



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES – IDA
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

*EXPERIÊNCIAS, ENCONTROS E CONQUISTAS:
VIVÊNCIAS TEATRAIS COM ALUNOS DE
TURMAS DE ACELERAÇÃO*

ALANA DE AZEVEDO SILVA CRUZ

Brasília
2017

Alana de Azevedo Silva Cruz

*EXPERIÊNCIAS, ENCONTROS E CONQUISTAS:
EXPERIÊNCIAS TEATRAIS COM ALUNOS DE
TURMAS DE ACELERAÇÃO*

Trabalho de conclusão de Curso, apresentado no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas, sob orientação do Professor Doutor Jorge das Graças Veloso.

Brasília, 2017

Dedicatória:

Às Minhas Filhas Lorena e Pietra, Meu marido Felipe, meu pai Abdão, minha mãe Goretti, meus maiores mestres, meus maiores tesouros.

“Ohana quer dizer família, e família quer dizer nunca abandonar ou esquecer”

(Frase do filme *Lilo & Stitch*)

Agradecimentos:

A Deus, obrigada por me oferecer caminhos que sempre me levam ao aprendizado.

Aos meu alunos, minha sincera gratidão. Sem vocês não existiria essa professora. Vocês me possibilitaram ser quem eu sou, e ainda estou ansiosa por saber quem serei amanhã, quando outros de vocês me atravessarem e me transformarem. Obrigada, meus alunos, por terem me ensinado tanto!

Aos meus professores, Celly, Emerson e Ana Cláudia, que me ajudaram a descobrir quem eu era. Àqueles que me conduziram como atriz, Bidô Galvão, Hugo Rodas, João Antônio, Gisele Rodrigues, Silvia Davini, Soraia Maria, Zé Regino; e aos mestres Graça Veloso, Ângela Barcelos Café, Sônia Paiva, Luis Carlos Laranjeiras, Martha Lemos, Sulian Vieira, César Lignelli, Edileuza Fernandes, Vivi Legnani, que me mostraram como ser professora.

Às minha irmãs, familiares, amigas e amigos, por tanto acreditarem, me apoiarem e me ajudarem em todo esse processo

Em Memória

Bruna Alves, pássaro novo, que aprendeu a voar, e lhe cortaram as asas

Lúcio Jad, meu querido amigo. Sempre me ensinou a voar mais alto, acima das nuvens. Tanto, que hoje é um anjo, batendo suas asas no infinito!

RESUMO

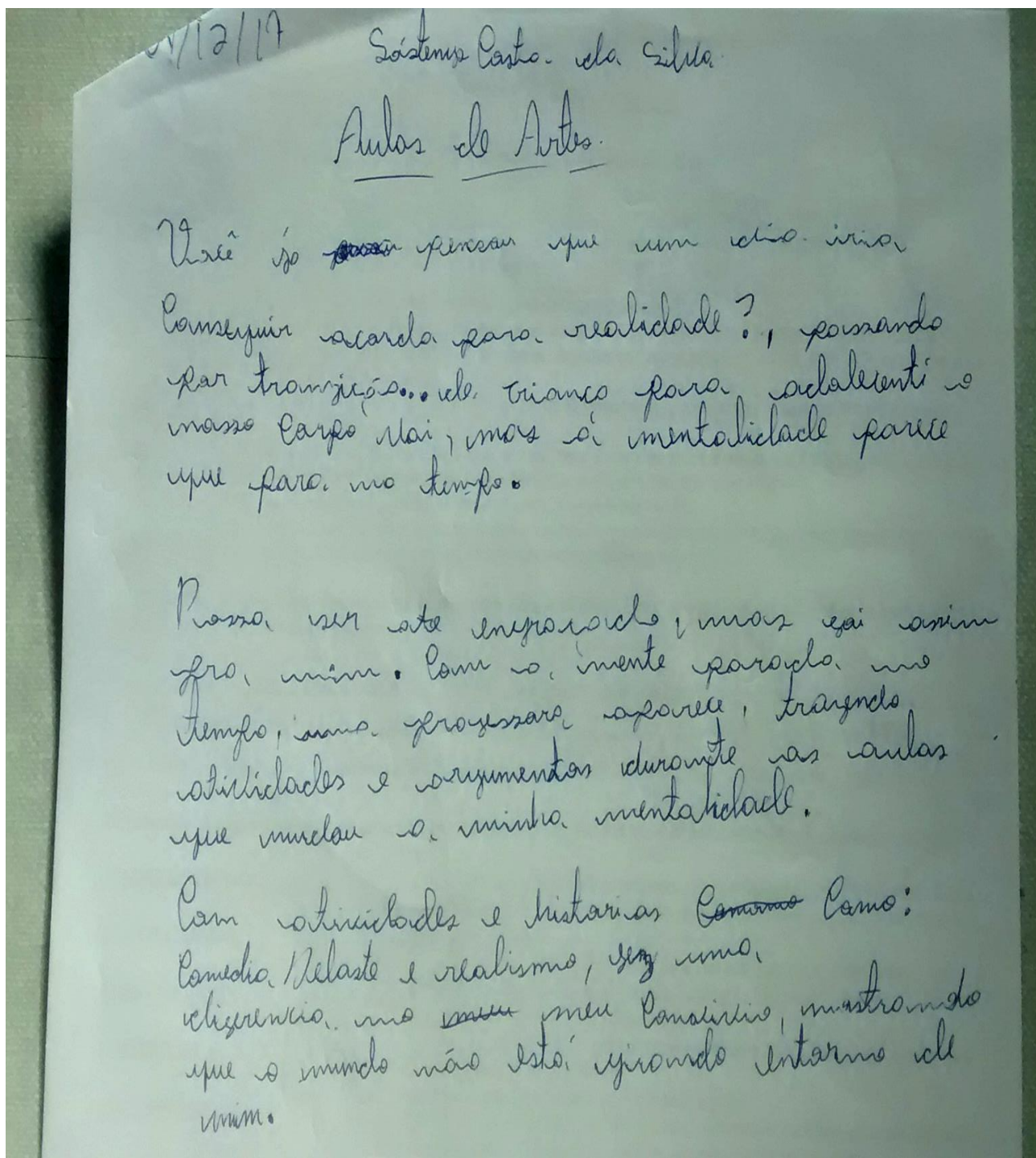
O presente trabalho expõe experiências e reflexões sobre o ensino de teatro para alunos participantes do Programa de Aceleração das Aprendizagens Escolares, em escolas públicas do DF, nos anos de 2016, no Centro de Ensino Fundamental 27, na Cidade Ceilândia Norte, e no ano de 2017, no Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim Silva, localizado na mesma cidade. O estudo tem por objetivo evidenciar as vivências e produções teatrais destes alunos, bem como os caminhos trilhados e recursos utilizados para realizar tal trabalho. As duas experiências relatadas serão descritas, em um primeiro momento, a partir da análise da prática do ensino do teatro em sala de aula, e em um segundo momento, o desenvolvimento paralelo de uma oficina de teatro, culminando na construção e apresentação de um espetáculo teatral.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa ação; Escuta Sensível; Processo Colaborativo; Teatro na Escola; Pedagogia do Teatro; Protagonismo do Aluno.

Sumário

INTRODUÇÃO	05
1- CAPÍTULO 1: A aluna que fui, a professora em que me transformei, os alunos que me transformaram.....	11
1.1- Meu relicário de aprendizagens.....	11
1.2- O que é o Programa de Aceleração das Aprendizagens Escolares (PAAE).	15
2- CAPÍTULO 2: Experiências, descobertas e conquistas.....	18
2.1- O início: Projeto Teatral com as turmas de PAAE do CEF 27-2016.....	18
2.1.1- As experiências em sala de aula.....	18
2.1.2- A oficina de teatro.....	23
3- CAPÍTULO 3- Replanejando, sonhando e começando de novo.....	28.
3.1- A Pesquisa: Projeto teatral com as turmas de PAAE do CEF PMRGS-2017.....	28
3.1.1- O espaço da descoberta: trabalhando o teatro em sala de aula ..	28
3.1.2- O espaço do mergulho: A nova oficina de teatro.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO



“Ser professora é uma aventura. É planejar, pesquisar, estudar, preparar tudo milimetricamente, entrar na sala, e se lançar ao acaso. Todas as aulas são diferentes, surpreendentes, desafiadoras, isso por que a essência da aula são os alunos, e essa é uma matéria prima de diversidade inigualável. Cada um deles é um indivíduo, e cada indivíduo é um universo. Como não amar essa profissão, que me dá o universo?”.

