do que fugir, pois, ao trazer de volta essa conquista criada no jogo para a cena, traz verdade cênica, ou seja, o público acredita naquilo que vê.

João comenta também, em seu protocolo, sobre o jogo conduzido pela professora de Corpo e Movimento, um jogo de detetive, no qual o assassino é substituído pelo fascista. Há ainda mais um ingrediente interessante: o fascista não saberia que era fascista. Isso é extremamente significativo, pois as pessoas e grupos sociais que carregam as características desse tipo de regime autoritário não se percebem desta maneira, negam sua condição a ponto de afirmarem, hoje, que o fascismo ou nazismo foram movimentos de esquerda. É curioso notar como a reflexão pode brotar de dentro da ação e se expandir em consciência, a partir da mediação dos educadores.

Ao narrar o desenvolvimento do encontro e o momento de lapidação das cenas que vêm sendo construídas aula a aula, João traz dados sobre “o poeta sendo oprimido, perseguido e morto”. Assim, os estudantes trouxeram para a cena, a figura de homossexuais senso vistos, perseguidos e atacados até a morte. Aqui notamos uma conexão clara e objetiva com os jogos trabalhados anteriormente no aquecimento.

Historicamente, existiu no regime fascista uma perseguição a vários grupos sociais, como dito anteriormente. Contudo, os estudantes já haviam criado a sinapse de que o poeta Lorca também era homossexual. Dentro das cenas, já ficava claro o ponto de vista dos alunos em trazer para a realidade um personagem documental, o então candidato a presidência do Brasil.

Em termos de investigação, improvisação, criação de analogias e metáforas com a realidade era possível essa conexão, entretanto o professor salientou – e isso não aparece no protocolo – que para a apresentação final do experimento cênico documental, talvez essa figura do candidato não fosse a melhor opção artística. É gratificante observar o último parágrafo de João, no qual ele anota a proximidade dos dois grupos ao criarem as cenas. De certa maneira, isso chamou a atenção dele, assim, ele traz para a conclusão, as palavras **do professor de teatro** “estamos pensando igualmente como um grupo”, e não como indivíduos individuais.



## 5.10 NONO PROTOCOLO OU GIOVANA REVELA QUE A LIÇÃO FOI APRENDIDA

(11/10/18)

Nome: Giovana [REDACTED] Sala: 9º B

Na última aula, quarta-feira dia 10 de outubro, nós não deixamos por nessa área de aula normal, tivemos de sair com o grupo de corpo e movimento da professora Morgana.

Começamos a aula, sentando em um círculo conversando. Acobamos então do no assunto sobre a viagem para o Uruguai em que o Gustavo foi. Nessa viagem, ele teve a brilhante ideia de ir com os alunos para Buenos Aires. Para chegarem lá, precisavam pegar um barco. Na ida, deu tudo certo, mas no volta, parecia que o barco iria afundar. No final, conseguiram chegar bem, após passarem por muita adrenalina.

Continuamos conversando, e uma dos alunos deu a ideia de jogarmos um jogo em que tinhamos que jogar a bola para uma pessoa falando de auto nome. A pessoa deveria dizer a pessoa que jogaria a bola depois e o nome que foi dito para ela. Jogamos por um tempo, até que houve um acidente e paramos para a preparação da cena.

Na cena do meu grupo, nós

tinhamos que abrir o corpo de um fascista, evidenciando que tudo que saí do corpo é um documento e explicou o conceito de fascismo.

Para prepararmos uma cena boa, se juntamos em uma roda e mostramos as pesquisas que cada um fez. Muitos trouxeram fotos, poesias, músicas e até áudios. Os áudios eram de alunos, como:

- Bizio trouxe um áudio da professora de História, Patrícia. Nesse áudio, ela falou que o fascismo é um regime, sem nenhuma maneira de expressão, de mercadoria e que não aceita nada de diferente.

- Leticia trouxe áudios de alunos de todos os anos do fundamental A (6º ao 9º), explicando o que era o fascismo de acordo com sua perspectiva.

- Giordana [redacted] trouxe dois áudios de meninos diferentes que também explicaram o que era o fascismo pelo que eles sabem.

- Marcus trouxe um áudio de Mussolini falando com a população



em italiano, junto com aplausos.

### Cenas

Na cena do meu grupo, começamos com 3 médicos leigos em um necrotério. Primeiro eles lavam os mãos e se arrumam para abrir o corpo, sendo supervisionados o tempo todo. Então, cada vez que um objeto é encontrado no seu corpo, ocorre um flashback.

No primeiro flashback, tem um grupo de pessoas em uma sala convidando um homem para participar de uma alternativa nova e melhor para a Itália. No segundo flashback, ao jurarem a bandeira da Itália, começa uma cena em que o áudio de Mussolini é interpretado, com pessoas aplaudindo após cada fala.

Já na cena do outro grupo, um grupo de pessoas estão andando em uma floresta, perdidos. Juntos, eles começaram a procurar madeira para fazer uma fogueira, comida e água. De longe, eles enxergam um corpo de um homem. Ao chegarem perto, se certificaram de que ele estava morto. Perto dele,

( / / )

estavam poesias, uma xícara com café e uma caixinha de uma música. No fim, ficamos sabendo que o morto não era o Frederico Garcia Lorca e sim um fã. Então, ocorre um flashback, que fala sobre a vida do autor.

Nessa aula, percebi que documentos são essenciais para a preparação de qualquer cena. Eu tenho certeza, que na nossa apresentação, vamos nos orgulhar muito de nossa obra.

A respeito deste protocolo, iniciaremos nossa análise a partir do último parágrafo da primeira folha, pois, antes disso, as conversas e jogos partiram dos estudantes, que estavam na iminência de realizar uma viagem de estudos e pediram para que memórias de outras viagens aparecessem. Na escola, afetos e conversas cruzam o ambiente de ensino e favorecem proximidade e interação entre estudantes e professores em nome do conhecimento

O processo estava bem avançado e, a partir das conquistas deste encontro, **professor** e alunos puderam enfim decidir juntos como seria a apresentação de sua cena documental para um público escolar composto por outras turmas do CAI e outros estudantes da escola, além dos educadores.