Alana de Azevedo

Em Março de 2016, retornei ao departamento de Artes Cênicas, onde já havia concluído o Bacharelado, para então me formar também em Licenciatura. Já lecionava em escolas públicas e particulares desde 2008, Ao mesmo tempo, fui chamada como professora temporária de artes, para atuar na Regional da Ceilândia, no Centro de Ensino Fundamental 27. Quando fui até a escola assinar os documentos, fui informada que trabalharia com as turmas de aceleração, compostas exclusivamente por alunos repetentes e fora da faixa de idade da série cursada. Confesso que senti medo, afinal, conhecia muito bem a fama negativa que se projetava destes alunos, que após anos de repetência, evasão e atraso escolar, engrossavam as estatísticas de defasagem idade-ano. Já havia conhecido alunos destas turmas na minha escola anterior, mas nunca havia de fato dado aula para eles. Sabia que o desafio seria grande, e que eu precisava me preparar.

Os primeiros dias foram assustadores. Era como uma montanha russa de emoções, o exercício poderia estar fluindo magicamente em um momento, e nos dez minutos seguintes, qualquer evento desencadear uma verdadeira rebelião, e logo em seguida, tudo voltar a paz. A sensação de “nada está funcionando” foi se diluindo na medida em que os resultados foram ficando nítidos, e produções e experiências maravilhosas foram acontecendo. A partir de então, não parava de contar para qualquer um ao meu alcance cada passo que meus alunos davam, cada nova cena, desenho, criação. As pessoas, incluindo professores e coordenadores, ficavam surpresas quando percebiam o que os alunos eram capazes de produzir, afinal, não era pelos elogios que seus nomes eram mais citados. Os alunos se sentiam orgulhosos de si. Eu me sentia orgulhosa deles. Era um novo olhar, um olhar positivo. Alguns momentos onde as expectativas negativas se revertiam em reconhecimento, em possibilidades.

São as experiências com o ensino das Artes Cênicas vivenciadas com estes alunos, durante o ano de 2016, e o ano de 2017, nas escolas de Centro de Ensino Fundamental- CEF 27 e CEF Professora Maria do Rosário Gondin Silva (PMRGS), ambos localizados na Ceilândia Norte, que irei investigar neste estudo. É com a intenção de contar as façanhas destes alunos que me proponho a realizar esse trabalho. Ajudá-los a expressar suas ideias, pensamentos, experiências e sentimentos utilizando a linguagem cênica, e assim, colocar suas histórias e capacidades em foco, para que eles e todos possam ver e reconhecer as conquistas desses alunos.

Os alunos que participam do PAAE são alunos que não estão cursando o ano escolar indicado para sua idade, tendo passado por sucessivas reprovações, causadas pelos mais variados motivos. Por isso, muitos estão desmotivados e descrentes no ambiente escolar, além de se verem a margem desse processo. Na maior parte do tempo, apresentam atitudes agressivas e desconfiadas, tanto com os colegas quanto com os professores. Apresentam uma baixa autoestima no que se refere à escola, e sobre esta também carregam na memória muitas experiências negativas e frustrantes. Muitos apresentam habilidades que não são consideradas nem avaliadas pelo ensino tradicional, e, sem muitas oportunidades de expô-las, sentem-se deslocados na escola, e acabam por evadir ou reprovar novamente. É necessário que sejam criadas possibilidades e espaços que permitam à este aluno explorar suas potencialidades, e expor suas capacidades, reconhecendo e divulgando sua expressividade. Tendo, assim, mais chances de quebrar paradigmas e preconceitos acerca dos alunos do PAAE, para os outros, e para si.

O teatro pode oferecer ferramentas que irão ajudar os alunos do PAAE (Programa de Aceleração da Aprendizagens Escolares) a descobrir e tirar proveito de suas habilidades e identidades. Meu objetivo maior é promover o protagonismo e reconhecimento positivo dos alunos do PAAE, através do teatro, estimulando-os a explorar suas próprias potencialidades. Resgatar a autoestima através do autoconhecimento produzido pela autoreflexão, construindo também atitudes positivas a partir da coletividade. E, como objetivos específicos, pretendo envolver os alunos do PAAE no processo de experimentação, criação e produção teatral; Treinar sua concentração e determinação, Despertar o interesse destes alunos pelas atividades escolares e artísticas; Produzir novas experiências, significações e sensações afetivas no que se refere à escola, Promover exercícios e montagens de teatro em sala de aula, através do conteúdo; Desenvolver, com os alunos do PAAE, uma oficina de teatro culminando em um espetáculo teatral, a partir do processo colaborativo

É com o desejo de pesquisar e divulgar o ensino e a prática de teatro com alunos das turmas de PAAE que iniciei este estudo. Por acreditar que a vivência teatral é para todos, e que todos tem algo a oferecer, através do teatro. Para descobrir e construir alternativas que levem a mudança de pensamentos e atitudes, que possam levar a transformações individuais, coletivas, sociais. Para oferecer para estes alunos um espaço de reconhecimento, através da arte, preservando seu protagonismo, autonomia e

estimulando a alteridade. Mas como fazer isso com alunos tão pouco familiarizados com o teatro? Para tal, contarei com o espaço e tempo das aulas regulares e do contraturno, trilhando as seguintes etapas: Focar minhas aulas na investigação, no debate e na prática do componente Artes Cênicas; Sensibilizar os alunos para a experiência artística, através de exercícios específicos da prática teatral; Aproximar a realidade dos alunos dos temas propostos; apresentar e estudar com eles os elementos que compõem as Artes Cênicas.

O presente estudo se configura em uma pesquisa-ação, onde os dados são colhidos através das experiências de ensino do teatro e produção teatral com os alunos participantes do Programa de Aceleração das Aprendizagens Escolares, para investigar como esta prática afeta os envolvidos. O método utilizado neste é o de pesquisa ação, proposto por René Barbier. Esta forma de pesquisa propõe o desenvolvimento de propostas que atuem sobre o contexto analisado, através da ação. Essa proposição objetiva a implicação na realidade pesquisada, ainda que esta seja suscitar mais questões do que resolvê-las. A partir deste método, irei utilizar a abordagem em espiral, onde elaborei um diagnóstico sobre a realidade pesquisada, ou seja, os alunos do PAAE, nas duas escolas. A partir disso, desenvolvi uma estratégia de ação, que contemplasse meus objetivos. Na primeira parte estarão contidas uma avaliação e teorização prévia sobre a situação, e o planejamento da ação que irá ser desenvolvida, visando possíveis desdobramentos e soluções para a questão conflituosa diagnosticada anteriormente. Segue-se então a execução das ações, concomitantes com a reflexão antes, durante e depois dessa ação. Quais efeitos surgirão desta ação? Quais tipos de evolução podem ser observados? E é a partir da escuta sensível destes alunos, da análise das ações e desdobramentos dessas, que serão produzidas novas estratégias e avaliações permanentes da ação, ciclicamente.

Mas, para que sejam alcançados os objetivos dessa pesquisa, em primeiro lugar é necessário envolver o aluno do PAAE nas aulas de teatro. Para tal, é necessário que se desperte, por um lado, o interesse deles, e por outro, criar a necessidade para tal. Demonstrar o que o teatro pode fazer por ele, e o que ele pode fazer a partir do teatro. Reconhecer o espaço e a voz dele. Evidenciar a importância e o respeito aos temas que lhes são relevantes e interessantes, deixando claro que estes serão os temas a serem explorados. Construir uma estrutura de relações horizontais. Para garantir o

protagonismo destes alunos no processo e na montagem teatral, escolhi como método para o trabalho a comunicação e a escuta sensível. Também proposta por Rene Barbier,: “A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos.”(BARBIER, p 01)

A partir da escuta sensível, é possível entrar em contato direto com o aluno, conferindo legitimidade e democratização à pesquisa. Desta forma, assumo o envolvimento com meu recorte de pesquisa, sendo o resultado a afetação sensível recíproca, entre mim e os alunos participantes, verdadeiros focos de interesse desta pesquisa. Tendo como base as informações colhidas a partir da escuta sensível, o processo e estratégias de ação serão revisadas semanalmente, com base nas necessidades apresentadas pelo grupo. Dessa forma, é possível personalizar o atendimento através dos jogos específicos para aquela situação, pretendendo aproveitar as situações produtivas, e resolver as questões conflituosas, equilibrando o grupo, a partir de suas identidades individuais.

Para esta equalização, serão realizadas rodas de conversa após os jogos e ao fim de cada encontro, visando à troca de experiências, e o registro das sensações, observações e possíveis conclusões para uso posterior, tanto nas estratégias quanto na montagem de cena. Para registro e expressão das experiências individuais, irei utilizar ferramentas diversas que possibilitem ao aluno demonstrar questões mais íntimas e pessoais, são estas um caderno, a ser utilizado como diário de bordo, que os alunos poderão levar para casa e anotar como a aula reverberou dentro e fora da escola, fazendo registros de pensamentos, reflexões, associações, sugestões e críticas referentes ao processo; papéis para anotações simultâneas ou imediatamente após aos jogos, para responder questionamentos ou indicações específicas; e conversas utilizando os variados meios de comunicação, com o WhatsApp e Facebook

Seguindo a abordagem espiral já descrita, a pesquisa se dividirá em duas partes, cada uma destas compostas por suas devidas etapas. Na primeira fase, será analisada uma experiência vivenciada em 2016, com alunos da aceleração do CEF 27 da Ceilândia Norte. Lá, além de aulas regulares de artes, promovi também uma oficina de teatro com estes alunos, que culminou em um espetáculo teatral. Assim conclui uma etapa da espiral, onde pude vivenciar todo o processo do método: diagnóstico, estratégia, execução e avaliação. A segunda fase da pesquisa é realizada no CEF PMRGS, também na Ceilândia Norte, também com alunos de aceleração, durante o ano de 2017, onde darei continuidade ao procedimento espiral. Me apropriando e utilizando os resultados da avaliação anterior, irei elaborar novas propostas de ação. Nesta segunda fase, o ciclo se repete, porém havendo um novo diagnóstico, bem como o desenvolvimento de estratégias específicas para esse novo contexto, mas sob a luz da análise dos resultados da experiência vivenciada anteriormente.

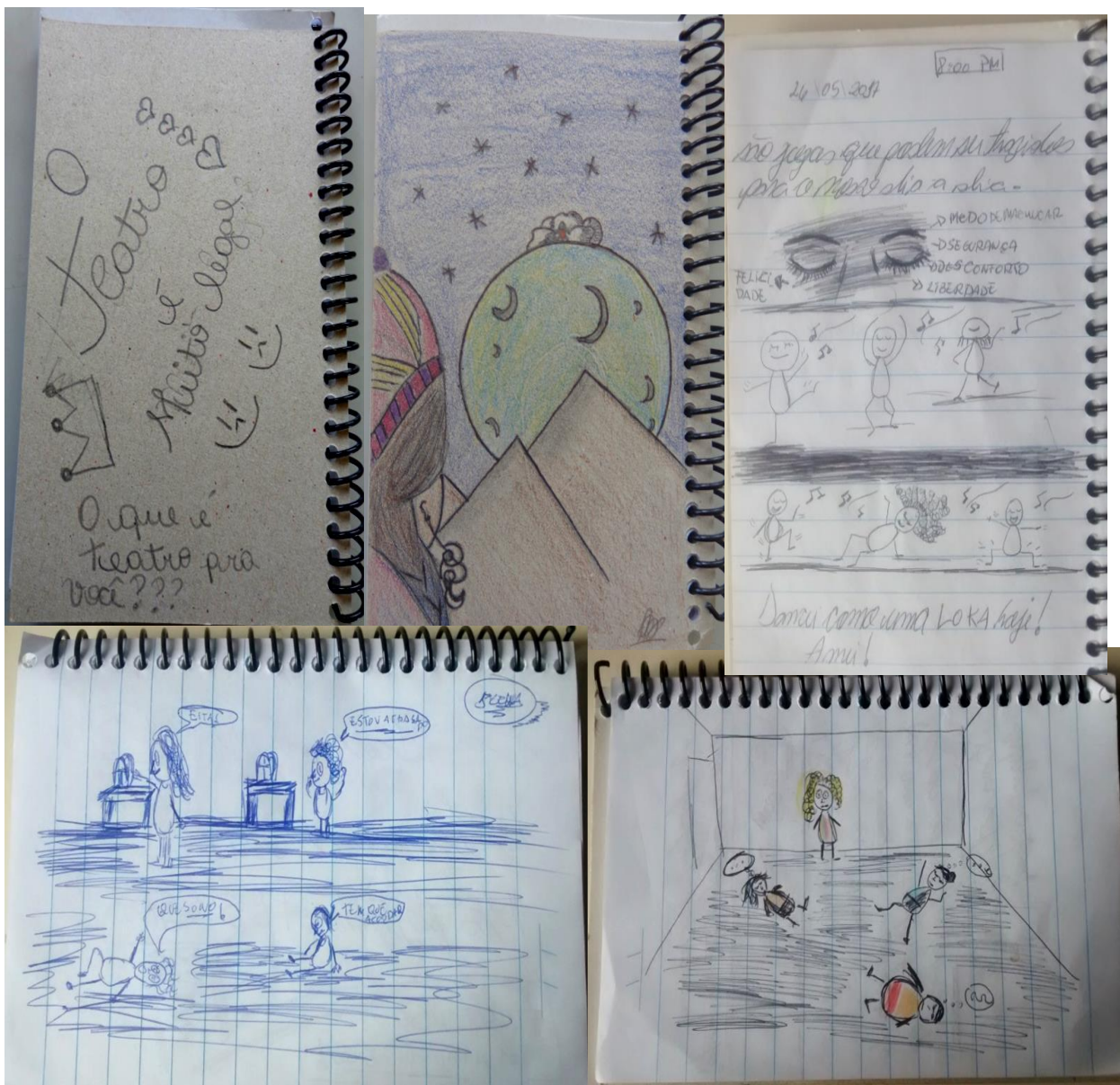


Figura 1- Imagens dos Diários de Bordo dos alunos, CEPMRG 2017

CAPÍTULO 1- A ALUNA QUE FUI, A PROFESSORA EM QUE ME TRANSFORMEI, OS ALUNOS QUE ME TRANSFORMARAM.

1.1- MEU RELICÁRIO DE APRENDIZAGENS.

As minhas primeiras lembranças de vida são relacionadas à produção teatral. A mais nova de três irmãs, sempre fui considerada aquela que “vivia no mundo da lua”. Eu sentia uma grande necessidade de expressar minhas ideias e sensações, e na arte encontrava um canal. Inventava cena em qualquer oportunidade, dirigia outras crianças em eventos familiares, achava muito divertido poder mostrar para todos como funcionava meu pensamento, criar, fantasiar. Aos sete anos comecei a fazer teatro no SESI, Aos nove anos comecei a fazer teatro na igreja. Era um grupo de teatro formado por quem estivesse disposto a fazer teatro, o convite era aberto a comunidade, todos que aparecessem 6 e meia da manhã no salão da igreja poderiam fazer teatro. Eram crianças, adultos, trabalhadores, pais e mães de família, adolescentes, todos reunidos para construir uma cena em meia hora, ensaiar por quarenta minutos, e apresentar. Foi assim que encontrei o teatro, foi assim que o teatro me encontrou.