Então, a partir do último parágrafo no início da segunda página, Giovana anota que a cena deveria iniciar com um grupo de pessoas que encontrasse um corpo morto. Na segunda linha ela diz “evidenciando que tudo que sair do corpo é um documento e explicando o conceito de fascismo”.

No segundo parágrafo da segunda página, ela comenta sobre o partilhar das pesquisas que fizeram sobre “fotos, poesia, músicas e até áudios” documentais. Então ela descreve, nos próximos parágrafos, a contribuição de alguns colegas. Ao falar de

Marcus, ela diz que ele trouxe áudios, mas em aula o aluno também mostrou um trecho de um vídeo do próprio Mussolini falando e fazendo saudações, que em improvisação o estudante quis dublar, com a imagem de Mussolini sendo projetada ao fundo e ele representando documentalmente o próprio presidente italiano.

Esse protocolo da Giovana é muito importante, pois salienta a compreensão por parte do grupo de como se fazer uma cena que versa sobre a realidade utilizando documentos, a qual foi conquistada com a postura de documentaristas que os estudantes foram adquirindo ao longo das aulas de teatro. Giovana narra com precisão como os colegas, de maneira autônoma, contribuíram com a criação de cenas e como escolheram utilizar os documentos para desenvolver essa cena que não é necessariamente a realidade, mas um olhar muito bem definido dela. A respeito disso, Soler comenta:

O processo criativo em experiências como estas não se limita a uma grande encenação, mas se preenche de uma série de ações que possuem autonomia própria enquanto discurso e, simultaneamente, nutrem a possível elaboração de um grande relato teatral, memória desse mesmo processo. O convite feito aos envolvidos passa a ser para que construa o passado, avaliando as conquistas da experiência vivida”. (SOLER, 2015, p. 210).

Evidentemente que, na atualidade, não estamos mais dentro de um regime que podemos chamar de fascista, entretanto as características deste tempo histórico vertem da boca e das práticas de uma reduzida parcela de nossa sociedade. Assim, o experimento cênico-documental que vêm sendo construído pelos estudantes em questão e seu professor se torna uma potente contribuição para que, como Soler afirma, se reconstrua o passado cenicamente e, a partir dele, se (re)pense a própria vida em sociedade.

São essas crianças e esses jovens adolescentes que reinarão no planeta Terra nos próximos anos e, compreendendo a História, a Arte e potencializando suas subjetividades, poderão traçar caminhos outros para que se viva em um mundo menos opressor e injusto, um mundo no qual a sensibilidade possa ser uma constante.

Na sequência da explanação de Giovana, ela comenta sobre um conteúdo teatral que o **professor** havia ministrado para alguns alunos do grupo dois anos antes,

quando estes estavam no sétimo ano, o *flashback*<sup>36</sup>. Esse recurso cênico, muito comum também no Cinema, mostra um quadro de memória com acontecimentos ocorridos no passado e que estão na mente dos possíveis personagens em cena.

Giovana narra como as cenas ficaram a partir dessa nova contribuição, já próximo ao que será apresentado ao restante da escola, e assim, com o uso do *flashback*, encontraram uma possível maneira de documentar o fascismo, utilizando os passos da vida do poeta Lorca, morto pelo esquadrão espanhol durante a guerra civil espanhola, com presença do exército alemão na busca pelo extermínio de judeus, comunistas e homossexuais.

A aluna termina seu protocolo, em seu último parágrafo, narrando conscientemente que “os documentos são essenciais”, ou seja, fazem a diferença neste tipo de Teatro. Comprovamos com os protocolos, registros em experiência e, sobretudo com esse último, que fazer Teatro Documentário na escola é uma maneira diferente de se ensinar Teatro e de se apropriar da realidade, de se produzir subjetividade, de se desenvolver empatia e de aprender a construir discursivamente uma arte, a qual contribui para a alteração do olhar do humano sobre a sociedade.

Ela finda dizendo “eu tenho certeza de que, na nossa apresentação, iremos nos orgulhar muito do nosso trabalho”. Ela encara o trabalho como “nosso”, aprendeu que Teatro é uma arte coletiva, única, que dá trabalho para se fazer e também dá orgulho. A este respeito, destaco o empréstimo que fiz da “alegoria benjaminiana” no que se refere a “chocar os ovos da experiência” (BENJAMIN, 1994, p.204) que sugere que o ouvinte de uma história narrada possa chocar as suas próprias impressões daquilo que escuta. No caso de Giovana, o “orgulho” do trabalho são esses ovos que foram chocados ao longo do processo e agora nascem da experiência e em experiência.

Benjamin, em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, publicado originalmente em 1933, narra a perda da experiência advindas de terríveis experiências de guerras e trincheiras e a crescente pobreza que se deu à proliferação dos romances: “Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice.” (BENJAMIN, 1994, p.114) O autor, em sua ânsia de entender o que houve com um mundo que diminuía a sua capacidade

---

<sup>36</sup> Recurso teatral que se expandiu a partir de 1943 com a dramaturgia exponencial de Nelson Rodrigues em *Vestido de Noiva*, sob a direção do polonês Ziembinski.

de experimentar a vida, refletia que a experiência se passava a partir de “provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (BENJAMIN, 1994, p.114).

O teórico remete-se ao leitor com perguntas, tais como: “que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?” ou ainda, “quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1994, p.114).