Estudei na mesma escola dos quatro aos dezesseis anos. As apresentações artísticas eram frequentes, sempre ligadas a dança e ginástica rítmica, abrindo eventos esportivos ou atendendo a agenda de datas comemorativas. Contudo, muito pouco se produzia de teatro. As produções teatrais se resumiam a apresentações de trabalhos em sala de aula. A direção e a disciplina eram rígidas. A necessidade de expressão era latente, e por isso, alguns alunos que não se encaixavam nas diversas modalidades esportivas oferecidas pela escola, mas que também queriam um espaço de expressão, não se sentiam atendidos ou reconhecidos dentro. Eu fazia parte desse grupo de alunos. Começamos, de forma inocente e tímida, a calçar espaços alternativos para a produção de teatro. Aos poucos, após a troca da direção, o teatro foi encontrando espaço na hora intervalo, tomando o pátio, fomos conseguindo pequenos escapes para nosso desejo criador, em feiras de ciência, algumas datas comemorativas e eventos internos(Figura



Figura 2: Peça realizada no CECB- 2002

2), fazíamos pequenos festivais de esquetes durante os eventos esportivos, e os professores encomendavam cenas para compor com o conteúdo. Íamos fazendo e crescendo, fomos convidados a

apresentar na universidade, produzimos uma semana da arte moderna. Assim cresceu em mim o sentimento de pertencimento à escola, sentia que o teatro era a minha forma de produzir e expressar meu conhecimento, e também era parte importante da escola. Sentia-me reconhecida em minha identidade. Isso ficou marcado em mim, e mais tarde, quando me tornei professora, queria proporcionar o mesmo aos meus alunos.



Figura 4: Peça O homem do princípio ao fim, colégio ESPU-COC, 2011

Em 2009, formada como Bacharel em arte Cênicas, mãe novata a três meses Comecei a dar aulas de teatro no Centro Educacional Católica de Brasília (CECB). Foi maravilhoso retornar ao grupo que tinha ajudado a fundar, e observar como tudo havia evoluído. A escola era praticamente outra, e a produção teatral era muito forte e respeitada.. Ainda em 2011, comecei a trabalhar como professora de Teoria das Artes Cênicas para ensino médio no colégio ESPU COC. Pude ampliar meu conhecimento, bem como me aprofundar na

reflexão social trazida pelos movimentos teatrais ao longo da história. Além de ensinar Artes cênicas, precisava convencer meus alunos sobre a importância de estudar aquele conteúdo. Paralelamente, desenvolvi um projeto teatral(Figura 3), e, apesar da escola ser evangélica, possuíamos uma certa liberdade temática. As teorias teatrais e a prática, tanto no ensino regular quanto nas oficinas especiais forneceu embasamento para que os alunos produzissem teatro de forma consistente, embasada, sólida. Fizemos trabalhos sociais, apresentando em instituições de caridade e creches. Percebi que a parceria entre a teoria da sala de aula e a prática nas oficinas gerava frutos valiosos. Em 2012, o grupo de teatro do CECB, Art'ncena, foi selecionado para participar do FETO, Festival de teatro estudantil de Belo Horizonte, e no ano seguinte também, com duas peças(Figura 4).



Figura 3: Antes da peça Orfeu, FETO TEATRO, CECB, 2012

No meu primeiro dia como professora substituta na Secretaria de Educação, um professor já mais velho, incomodado com minha evidente empolgação, perguntou se eu era nova na secretaria de educação. Respondi que sim. Então me desafiou: “Está sorrindo né? Vamos ver se você vai estar sorrindo daqui a vinte anos”. Prontamente respondi “Imagino que estarei sorrindo. Vi meu pai e minha mãe trabalhando e sorrindo

na escola pública durante toda minha vida, até o dia em que eles se aposentaram” Como se eu nada tivesse falado, continuou verbalizando seu ódio aos alunos, que em sua concepção, eram todos bandidos que não queriam aprender nada. Apesar da aparente segurança, senti medo de repetir no futuro a frustração daquele professor. Percebi que precisamos saber qual o real sentido da educação pública, e cuidar de nossa mente e espírito, para que os problemas e as dificuldades do caminho não nos roubem o prazer pela docência, nem nos afastem da consciência da responsabilidade real de nosso papel, função da qual nunca podemos nos desviar.

Depois disso, muitas outras experiências vieram na rede pública, todas elas na Ceilândia. Em 2012, trabalhei na escola CEF 25, que passava por uma situação de calamidade. Por problemas na prestação de contas, a escola não recebia verbas. De papel para realizar atividades em sala de aula a papel higiênico, faltava tudo. O clima entre os professores era de guerra. Eu não entendia ainda as tensões políticas e sociais que permeiam uma instituição pública de ensino. Um dia a diretora, que havia corajosamente assumido a direção, em meio ao caos, disse: “Você é uma pessoa bondosa. Mas nessa vida não basta ser bondosa, tem que ser corajosa. Nossa função é social, precisamos de coragem para transformar o que está errado.” Registrei profundamente essa reflexão. Depois, em 2013, trabalhei no Centro Educacional (CED) 11, onde tive certeza de que queria trabalhar com alunos adolescentes. Eram alunos do nono ano, tinham entre 13 e 16 anos, muitos deles vindos de mais de uma reprovação e o clima era de preparação para o ensino médio. Lembro que foi um momento comovente, inesquecível, transformador! Experimentamos, realizamos e aprendemos muito juntos(Figura 5). Naquele fim de ano acreditei na



Figura 5: Show de talentos, CED 11, 2013

produção teatral dentro da escola pública, com muita graça os alunos me mostraram que eram capazes, que era possível, que na escola pública eu encontraria espaço que eu procurava. Assim, encerrei minhas atividades na escola particular, e passei a me dedicar exclusivamente à escola pública.

Meu primeiro contato com o programa de aceleração ocorreu em 2014, quando assumi 40 horas como professora substituta, no CEF 34, na expansão do setor O. Na realidade, eu ministrava aula somente nos sextos e oitavos anos, mas era constantemente

procurada pelos alunos da aceleração, devido aos eventos culturais que eu promovia na escola. Um destes eventos era o intervalo cultural, onde eram feitas apresentações de música, exposições de artes plásticas, de cenas teatrais, leitura de poemas e dança, toda sexta feira. Os alunos do programa de aceleração sempre estavam interessados em participar dessas atividades, demonstrando intenso desejo de se expressar através da arte. Mesmo não



Figura 6: Palestra com Lúcio Jad, CEF 34, 2014

sendo meus alunos, chegaram a ser meus ajudantes e principais organizadores durante todas as atividades. Não somente dentro da escola, mas foram três visitas ao museu, uma visita ao teatro, participação em uma exposição itinerante, além de palestras(Figura 6) e oficinas. Pude observar o potencial escondido naqueles alunos, esperando uma chance, uma oportunidade, um voto de confiança para se revelar. Mas sempre tinha receio de dividir com meus colegas minhas expectativas em relação àqueles alunos, afinal, eu não era professora deles, não sabia como era a realidade dentro de sala de aula. No final do ano, grávida de cinco meses, finalizei minhas atividades nessa escola, com a satisfação de ter realizado muito, mas ao mesmo tempo com o incômodo de perceber que alguns alunos desperdiçavam muito de seu potencial por não terem oportunidades, por falta de credibilidade, de auto estima, e pela situação de marginalização em que se encontravam, dentro e fora da escola.

Em 2015 tive minha segunda filha, e trabalhei no CED 15 e CED 07(Figura 7),



Figura 7: Peça Raízes de uma nação, CED 07, 2015

na Ceilândia Norte. Mas foi assim que, talvez por sorte, no ano de 2016, fui chamada para trabalhar no CEF 27, uma das sete escolas da Ceilândia onde haviam turmas de aceleração. Lá também vivi fortes experiências, mas sempre lembrando daqueles alunos de aceleração que tinham chamado minha atenção. Queria trabalhar com eles, sentia uma curiosidade, um interesse profundo. E foi lá, mesmo que eu ainda não soubesse, mesmo que eu ainda não estivesse cursando a Licenciatura, que essa pesquisa começou.

1.2- O QUE É O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES (PAAE)?

O PAAE, programa de aceleração das aprendizagens escolares, é um programa da Secretaria de Educação do DF, que atende ao estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino em defasagem idade-ano, ou seja, estudantes com dois ou mais anos de atraso da idade em relação ao ano escolar esperado. Essa sigla começou a ser difundida no ano de 2016, substituindo a antiga CDIS, que significa correção da distorção idade-série. O programa surgiu a partir do extinto projeto Veredas, executado entre 2008 e 2010, imposto pelo MEC, para corrigir o fluxo idade\série no DF. O objetivo do PAAE, segundo o documento da SEDF que o regulamenta, é atender alunos que não se encontram no ano escolar que deveriam estar matriculados, conforme sua idade. Na prática, é buscar ações afirmativas que atendam às necessidades desses alunos que se encontram em vulnerabilidade, negligenciados por um sistema educacional onde estes não se enquadram, sistema esse que privilegia formas excludentes de didática e avaliação, e que muitas vezes, devido a cristalização das metodologias, não contemplam as potencialidades dos alunos. A estratégia 8.1 do Plano nacional de educação, que versa especificamente sobre correção de fluxo, prevê que, em âmbito nacional, os órgãos competentes pela educação devem:

Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção do fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

Porém, a intenção é muito maior que apenas melhorar os indicadores educacionais para encaixá-los nas metas e planos nacionais, respondendo a pressões políticas, mas realmente superar a defasagem, criar alternativas de ensino que possibilitem oportunidades e supram as expectativas dos próprios alunos envolvidos, oferecendo ferramentas para que eles quebrem o ciclo que os levou a tal situação, rompendo ainda os preconceitos e rótulos que lhes são impostos, dentro e fora da escola. A proposta considera ainda o contexto social que permeia as relações dos alunos, além de estimular a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, quanto à importância do programa na trajetória dos alunos. O posicionamento dos docentes frente aos desafios que o PAAE propõe é fundamental para o sucesso do projeto. Conforme o documento da SEDF, intitulado PROGRAMA PARA AVANÇO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES – PAAE, de 2016 (p. 08)

Considerando o contexto escolar citado e as características de nosso público, acredita-se que todos os atores envolvidos devem ser convidados a se posicionar como “resgatadores de esperança” e ser lembrados de manter uma atitude transdisciplinar, direcionada ao alcance de uma afetividade crescente e uma efetividade perseguida.

No dia 07/06/2017, participei de uma reunião na Regional de ensino da Ceilândia, juntamente aos profissionais desta regional, responsáveis pelas turmas de aceleração, os profissionais na UNIEB (Unidade de educação básica), que prestam suporte técnico aos docentes das turmas de PAAE, membros do Fórum permanente de educação, e professores das sete escolas da Ceilândia que recebem turmas de aceleração. Neste encontro, foram expostos indicativos alarmantes sobre a educação no DF, onde 34% dos alunos dos anos finais se encontram em situação de defasagem idade/ano. A maior parte desses alunos reprova o sexto ano, exatamente o ano das diversas transições escolares, e as próprias da idade. Foi ressaltada a falta de acolhimento frente às mudanças que o aluno enfrenta, em detrimento à cobrança implacável sobre aqueles que mal saíram da infância, recém-chegados na adolescência. Entre os relatos dos professores, que se mostravam descrentes em relação aos objetivos do programa, as reclamações mais constantes eram a indisciplina, a agressividade, a desmotivação e o desinteresse dos alunos. Alguns professores se mostraram bastantes temerosos com os problemas relacionados à violência, e ao uso e tráfico de drogas na escola. Os profissionais responsáveis pela reunião apontaram a escuta, o reconhecimento e a promoção de autonomia como as principais ferramentas para vencer os desafios encontrados nessas classes. O trabalho em equipe e o trabalho de coordenação coletiva também foram indicados como peça chave, ou seja, é necessário buscar todos tipos de ajuda, entre os professores, na sala de apoio, na orientação, no conselho tutelar e onde mais for necessário. Mas ressaltaram especialmente o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas para atendê-los. Afirmaram ainda que uma das características predominante desses alunos é a não aceitação dos padrões tradicionais de educação.

No dia 12/06/2017 foi realizada uma oficina para educadores do PAAE e EJA, organizada e oferecida pela UNICEF, com o objetivo de apresentar os novos caminhos e possibilidades de ensino desenvolvidas no projeto Trajetórias Criativas, desenvolvidas pela UFRGS, que atende jovens de 15 a 17 anos, estudantes do ensino fundamental, em situação de multirepetência. Na oficina foi apresentada a questão como uma realidade nacional, onde quase um terço dos estudantes do ensino fundamental estão evadidos ou em defasagem. Entre os motivos estão a baixa renda, a necessidade de trocar os estudos pelo trabalho, a falta de escola, e a grande maioria dos casos, com 40% dos alunos pesquisados afirmando ter falta de interesse. Essa situação levou os pesquisadores do projeto a desenvolverem e divulgarem formas de trabalho específicas para esses alunos. Os cadernos desenvolvidos no projeto e divulgados nas oficinas, trazem uma crítica à educação bancária, anti dialógica, conceito desenvolvido por Paulo Freire, afirmando que é necessário levar o foco para o

aluno, tornando-o protagonista do seu processo de aprendizagem. A proposta defende estratégias que renovem a crença na educação, a criação de novos vínculos, e aprendizagens que retroalimentem a condição de se educar. Estas estratégias implicam a redefinição do papel dos docentes e discentes, e novas organizações de espaços e tempos na escola. A partir disso, os alunos podem desenvolver a autoria, a criação, a autonomia e o protagonismo. Na experimentação concreta o objetivo é ajudar o aluno a reconhecer, aceitar e se empoderar de sua própria identidade, de sua comunidade, sociedade, para entrar em contato com os conhecimentos e conteúdos universais desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história.

Muito se tem pesquisado e desenvolvido em relação aos alunos em situação de defasagem. No entanto, o que é mais latente nos variados estudos e debates sobre o tema que tive a oportunidade de participar, é a necessidade de experimentar o novo, de reconhecer as identidades e individualidades, rever as práticas, e redimensionar o trabalho pedagógico. O trabalho não acaba com a correção do fluxo. Algumas escolas que acolheram turmas de aceleração, passaram por dificuldade e desafios, hoje já mostram o resultado positivo, com o fluxo idade/ano corrigido, não havendo mais necessidade de turmas do PAAE. E ainda, onde a reelaboração didática desenvolvida contagiou o restante das turmas, acabando por diminuir consideravelmente a reprovação nas classes regulares, diminuindo consequentemente a defasagem em toda a escola.

CAPÍTULO 2- EXPERIÊNCIAS, DESCOBERTAS E CONQUISTAS.

2.1- O início: Projeto Teatral com as turmas de PAAE do CEF 27-2016.