Como **pesquisador** e **professor** deste processo específico, eu gostaria que Walter Benjamin pudesse ler o registro deste processo aqui apresentado, de se ensinar Teatro Documentário na educação básica. Gostaria de mostrar a ele que aqui, hoje, longe da Alemanha, 80 anos depois de sua morte, um professor de teatro e seus estudantes tentam responder a essas perguntas e tentam contar histórias da realidade, não por meio de provérbios, mas de cenas de Teatro. Um Teatro mais épico do que aquele descrito pelo próprio Benjamin, publicado pela primeira vez em *Versueche über Brecht* (Ensaio sobre Brecht), em 1936, ainda em vida.

Em um semestre letivo o grupo desembarcou em uma nova margem do rio. Coroando a efemeridade do próprio ofício teatral, o grupo de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II apresentou para a comunidade escolar dentro da Mostra CAI a sua encenação intitulada *O Poeta - um documentário teatral*. Soltaram poesia no ar, iluminaram a experiência do coletivo para um coletivo ainda maior, documentando a chegada de um tempo sombrio que perseguia pessoas comuns, artistas e poetas.

## 6. DE COMO A REALIDADE VIROU CONHECIMENTO OU O FIM DA TRAVESSIA

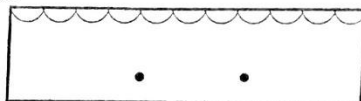
### 6.1 DA EXPANSÃO DE CONSCIÊNCIA NOS VESTÍGIOS DO DOCUMENTO FINAL OU A QUARTA MARGEM DO RIO

Leitor, neste momento, depois de navegar entre os cantos e os tantos da palavra experiência, nos aproximamos da *quarta margem do rio*. Aqui, eu e as outras três margens que me compõem – **o artista, o professor e o pesquisador** – não conseguimos olhar para as outras tantas possibilidades interpretativas daquilo que vivenciamos no ensino pelo Teatro Documentário, as vistas não alcançam. O rio onde habitam as palavras documento, documentário, poesia, teatro, escola, protocolo, educação, arte, experiência, subjetividade, conhecimento, jogo, reflexão, investigação, risco, travessia, empatia, liberdade e consciência é imenso.

E, em experiência, como um pirata à deriva torno-me agora, neste ponto da jornada, a quarta margem desse rio. Sou, agora, **o espectador** daquilo que meus estudantes criaram e (re)significaram. Comprovo como espectador: vejo alunos-atores atuando sobre a sua realidade e explorando “mundos possíveis” (BRUNER, 2002). Assisto a adolescentes que se experimentavam como atores-documentaristas, vivendo uma verdadeira forma de “pedagogia participativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Contemplo extasiado o discurso político e poético edificado por eles em pele, carne, osso e consciência daquilo que diziam e queriam dizer. Eu os vi pensando e agindo com o conhecimento sensível de seus jovens corpos em cena.

Eis aqui o nosso resultado



Livia [redacted] e Maria Julia [redacted]

Protocolo é mais do que escrever sobre a aula, é sentir, recordar e relatar os acontecimentos para que outras pessoas possam sentir o mesmo que sentimos naquele momento. Por isso, o roteiro à seguir fará vocês sentirem e acompanharem nossa explosão de sentimentos durante a peça. -D

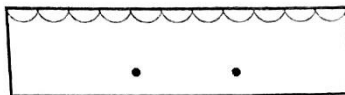
Ena: O Poeta: um documentário teatral

Atores Criadores: Personagens:

Bruna S.	Mãe de Lorca
Henrique F.	Pai de Lorca
João Pedro M.	O poeta morto.
Letícia C.	Salvador Dalí.
Livia K.	Estudante
Lucas [redacted]	Federico G. Lorca.
Luiza S.	estudante.
Maria Julia	Estudante
Sofia H.	Manuel de Falla

20

No início da cena, todos os atores não estudantes



A cena se inicia com todos os atores em fila, banda de canto da sala, em uma trilha, uma mata fechada, andam com os pés firmes, e sincronizados, pisam forte pois estão com malas muito pesadas, primeiro andam com o pé direito e depois o esquerdo. Quando entram em cena, Maria Julia diz:

- Olha esse pássaro!
- Estou cansada - diz Livia.

Todos estão cansados.

Após darem 5 passos Livia prende seu pé direito em uma rocha, Maria Julia e Luiza não ajuda-lá. Enquanto isso, Lucas sai de seu lugar na fila e se pronuncia, após ver que haviam 2 caminhos na trilha.

- Numma floresta, coisas estranhas acontecem, nessa hora tivemos que escolher entre esse caminho, ou o outro - apontando para os dois caminhos. Então Livia diz:

"Para de falar com o público e vem me ajudar a tirar meu pé daqui!"

Lucas volta e a ajuda, junto com o resto do grupo. Puxam 3 vezes para tirar... 1, 2, 3!

Na terceira tentativa, conseguem e todos levantam os braços para o alto, Livia se desequilibra, e cai um pouco para trás.



Sofia, Leticia, Lucas, Henrique e Bruna seguem a trilha escolhendo o caminho da esquerda, e fazem de cena. Enquanto isso...

- Acho que estou passando mal, que calor! - resmungo Maria Julia.

Não poucas horas após ver dois camunhos. E Maria Julia pergunta:

- Qual dos dois são que é?

Luiza e Zíria apontam para o da direita, (diferentemente do resto do grupo que saiu de cena).

- Feste espere aí! - grita Maria Julia - Vamos alcançar eles!

- Pessoal, cadê vocês? - grita Zíria

Ninguém responde, estão, percebem que estão perdidos.

Zíria resmungo:

- Está todo mundo?

- Não sei... - diz Luiza.

- Sei lá, só eu que estou com fome, sem comido achar comida, ninguém mais tem.

- e comida Zíria, ela diz:

- Vou ver se acho algumas frutas ou água.

Luiza diz:

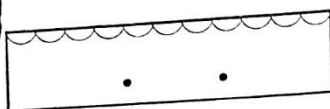
- E eu?

- Fica aí cuidando da minha machula e se alguém do grupo chegar, avisa que em pouco tempo estamos de volta.

Maria Julia pega sua machula



\*1- Nessa hora a Lúcia deve ficar séria, e não rir!



pesada no chão.  
- Tudo bem - diz Luíza. Para ela, não era um problema ficar sozinha naquela mata, era a maior coisa.

Lúcia e Maria Júlia andam em fila um cronômetro, Lúcia está pesada por conta de sua mochila, Maria Júlia está mais leve. Dão 3 passos para o fundo da sala, 6 passos em direção reta, mais volta, mais três passos, mais 6 passos, em direção reta dão 4 passos. Lúcia encontra uma árvore com frutas muito bonitas, e animada diz:

- Achei! Achei! Vou pegar...  
Lúcia sobe na porta do rei, pega as frutas que estão mais baixas, mas deixa a mais bonita, e não cai no chão. Ao se abaixar para pegar se depara com o corpo de um cadáver, com muitos papéis em volta dele. Assustada, cutuca Maju, que em questão de segundos, arregala o olho ao ver o corpo morto. O corpo está parado, encostado a uma árvore. As duas se olham e fazem o sinal da cruz, com muito medo. Espantadas chamam Luíza gritando:

- Luíza!

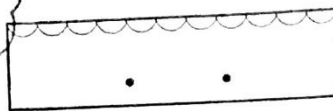
- Luízaaaaaaaa!

- Luíza vem logo!

Luíza faz o mesmo caminho que Lúcia e Maria Júlia e ao chegar, estranha as duas meninas, então logo pergunta:



Todos devemos  
ficar sérios nessa  
hora!



Luíza também  
deve olhar para  
Maju e levá-lo antes de  
olhar para o público.

- U que foi?

Luíza e Maju apontam o dedo para  
o corpo, olham para a Luíza e olham  
todos para o público. Focem em três vezes,  
então, reparam com a voz um pouco falha  
dizem:

- Um cadáver! - todos assusta dos e tremu-  
los #2

- Será que está morto? - Pergunta Maju.

- Não sei. - diz Luíza.

Maju então dá um passo para frente e  
fala com o público:

- É muito estranho achar um corpo na  
mata, a céu aberto, mas maior que o  
nosso medo, era a nossa curiosidade.

Luíza então diz:

- Vem gente vamos ver isso.

Maju e Luíza, um pouco inseguros, se  
aproximam, todos sentam em volta do  
corpo, facimadas, querem ver todos os  
documentos que encontram ao redor dele.

Uma a uma, vão tirando a poeira  
de cima do corpo, e dos documentos.

Maju lê um poema:

- "Amor de muitos entranhos, morte viva.  
em vão espero tua palavra escrita  
e penso, com a flor que se murcha  
que se viva sem nunca mais perder-te."

Então Luíza pega o poema de sua mão e  
encantada lê a segunda estrofe com  
mesmo poema:



\*6 Todas as meninas  
devem ler o poema  
sorrindo e com  
um bulbo no alto.

Nessa hora Maju  
não lembrava o nome  
do artista então Luíza  
lembrava!

- "O ar é imortal, a pedras morte

Nem conhece a sombra nem parte

Coações utero não necessita

O mel gelado que a lua sente."

Luíza termina:

- "Porém eu te sofri, Rasguei-me as veias

tigre a pomba sobre tua cintura

em duelo de Kordiscos e aguçenos" \*3

Maju diz:

- É daquele poeta espanhol, eu conheço ele..

- Zorca! - completa Luíza.

- Vê o que tem aí dentro dele...

Luíza abre o corpo e todas impressio-

nadas, Nêem coisas, objetos dentro do corpo.

Luíza retira cuidadosamente os docu-

mentos e poemas de Zorca.

♥ Todas ficam impressionadas. Maria Júlia lê o trecho da biografia de Lorca:

Federico Garcia Lorca (1898-1936) nasceu em Fuente Vaqueros, em Granada, Espanha, no dia 5 de junho de 1898

Luiza diz:

- Sem mais algumas coisas aqui - retirando um prelo e uma xícara de café do corpo.

Luiza pega - e diz:

- Hummm... café fresquinho! - cheirando a xícara)

Então, as três meninas "congelam" e começa uma cena ao fundo.

Lorca, sua mãe e seu pai, posicionam -

- se para o café da manhã enquanto sua mãe diz:

- Sem café fresquinho aqui! - pegando uma xícara imaginária.

Seu pai diz:

- Hummm... que delícia! - tomando o café imaginário.

Lorca então, diz:

- Mãe, pai, posso ler um poema que fiz ontem à noite pra vocês? - empolgado

Seus pais desapontados, apenas suspiram em "tom afirmativo" para a leitura do poema.

Lorca diz ao público:

- Eu sou o Bob, mas estou representando o Lorca e seus poemas Para compreender isso, ♥



levei um de seus poemas:

Que companhia dos livros  
que nos encham as mãos  
de rosas e de estrelas  
e lentamente passam

falar  
alto

Dorcas lê o poema entusiasmada, andando pelo espaço e demonstrando sua alegria com gestos de acordo com as frases que lê.

Sua mãe, então, diz:

- Livros, livros, não são isso! - gritando

Ela é silenciosa, apenas encostando o dedo indicador em seus lábios e dizendo:

- Shhh...

Os personagens (Dorcas e seus pais) retiram-se da cena e o foco volta às três meninas (Dorcas, Luiza e Maria Júlia).

Dorcas, com a xícara na mão, diz:

- Coloque a xícara aí, (apontando para o chão) mas com cuidado !!

Maju (apelidada carinhosamente assim, por suas amigas, Maria Júlia) pega a xícara e cuidadosamente, posiciona-a ao seu lado. Luiza logo tira a sua xícara de dentro do corpo e, curvas e mexeram os passos.