2.1.1- As experiências em sala de aula

Em 2016 foi quando tive efetivamente a experiência de trabalhar exclusivamente com alunos de aceleração. Aceitei o convite de lecionar no CEF 27 da Ceilândia Norte, escola localizada no Bairro do Sol Nascente, que atendia o público da região. Neste ano, o nome do programa estava mudando para PAAE, (nesta troca também foi nomeado CDIA), mas todos ainda conheciam como CDIS. A sigla já impactava tanto por seu significado explícito quanto implícito: Correção da Distorção Idade-Série. Talvez os docentes, formadores de opiniões e agentes públicos envolvidos na formulação dessa nomenclatura entendessem perfeitamente o que ela significava. Mas para os alunos significava que eles eram a distorção a ser corrigida. Todos os alunos que estavam ali já se encontravam em marginalização, dentro da própria escola, eram um erro a ser concertado, um defeito a ser sanado. Em seu livro, O poder simbólico, Pierre Bordieu fala sobre essa violência que os símbolos carregam, sobretudo em um âmbito escolar: “[...] está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, quer dizer, do poder de impor –e mesmo de inculcar- instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários, embora ignorados como tal, da realidade social.” (BORDIEU, 1989 p. 12). Os símbolos, como a nomenclatura citada acima, são instrumentos de integração social, de comunicação, e também de rotulação. Por isso, fica difícil para o aluno que participa dessas classes retomar o ânimo pelo estudo e acreditar em sua capacidade. Pierre Bordieu traça um paralelo entre a violência simbólica e o poder de nomeação:

Assim, todas as estratégias simbólicas por meio dos quais os agentes procuram impor as suas visões das divisões do mundo e da sua posição nesse mundo pode situar-se entre dois extremos: o insulto, pelo qual um simples particular tenta impor o seu ponto de vista, correndo o risco da reciprocidade; e a nomeação oficial, ato de imposição simbólica que tem a seu favor a força do coletivo, do consenso, do senso comum, por que ela é operada por um mandatário do estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima. (BORDIEU, 1989, p.187)

Os motivos que os levaram a seguidas reprovações eram os mais diversos, alguns por desinteresse, outros por desmotivação, mudanças repentinas de cidade, problemas com a justiça, alguns estudavam cumprindo medidas socioeducativas. Desses, alguns se tornaram fugitivos ou abandonaram a escola, assim que o período de

reclusão acabara, ou mesmo antes, por vergonha. Havia ainda aqueles que apresentavam profundas dificuldades de aprendizagem, outros vários com problemas familiares extremamente complicados. A maioria dos alunos era marcada por conflitos e situações que estava acima das próprias escolhas e controle, que iam muito além do clichê pelo qual estavam marcados: Os alunos que não queriam nada. Todo mundo quer alguma coisa. Não precisou de muitas aulas para diagnosticar quais os problemas mais graves e recorrentes nas três turmas: A baixa auto estima, a desmotivação e descrença em si e no sistema educacional, bem como a dificuldade nos relacionamentos interpessoais. Sabia que nada poderia fazer antes de trabalhar essas questões.

O Centro de Ensino Fundamental 27 fica localizado na Ceilândia Norte, no Setor Habitacional Sol Nascente, nomeado pela mídia como a maior favela do Distrito Federal. A escola atende aos alunos da comunidade em geral. Como Centro de Ensino Fundamental, atende alunos do sexto e nono anos no turno matutino, além dos alunos atendidos pelo projeto de aceleração, e alunos do sétimo e oitavo anos no turno vespertino. Atendendo cerca de 1600 alunos, a escola conta com mais de 70 profissionais, entre servidores da cozinha e da limpeza, vigilantes, secretários escolares, direção, supervisor pedagógico, coordenadores, orientadora e professores. A escola possui biblioteca, sala de informática, sala de recursos, mas não havia profissionais atuando nela. Não existe um pátio, existem três corredores com câmeras, onde os estudantes transitam durante o intervalo, o que gera alguns conflitos devido ao espaço reduzido. Os muros ao redor da escola são cercados por arame farpado, para evitar “a entrada dos malas”, em palavras da direção, Mas a sensação não era de segurança. As salas são pequenas, nas janelas grades quadriculadas, pouco espaçadas. No primeiro dia de aula, falando sobre os tipos de artes, tentando sugerir a arquitetura, perguntei: onde nós estamos? Um aluno respondeu: Em uma prisão. Era exatamente essa sensação que aquele ambiente nos trazia.

Baseando-me nas necessidades dos alunos, e na estrutura oferecida pela escola, fiz uma seleção de atividades colaborativas e de desenvolvimento expressivo, objetivando despertar naqueles alunos a consciência da própria voz, do respeito ao outro e a coletividade. Segundo Ingrid Koudela, em introdução ao livro O jogo teatral no livro do diretor, (SPOLIN, 2004, p12). “os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser resolvido é o objetivo do jogo, que proporciona o foco”

Os focos das atividades variavam, ora estavam trabalhando a comunicação verbal, ora a não verbal, por vezes a intenção estava voltada para a percepção individual, por outras na construção de um trabalho de grupo (Figura 8). No início a resistência foi muito forte, era difícil propor algo diferente, pois apesar de não se adaptarem ao sistema escolar, eles já haviam aprendido a fingir obediência, ao mesmo tempo em que eram subversivos e desprezavam as práticas pedagógicas. Este foi um grande desafio, quebrar o roteiro duramente construído e cristalizado ao longo dos anos, onde a escola era um lugar hostil, e que nada ali poderia agradá-los. Cheguei a enfrentar alunos que se sentiam desafiados pelo fato dos colegas estarem participando e gostando da atividade. Era como se perdessem aliados na eterna guerra contra os professores que eles haviam assumido de forma dogmática.



Figura 8: Formando imagens com tampinha, CEF 27, 2016

Alguns fatos isolados foram construindo um relacionamento diferente. A convite da escola, eu e minha parceira Fabianna Kami fizemos uma cena no dia da mulher, falando sobre a violência e agressividade entre as mulheres. Depois da cena, fizemos uma roda de debates, e os alunos perguntaram muito sobre a vida no teatro, se mostrando surpresos com nossos relatos, uma aluna falou “Nossa, eu nem sabia que tinha atriz em Brasília!”. Tanto a apresentação quanto a mediação foram experiências únicas, pois ofereceram dois momentos de vivência, cênica e pessoal “[...] A mediação de espetáculos é uma modalidade de ação artística, mas que também responde a uma demanda de inversão de modelos elitistas de participação e integração[...]” (VELOSO, 2016, p.55). Um passeio ao parque de diversão Nickolândia (Figura 9), localizado no parque da Cidade Sarah Kubtscheck, Plano



Figura 9: Passeio para o Nickolândia, 2016

Piloto, também colaborou muito. Fui a todos os brinquedos com os alunos, e no fim andávamos em um bando, e foi gratificante ouvir “Eu só vou se a professora for”. Ao vivermos aquelas emoções juntos, trocamos experiências e fortalecemos nossos laços de confiança, o que refletiu em nossa relação pedagógica. Como explicita Luciana Gresta, em sua tese de mestrado, “Essa percepção tão peculiar a respeito do outro se dá mediante a consciência clara da necessidade de deixar-se afetar para afetar o outro. Não é só uma simples relação professor-aluno, e sim uma relação entre pares sensíveis dispostos ao exercício da alteridade.” (GRESTA, 2016 p.25). A questão era essa, assim como nos brinquedos do parque, eles só se envolveriam, se eu me envolvesse.

Aos poucos, a resistência foi sendo quebrada pelo afeto e pelo visível prazer que as atividades teatrais ofereciam (Figura 10), não sem antes eu rever todos meus objetivos, minhas estratégias, chorar e duvidar se realmente eu poderia afetar aqueles alunos e fazê-los aceitar meus convites à aventura de fazer, apreciar, refletir e pensar artisticamente, apesar de suas duras realidades, de seus conceitos sobre o que seria a



Figura 10: Festa de Halloween, CEF 27, 2016

aula de artes, e principalmente, uma aula de teatro. Acho que muitos foram vencidos pelo cansaço. Eles acreditavam (e afirmavam abertamente) que eu iria desistir de propor, antes que eles desistissem de recusar. “E sempre assim, no início é só aula legal, daqui a pouco essa professora cansa e desiste!” Felizmente para todos nós, não foi o que aconteceu.