Dorcas diz:

- Que linda !!

E Maju complementa:



♥  
- Que poetas!

Após, deixar encostados outros documentos e lê um trecho do mesmo:

Após sobreviver uma infância marcada por graves e consecutivas enfermidades, estudou direito e literatura, inicialmente em Granada e depois (1919), em Madri.

Os mínimos "congelam" e há a cena ao fundo deca e seus pais vão em direção à faculdade de direito ("imaginarial") e, desceram as passagens que se encontram no telhado e comentam:

- Que lindos!

Seus pais felizes e orgulhosos dizem:

- A nossa família toda fez direito e agora você, meu filho... Que orgulho!

Seu pai continua:

- Boa sorte no seu primeiro dia de aula na faculdade de direito, filho!

Então, deca desanimado diz:

- Que bom que estão felizes, mas eu gosto mesmo é de literatura e poesia.

deca lê o poema animado

criado  
no  
celar

Que tristeza tão funda

é olhar os retóculos

de dor e de penas

que um coração levanta



Seus pais dizem:

- Shhh...

Depois, eles se retiram de cena e o foco volta às meninas e ao corpo.

Duigo retira do corpo do poeta um pincel e, surpresas, merem em suas cercas.

Rientas dizem:

- Que lindo, mas vai cair tinta em mim!

Então, Duigo lê outro trecho de um documento de Doca.

Nessa época aproximou-se dos grandes nomes da vanguarda artística espanhola e tornou-se amigo íntimo de Salvador Dalí, Manuel de Falla, Luis Buñuel e Rafael Alberti

Ao fundo, entram Doca, Manuel de Falla (músico) e Salvador Dalí (pintor) - segurando um pincel.

Doca lê o trecho de um de seus poemas em público:

O poeta é o medium da natureza

que replica sua grandeza

por meio das palavras

marcamente - se pelo espaço

Encantados, Manuel de Falla e Salvador Dalí vão em direção a Doca e, impressionados dizem:

- Que bonito esse poema. Quem é você?

Doca diz:

- Sou Federico Garcia Lorca, poeta. E você?





Mamuel de Sá diz:

- Sou Manuel de Sá

- Sou Salvador Albi - diz Salvador Albi

Então, Albi diz:

- Que tal eu pintar seu poema de Sá?

- Boa ideia! Porco fazer uma música! - disse Manuel.

Sá diz: Vámes! Juntos faremos uma obra de arte jamais vista!!

Eles começam a pintar e conversar sobre as ideias, quando um personagem (qualquer) entra em cena e "apaga" a pintura feita. Ai por isso, eles saem de cena e o foco volta novamente às memórias

Luiza retira um poema e, contente, lê-o:

Os labirintos  
que criam o tempo  
se desvanecem.

(só fica o deserto)

O coração,  
fonte de desejo,  
se desvanece.



(só fica o deserto)

A luz da aurora  
e os beijos  
se desvanecem.

Só fica  
o deserto.

Um endiveado  
deserto.

ler com  
olhos no  
espaço

♥  
 Maria Júlia então diz

- Olha isso, tem mais um documento

As meninas começam a se perguntar?

- O que mais documentos estão fazendo aqui?

- Quem era ele?

- Por que está na floresta?

Maju começa a ler o que encontrou

— Regressou à Espanha (1931) e fundou e passou a dirigir o importante

— grupo teatral universitário La Barraca (1932). Visitou países da América

— Latina (1933), onde fez grande sucesso como poeta e, sobretudo, como

— dramaturgo e conferencista em países como Brasil, Argentina e Uruguai.

Então, todos se transformam em arêtes (menos as três meninas, que continuam perto do corpo "congelado"), enquanto Maju lê um de seus poemas

Poesia, amargura,

mel celeste que mana

de um faro invisível

que as almas fabricam.

— ler

— alto

Após a leitura, todos os "arêtes" procuram se enfiar em suas cuecas em volta do dorco e fazem sinal de pau com as mãos em direção a dorco.

Última a falar as meninas.

Júlia diz

- Que estranho!

Elas então retiram o último objeto de dentro do corpo: a caninha de música. Elas observam-na contentes e alegres, quando a maninela para e sem sair.

Dorca é o último trecho da biografia de Dorca:

Segundo algumas versões, ele teria sido fuzilado de costas, em alusão a sua homossexualidade.

Ocorre a última cena sobre Dorca, que entra e frustada, posiciona-se de calças brancas, ajoelhado no centro do palco, e o corpo muito achado na floresta levanta-se e fica ao lado de Dorca.

Dorca é seu último poema:

Ver a vida e a morte  
a sínese do mundo  
que em espaços profundos  
se olham e se abraçam

leitura  
lenta e  
alta

É então si morto pelo "Shhh" do corpo ao seu lado.

Os dois saem de cena.

Então a turma incentiva as meninas e dizem:

- Achamos vocês, onde estavam?

As meninas levantam-se com os objetos na mão e dizem:

- Contamos no ramunho

→ FIM

Imagem 02: Estudantes *experienciam* apresentar o documentário cênico para outros estudantes.



Fonte: Colégio Marupiara Créditos da Foto: Mario Perez

Imagens 03 e 04: Em cena, os estudantes que *experienciaram* a proposta estética chamada Teatro Documentário.



Fonte: Colégio Marupiara Créditos da Foto: Mario Perez

Imagens 05, 06 e 07: Cena na qual o poeta Garcia Lorca é fuzilado cenicamente.



Fonte: Colégio Marupiara Créditos das fotos Mario Perez

## 6.2 PALAVRAS FINAIS OU CHEGADA AO MAR

*Nadou quilômetros de águas, entre braçadas e pernadas cumpriu uma travessia, buscou, na extensão do rio, inspiração a partir da palavra experiência. Sentiu dúvidas e, principalmente, alegrias, procurou registrar os detalhes e os nós. Nós, os fazedores de escola, nós os aprendizes da arte. Pôs-se em busca da quarta margem.*

De verdade, tudo aqui já foi dito, explicitado. Cabe-me, agora, comentar aquilo que ficou marcado no corpo feito tatuagem. Este trabalho de doutorado é uma volta à margem, é uma produção de narrativa de um processo educativo e pedagógico com base em minha navegação por águas da educação e pelos cantos de experiência carregados de ludicidade e de documentação. Aqui, mostrei como pode ser grandioso e diferente o pensar e fazer Educação e Arte nos cantos de experiência na escola e en[canta]ntando os dias de aprendizagem com cantos e documentos.

Em meu cotidiano e por todas as porosidades dele, a escola esteve presente, de modo que muitos conhecimentos foram se arquitetando e provavelmente orquestraram os meus sentidos. Assim, minha audição, tato, paladar, visão, olfato e intuição se interessaram por educação desde a infância e, de certo modo, determinaram o campo de contribuição em meu processo de formação, a ponto de fazer com que eu sentisse vontade de construir um processo de ensino de Teatro Documentário no palco/chão da escola básica de um modo diferente dos modelos correntes, já empregados ao longo do tempo.

Qual seria então o entendimento? Provavelmente de que todo este trabalho de investigação e de produção de conhecimento para e pelo grupo de adolescentes envolvidos no CAI gerou, sobretudo, alegria e expressivas jornadas de aprendizagens. Alegria em criar, alegria em discutir, alegria em imaginar, alegria em documentar, alegria em aprender a fazer coisas diferentes. A alegria se estampava no rosto e no corpo e podia ser testemunhada por mim, professor e pesquisador, e se materializava em letra desenhada, em raciocínio poético aberto e registrado letra a letra nos protocolos/documentos analisados neste estudo. Jornadas de aprendizagens de estudantes e de um professor, o qual se descobriu espectador interessado nas descobertas vividas pelo seu grupo, a cada aula e em cada protocolo produzido.

As experimentações aconteceram no campo, nos desdobramentos de métodos de ensino específicos em Teatro e na criação e improvisação de aulas que convidaram



e favoreceram a utilização da linguagem cênica como ferramenta de comunicação, criação artística, produção de subjetividade, expressão política e de transformação de todos nós envolvidos nessa marcha por meio do conhecimento.

Diante das reflexões deste núcleo de estudos composto por alunos dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II, pudemos ampliar nossa perspectiva a respeito da proposição de encenações e construções de aulas de teatro, em que o diferencial esteve na formação do olhar e do imaginário de quem faz e assiste.

O cuidado em se fazer documentário ocorreu e o modo como ele foi recebido pelos alunos-atores, agora atuadores, em formação de vida, foi algo significativo dentro do campo da Pedagogia do Teatro. Ensinar a ler o mundo, a partir da cena, é, em certa instância, empoderar o espectador e/ou o aluno-espectador, possibilitando-lhes ler as cenas da vida e criar (atuar) poeticamente em seu cotidiano.

O privilégio de ter experienciado contextos de vida e formação que forjaram uma visão mais ampliada do mundo tornou-se, para mim e para meus estudantes, a desafiante responsabilidade de criar e vivenciar circunstâncias educativas mais enriquecedoras e libertárias.

Como educador libertário, acredito no fortalecimento da ideia de que dar cursos de teatro é, antes de mais nada, um pretexto para entrar na sala de aula e propor experiências que possam alargar o olhar dos estudantes e ensiná-los a encontrarem seus próprios modos de pensar e, assim, contribuir para que possam observar as cenas no próprio cotidiano e, com isso, aprender a atuar sobre a sua própria realidade.

Precisamos, como professores, estar sempre em formação continuada, necessitamos estabelecer outras sinapses, superando tudo aquilo que já foi pensado em Educação e que, por muitas vezes, ficou sedimentado como fórmulas intocáveis. Expandimos aqui outras abordagens de se fazer escola e de se fazer Teatro.

Podemos afirmar que as conquistas educativas e pedagógicas dos envolvidos nesta proposta foram impressionantes. Estudantes aprenderam a documentar, a criar discursos e a se comunicar de maneira sensível. O corpo foi utilizado como centro do conhecimento, o que é diferente de só aprender por meio da razão. Sumimos com a separação mente e corpo, pois, no geral, as escolas como um todo ao redor do mundo têm priorizado apenas a intelectualização.

Dewey (2010) acredita que as ideias fazem parte do repertório de experiências pessoais dos sujeitos e se tornam verdadeiras na medida em que amparam a construção de “sinapses” com outras experiências. Essa perspectiva se

apresentou nos protocolos e, principalmente, na construção do experimento final, encenado na escola e registrado em texto artesanal feito pelos **estudantes-documentaristas**. Afinal, esse autor inspira ao afirmar que a experiência não é tão somente a realização de um ato, é também atribuição de um profundo sentido.

E como isso é possível? Um trabalho como este, uma aventura deste porte só é possível quando existe uma escola que permite olhar com afeto e curiosidade para o trabalho do professor. Só uma educação diferenciada das tantas mesmices pode oferecer condições para que o professor crie e viva uma gramática participativa. Para os estudantes, representa a oportunidade de explorar o que Bruner designa de “mundo possíveis” (2002, p. 129).

Este trabalho revelou também que a possibilidade de se ensinar Teatro Documentário só ocorreu em uma escola distinta. O Colégio Marupiara é diferente em sua proposta pedagógica, pois ela oferece condições estruturais e materiais para esse tipo de experimentação. Ela convida os professores-trabalhadores a criar os seus cursos.