Uma das experiências transformadoras, que elevou nosso relacionamento professora-alunos a outro nível, foi quando convidei um amigo cineasta, Herculano Oliveira, para dar uma oficina de vídeo para os alunos. Vi o interesse deles por vídeos, canais do *Youtube*, e acreditei que este seria um bom caminho para acessá-los. Foi uma aula bem diferente, onde a atividade principal era simples, mas significativa: sentar em frente à câmera, falar seu nome, sua idade, e responder a perguntas aleatórias feitas pelo diretor/professor, como “Qual seu maior sonho? Qual sua comida favorita? Quais são suas maiores qualidades?” As respostas eram as mais variadas, Dentro das profissões, praticamente ninguém queria ser professor, mas muitos queriam ser policiais, médicos, advogados e engenheiros. Nos sonhos, a maioria queria ser famoso ou ajudar a família financeiramente. descreverei aqui algumas:

-Eu quero ser professora de matemática

EU- Você gosta de matemática?

-Não, eu detesto. Mas é a matéria mais importante, né?

EU- Fala uma pessoa que você admire muito:

-Eu.

-Não, alguém famoso, um ídolo.

-Eu!

-Outra pessoa, como um artista, por exemplo, quem você acha o melhor jogador de futebol do mundo?

EU!

EU-Quais são suas expectativas pro futuro?

-Eu não sei.

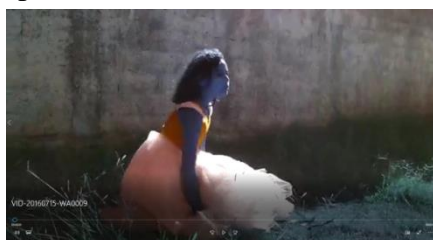
-Do seu futuro?

-Não, não sei o que é expectativa!

-Meu sonho é ir morar no Japão e ser outra pessoa.

Era visível o quanto havia de desejo em ser visto e se expressar, contrapondo a insegurança e constrangimento que aquela situação proporcionava. Não estavam acostumados aquele tipo de protagonismo, todas as vezes que estavam no centro das atenções era relacionado a algo negativo. E agora estavam ali, em frente a uma câmera, falando suas opiniões enquanto todos o observavam. Depois, ele mesmo tinha a oportunidade de se observar. Ao observar o colega, percebiam que todos tinham sua beleza, sua forma de ver o mundo, e que não havia o certo ou o errado, que todos ali eram iguais em sua capacidade. Ao mesmo tempo eles tinham uma experiência individual profunda, podiam perceber seu valor perante a coletividade, e o valor da coletividade perante eles. Perceberam que podiam confiar em si mesmos, nos colegas, e em mim, pois juntos viveríamos e produziríamos coisas interessantes. Esta experiência foi um marco no relacionamento com os alunos.

Após isso, o interesse pela produção artística se multiplicou, e fizemos um projeto de vídeo. Os alunos tiveram aula de criação de roteiro, desenvolveram seus próprios projetos e filmaram os vídeos dentro da escola, nos horários das aulas (Figura 11). A colaboração dos outros professores e da coordenação foi fundamental, pois todos acreditavam e reconheciam algo finalmente despertara o interesse dos alunos. A equipe gestora e docente se mobilizaram para que os alunos pudessem produzir os vídeos, disponibilizando espaço e tempo para este fim, além de, durante vários dias, modificarem completamente a grade horária para que eu pudesse acompanhar cada gravação. Todos estavam envolvidos em prol da atividade, coordenação, professores e alunos. Segundo as diretrizes atuais para a organização em ciclos do ensino, a reorganização de espaços e tempos é fundamental para o avanço da educação. Nas Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo para as aprendizagens, documento oficial da Secretaria de educação do DF, encontramos a seguinte afirmação (p 56):



A aula [...] precisa extrapolar o espaço convencional das quatro paredes, como usualmente costuma ser concebido. Deve ser pensada como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagens e de significados com condições de favorecer o desenvolvimento das atividades educativas e, em consequência, o processo de crescimento pessoal do estudante e do professor como: aulas em pátios, quadra poliesportiva, sala da leitura, laboratórios, museus, zoológico, mercados, feiras livres, exposições, teatros, entre outros.



Figura 11: Vídeo "O sequestro da princesinha Sofia", CEF 27, 2016

A culminância se deu no início do segundo semestre, onde realizamos um festival de curtas em comemoração ao dia dos estudantes, e eu preparei uma surpresa, uma montagem motivacional com os vídeos produzidos durante a oficina de cinema. Ao final, fizemos um debate sobre cada curta, e sobre a experiência em geral. Nessa altura, os alunos já estavam mais seguros em suas falas, se sentiam parte do processo, donos de seu próprio aprendizado, conscientes de suas potencialidades. Tudo isso só foi possível através do trabalho de equipe, da colaboração e engajamento dos professores e da coordenação, que apoiou o projeto do início ao fim. Percebi que naquele momento eu havia finalmente ganhado a confiança deles, que estava na hora de dar um passo a frente: um projeto de teatro.

2.2 - A OFICINA DE TEATRO

No início de setembro convidei os alunos para participarem de um projeto de teatro (Figura 12).

Alguns se interessaram pela parte técnica, outros queriam atuar. Mas nenhum deles queria apresentar na escola. Tinham medo da receptividade dos outros alunos, afinal, eram alunos de aceleração, estavam acostumados a reações negativas quando estavam em visibilidade. Decidi respeitar a vontade deles, e procurei outro público para nossa apresentação. Uma colega comentou sobre a carência de atividades culturais na escola rural em que lecionava, chamada Córrego das corujas, zona rural do Sol Nascente. Aceitamos então o desafio, mas a direção fez um pedido. A escola atendia alunos de primeiro ao quinto ano do fundamental, anos iniciais, e tinha um projeto literário anual. Naquele ano, o tema do projeto era contos de fada, e a diretora pediu para que trabalhássemos com essa temática. Os alunos decidiram trabalhar o conto “Cinderela”. Por obra do acaso, foi solucionado um problema que eu havia identificado na produção dos vídeos: todas as produções giravam em torno da violência, com presença obrigatória da morte e do uso de drogas. Era a realidade deles sendo reproduzida, eu respeitei isso, porém precisava também desenvolver mecanismo para que eles pudessem, pelo menos, imaginar outras situações.



Figura 12: primeiro dia de oficina de teatro, CEF 27, 2016

Os ensaios ocorriam uma vez por semana, no período da tarde. A princípio, os desafios se relacionavam com questões básicas, como faltas, atrasos, irresponsabilidade. Começaram a repetir nas aulas de teatro os mesmos comportamentos que tinham durante as aulas regulares. Porém, através dos jogos teatrais ministrados, foram percebendo a importância da coletividade, e a importância de sua presença singular para o grupo. Além disso, vibravam cada vez que apreciavam as cenas construídas através dos exercícios, e assim confiavam mais no resultado do que apresentariam posteriormente. De uma maneira prática entenderam que para realizar algo eles precisariam se unir, ensaiar, se comprometer.