Evidentemente, não podemos deixar de citar nesta conclusão que o Colégio Marupiara é diferenciado por partir de um pensamento educativo que está circunscrito sob uma perspectiva das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), mais especificamente de um tipo de pesquisa sobre estar em contexto e elaborar esteticamente os acontecimentos reais e históricos. Logo, escolas assim formam continuamente seus professores de maneiras distintas. E o resultado disso é a formação também de estudantes distintos – minha aposta é a de que, invariavelmente, serão adultos distintos.

Este estudo orientou-se pela suposição básica de que o trabalho em Teatro Documentário na educação básica promove uma maior qualificação do interesse e do olhar sobre a realidade dos estudantes envolvidos e, assim, constitui-se em um modelo possível de trabalho contraposto àqueles convencionais, pautados em modelos ficcionais, a partir de uma dramaturgia pronta.

Portanto, *compreendemos* o modo de produção que o **artista** propõe em suas aulas de Teatro Documentário como **professor** e fica claro que não existe dissociação entre o artístico e o pedagógico. Então, o estudo presente referenda a ótica de um **artista-docente** que não abdica de ser **artista** dentro da sala de aula e isso faz com que o encontro com o conhecimento seja muito mais expressivo, tanto para o professor quanto para os estudantes.



Professor e estudantes partilharam uma condição educacional de negociação e renegociação de significados culturalmente instituídos. É esse o sentido dado por Bruner à educação como um dos principais foros para que se partilhem significações.

É o aspecto de foro de uma cultura que dá a seus participantes (refere-se à educação) um papel na elaboração e reelaboração de uma cultura – um papel *ativo* como participantes, e não de espectadores atuantes que desempenham seus papéis canônicos conforme as regras quando as pistas apropriadas ocorrem (BRUNER, 2002, p. 129).

É muito difícil romper com as sacralidades dentro da unidade escolar. Romper com os velhos conteúdos, romper com as burocracias que roubam o tempo de reflexão e romper com a fragilidade da formação dos professores. Sim, este trabalho foi possível, também, porque existe aqui um professor que não para e não se cansa de se formar. Que se en[canta] com tudo que aprende e que brinca de ensinar a partir de suas novas conexões.

Portanto, tendo construído um trabalho tão florido, divertido e diferente, outras perguntas emergem, como se os lençóis de água do subterrâneo continuassem a verter pela terra e jorrar em profundo grotão. A multiplicidade do fazer artístico continua a criar possibilidades para outros rios, para novas braçadas em profundidades novas que ainda querem ser experiência, ser jogo, ser canto e encanto.

Em tempo final da elaboração desta tese, a maior pandemia sanitária do século XXI se instalou no mundo. A COVID-19 já matou no Brasil, até a presente data desta tese (após a revisão da banca de professores) mais de 200 mil pessoas. As aulas foram suspensas por todo o primeiro semestre de 2020 e não se tem ideia de quando será o retorno. Assim, todas as atividades escolares passaram a se desenvolver por meio de vídeo chamadas pela internet e uma nova maneira de ensinar e aprender parece estar em pleno desenvolvimento para a rede privada de educação. A educação pública passa por abandono e falta de recursos digitais para que a grande massa de estudantes Brasil a fora possa estudar e aprender diariamente.

Meu coração pesquisador descobre, inventa, propõe e cria outras possibilidades de pesquisa. Agora, tento propor o meu próprio currículo de Teatro Documentário na escola básica sob a ótica de um novo “tempo e espaço”. Mergulho nessas águas turvas para construir outras perspectivas de experiência na escola básica por meio do teatro virtual.

E, em investigação artística, iniciei a busca por uma outra margem. Como propor a experiência em aprender em tempos de isolamento social? Que tipos de teatro serão possíveis? De todo modo, sinto que será a perspectiva da pedagogia da participação o diferencial para se pensar, produzir e *experienciar* outras teatralidades na escola.

Por agora, fica a pergunta em tentativa de se fazer a jangada fluir pelo rio: como os educadores e estudantes, arrebatados pela experiência desta pandemia, ainda conseguirão criar afluentes em percursos para o encontro com o conhecimento, para o encontro com o mar? [A] mar!

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W.; BEANE, James. A.(org.). **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael. W. **Educação e Poder**. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo, Ed. Moderna, 1993.

ATANIA, Emanuelle Schneider. **InFluxus: Ressonâncias Fluxus no Acervo do MAC/USP**. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRECHT, B. Estudos Sobre Teatro. Lisboa: Portugalia, 1957.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (apresentação). As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, n. 25(2),1999. p.147-148.

\_\_\_\_\_. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A.; RANZI, Serlei Maria Fisher. (org.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. As categorias do juízo professoral.11. ed. *In*: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org). Petrópolis: Vozes, pp 187-216, 2010

\_\_\_\_\_. **Poder Simbólico**. RJ: Ed. Veteranos Brasil S/A DIFEL (Lisboa), 1989.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia grega Vol. I**. São Paulo: Editora Vozes, 1986.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2. reimpressão. 2002.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares – teatralidades performances e políticas**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CABRAL, Beatriz Angela. V. O Lugar da Memória na Pedagogia do Teatro, **Revista Urdimento**, n. 6, Florianópolis: Editora UDESC, nov. 2004.

CABRAL, Beatriz Angela. V **Teatro em Trânsito: a pedagogia das interações no espaço da cidade**. São Paulo: Editora Hucitec, 2012.

CAMARGO COSTA, Iná. **Panorama do Rio Vermelho: ensaios sobre o Teatro Americano Moderno**. São Paulo: Nanquim, 2001.

CAMPOS LIMA, Eduardo. **Coisas de Jornal no Teatro**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

CELESTE, Mirian. Art, only in the art class?. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./ dez. 2011. p. 311-316

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COUTINHO, Eduardo; OHATA, Milton (org.) **O olhar no documentário**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. São Paulo: Vozes, 2011.

DA-RIN, Silvio. **Espelho Partido: tradição e transformação do documentário**. São Paulo: Azougue Editora, 2006.

DAWSON, Gary Fisher. **Documentary Theatre in United States**. Westport: Greenwood Press, 1999.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

DELEUZE, Gilles. A transformação do padeiro. *In: Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS DA ECA-USP. **Catálogo Digital MITsp 2016**. Disponível em: <https://mitsp.org/2016/publicacoes/>. Acesso em: 21 set. 2020.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_ **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. O Efeito estético: finalidade sem fim. *In: Revista Urdimento*, n.17, Santa Catarina, 2011.

DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo – Florianópolis: Hucitec. 2017.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959

\_\_\_\_\_. **Experiência E Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Democracia E Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DICIONAIRE DE LA PHILOSOPHIE. Paris: Larousse, 1982, p. 91

DUBATTI, Jorge. **O Teatro Dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Sesc, 2016

FAVARETTO, Celso. **Celso Favaretto no Itaú Cultural**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>. Acesso em: 7 set. 2020.

FERRAZ, Aline. **Uma escrita documental: Cia. Teatro Documentário em encontros e perdas nas casas, ruas da cidade de São Paulo**. São Paulo: Disign, 2014.

GAGLIANONE, Isabela. **Cinema de conversação. O Benedito**. fev. 2015. Disponível em: <https://obenedito.com.br/cinema-de-conversacao> . Acesso em: 22 set. 2020

GARCIA, Silvana. **Teatro Da Militância: a intenção do popular no engajamento político**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

\_\_\_\_\_. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Brecht: Um Jogo De Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, Ingrid D. José Simões de A. (organizadores) **Léxico de Pedagogia do Teatro – 1 ed.-** São Paulo: Perspectiva, 2015.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. n.19, 2002. pp.20-28.

\_\_\_\_\_**Tremores**. São Paulo: Editora Autêntica, 2017

MALINA, Judith Notas Sobre Piscator. São Paulo, Edições Sesc, 2017

MARQUES, Isabel. *In: Revista OuvirOuver Uberlândia* v. 10 n. 2 p. 230-239 jul.|dez. 2014.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049>

Acesso em: 22/12/2020

MATTOS, Daniela. O corpo-vetor e o(s) Fluxo(us): História da Arte como estória da arte. **Revista Concinnitas** ano 16, vol. 01, número 26, jul. 2015.

Disponível em:

<https://docplayer.com.br/33521260-O-corpo-vetor-e-o-s-fluxo-us-historia-da-arte-como-estoria-da-arte.html>

Acesso em: 22 set. 2020.

MATE, Alexandre. **Trinta Anos da Cooperativa Paulista de Teatro**. São Paulo: Editora da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (org.) **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Coleção Infância. Porto: Porto Editora. 2011

\_\_\_\_\_**Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGET, Derek. The “broken tradition” of documentary theatre and its continued powers of endurance. *In: FORSYTH, Alison; MEGSON, Chris. Get real: documentary theatre past and present*. London: Palgrave Macmillan, 2011.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEIRCE, Charles. S. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.

PEREIRA, Alexandre B. **“A maior zoeira” na Escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

PINAZZA, Mônica A.; GOBBI, Márcia A. Infâncias e suas Linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In: PINAZZA, Mônica A.; GOBBI, Márcia A. (org.). Infância e suas Linguagens*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, v. 1, p. 21-44.

PINAZZA, Mônica. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed. 2007. p. 65-94.

PISCATOR, Erwin. **Teatro Político**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

PUPPO, Maria Lúcia de S. B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_ **Para Alimentar o Desejo de Teatro**. São Paulo: Hucitec, 2016.

QUEIROS, Bartolomeu C. **Vermelho Amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_ **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. São Paulo: Autêntica, 2007.

RAMOS, Fernão P. **Mas afinal...o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac, 2007.

ROSA, João G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral, 1880 – 1980**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

SARRAZAC, Jean-Pierre (org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 10. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

SIMÕES, Giuliana. **Veto ao modernismo no teatro brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SINGER, Helena. **República de Crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOLER, Marcelo. **O Campo do Teatro Documentário: morada possível de experiências artístico-pedagógicas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_ **Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_ Preparar acolhimento ao espectador: uma tentativa de estabelecer encontros em tempos não acolhedores. *In*: DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. **O ato do**

**espectador: Perspectivas Artísticas e Pedagógicas.** São Paulo – Florianópolis: Hucitec. 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

VIEIRA DOS SANTOS, Elise T. **História Oral e Autobiográfica no Teatro Documentário.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

WEIL, Simone. **A Condição Operária e Outros Estudos sobre Opressão.** Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WEISS, Peter. Notas sobre o Teatro Documentário. Tradução: Fernando Kinas. *In: Revista Contrapelo*, vol. 2, 2015. Disponível em: [https://issuu.com/revistacontrapelo/docs/revistacompleta\\_isuu](https://issuu.com/revistacontrapelo/docs/revistacompleta_isuu). Acesso em: 21 set. 2020

Catálogo das Artes. Disponível em: [https://www.catalogodasartes.com.br/Detailar\\_Link\\_Historia\\_Arte.asp?idHistoriaArte=631](https://www.catalogodasartes.com.br/Detailar_Link_Historia_Arte.asp?idHistoriaArte=631). Acesso em: 02 fev. 2018.



## APÊNDICE



São Paulo, 07 de agosto de 2020

O Colégio Marupiara autorizou o pesquisador **Gustavo Idelbrando Curado** a investigar e desenvolver parte de sua pesquisa de doutorado intitulada "**Teatro documentário: cantos de experiência, ação artística em práxis na educação básica**" nesta instituição escolar realizada no ano de 2018 com estudantes do Ensino Fundamental II.

A handwritten signature in black ink, reading 'Marie Yendo Yamasaki', is written over a horizontal line.

**Marie Yendo Yamasaki**  
MARIE YENDO YAMASAKI  
Diretora  
RG: 13.763.615-5