A resistência maior ocorreu durante as atividades de contato e expressão corporal. Propus um exercício onde experimentaríamos as ações corporais simples, com base na teoria do movimento expressivo de Rudolf Laban (1978). Primeiro, o comando era de que a cada momento, uma nova parte do corpo guiaria o movimento, os estimulando a movimentar intencionalmente partes do corpo que normalmente eles não usavam com consciência. Depois, trabalhei as ações simples, como Torcer, deslizar, socar, flutuar, pontuar. Após explorarem as diferentes possibilidades de fluência, tempo e espaço de seus movimentos, os alunos começaram o trabalho com matrizes corporais, através de exercícios propostos com base na teoria Biomecânica de Meyerhold, onde eles deveriam criar movimentos inspirados nos quatro elementos da natureza: Terra, fogo, água e ar. A agressividade latente, aliada à relação dogmática com o próprio corpo e o corpo do outro, gerava desconforto. Através da vivência dos jogos, atividades de expressão corporal, e muito diálogo aberto, os corpos foram se acostumando ao toque, aceitando o contato, bem como o afeto que estes gestos traziam. Mesmo se tratando de um grupo bastante heterogêneo, conseguimos cultivar uma bela energia de grupo. Superadas as inseguranças e desconfianças, e começamos o trabalho de elaboração do espetáculo. Os alunos improvisaram cenas a partir das experiências dos jogos. Após o levantamento do material proposto por eles, montei um roteiro com falas e indicações de ação. As cenas eram construídas ao longo dos ensaios, pois alguns alunos tinham uma alfabetização precária, e não conseguiam ler os roteiros. Apostando em uma construção orgânica do espetáculo, que envolvia dança, música (*funk*, sertanejo, música clássica, trilhas sonoras de filmes, músicas infantis, uma variação enorme de ritmos), e representação, a peça foi criando corpo. Os alunos estavam extremamente envolvidos, e a cada dia sentiam mais liberdade para mostrar suas próprias habilidades, o que deixou a

peça rica em elementos interessantes, além de empoderar e atender as expectativas dos participantes.

**CENA BONDE DA MADRASTA PRATICANDO BULLING. EXERCÍCIO DE CENA: DUAS FILAS, BATALHA DE RAP EM FALAS (Não pode haver palavrão nem ofensas machistas, racistas, preconceituosas...)*

**CENA AMIGOS LEVANTANDO A MORAL DE CINDERELA EXERCÍCIO DE CENA: O MESMO DO DE CIMA, MAS COM A INTENÇÃO DE AJUDAR CINDERELA*

FADA MADRINHA/NARRADORA- mas um dia, uma notícia deixa o castelo inteiro agitado!

** CENA FESTA. EXERCÍCIO DE CENA: COMANDO “FESTA”, TODOS FINGEM ESTAR EM UMA FESTA. Congela: qual a primeira coisa que você pensa quando te convidam pra ir a uma festa? FRASES DE FESTA.*

CINDERELA: o que foi, pessoal?

AMIGO 1: não está sabendo? vai ter uma super festa no castelo do príncipe!

BONDE 1: mas nenhum de vocês vão, pois o baile é só para gente muito, muito importante!

BONDE 2: só pra quem é filho de conde, de juiz, de político!

AMIGO 2: mas a cinderela é filha do conde!

BONDE 3: é mesmo!!

MADRASTA: bem, se ela quiser, ela pode ir. claro, se ela tiver um vestido!

BONDE DA MADRASTA: Cinderela não tem vestido, Cinderela não tem vestido!

AMIGOS DÃO APOIO, E COMEÇAM A AJUDAR CINDERELA A FAZER SEU PRÓPRIO VESTIDO.

**CENA CONSTRUINDO A ROUPA DA CINDERELA. EXERCÍCIO DE CENA: IMPROVISOS COM TECIDOS E MÚSICA: Matrizes corporais- Terra, fogo, água, ar*

(Parte do roteiro organizado por mim)

Mas na mesma proporção em que as soluções surgiam, os problemas também nos atravessavam. Durante os ensaios da peça um fato trágico aconteceu. Uma aluna foi assassinada, o que gerou grande comoção entre os alunos e professores(Figura 13). Naquele momento acreditei que o projeto acabaria, pois eu mesma não conseguia encontrar ânimo e coragem para continuar.



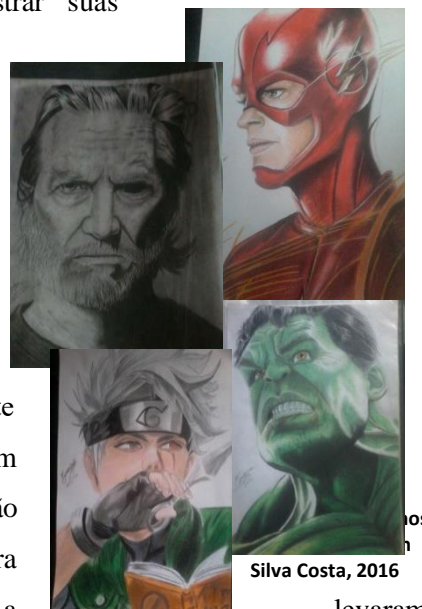
Figura 13: Ato contra a violência, após o assassinato da aluna Bruna Alves, CEF 27, 2016

Para a minha surpresa, no ensaio seguinte, todos os alunos estavam presentes. Senti que naquele momento o teatro havia se tornado uma necessidade, um lugar onde eles poderiam sair de sua realidade, e resignificá-la. Com todo respeito à dor que aquele fato trouxera, continuamos nossos ensaios, confiantes que poderíamos transformar o sofrimento em força.

A dez dias do espetáculo, outro fato aconteceu. A aluna que representava a Cinderela saiu da escola. Era uma aluna brilhante, que conseguia excelência em todas as disciplinas, de exatas e humanas. Não tinha faltas, era representante da sala, dedicada e criativa. Porém, a família havia se envolvido em desavenças na região, e precisaram mudar de cidade às pressas. Esse fato me fez perceber o quanto são perigosos e falhos os julgamentos que se fazem de alunos que se encontram em situações de risco. Aqueles alunos muitas vezes são vítimas de situações que não podem controlar. Vivenciam experiências que deixam profundas lacunas que sozinhos não conseguem preencher. E na escola, espantosamente, são punidos por reagir da forma que são capazes, com os instrumentos que lhe são oferecidos por esse meio: Violência,

desânimo, indiferença. São impotentes e marginalizados fora da escola, dentro da instituição continuam o ciclo imposto fora dela. Estão muitas vezes presos em um sistema que não os atende, mas os exclui. Porém, é nas oportunidades encontradas no percurso que mostram suas capacidades. Quando na falta da personagem principal, ocasionada por essa fuga repentina, os alunos mantiveram a calma, e reverteram a situação. Uma das alunas substituiu a colega prontamente. Foi necessário apenas metade de um ensaio para readaptar toda a peça.

Eles só precisavam de um espaço para mostrar suas capacidades. Um aluno possuía incríveis habilidades de desenho, muito acima da média, e não imaginava que isso pudesse ser aproveitado ao longo de sua vida (Figura 14). Uma das alunas era dona de uma linda voz, e mesmo com meus apelos, pedindo para que mostrassem seus talentos, eu só pude descobrir através de um vídeo postado na *internet*, em uma rede social. No vídeo ela falava “pessoal, eu sei que minha voz é horrível, desculpa *aê*”. Somente quando usei suas habilidades nas cenas que eles perceberam do que eram capazes. Mas o contexto social e emocional não deixava de agir. A aluna cantora, faltava aulas e provas para arrumar a casa e cuidar dos irmãos. Foram tantas faltas, que a (novamente) a reprovação. Espaços como o teatro, muitas vezes, são os únicos que os fazem perceber os instrumentos pessoais que eles possuem para lutar contra essa luta injusta, da qual eles são ao mesmo tempo vítimas e guerreiros.



levaram

A apresentação foi muito bem recebida por todos, meus alunos, os professores da outra escola, e principalmente, o público. As crianças estavam hipnotizadas, interagem o tempo todo. No final da peça, a diretora da escola chegou a chorar, agradecendo. Foram muitas emoções reunidas, mas o sentimento de realização e conquista imperava, mesmo depois do cenário, adaptado dentro de uma sala devido a uma forte chuva, ter desabado durante a apresentação. A programação era apresentar e voltar para a escola, mas a experiência transcendeu as expectativas. A aula na pequena escola foi subvertida em um dia dedicado à diversão, onde meus alunos, por iniciativa própria, começaram a promover atividades diversas, entre brincadeira e contação de histórias. As crianças abraçavam meus alunos, disputavam quem ficaria de mãos dadas com os personagens da “Nossa Cinderela” (Figura 15). Saímos todos preenchidos daquele algo impalpável que somente a fruição estética pode nos dar. Na despedida, todos deixamos um pouco de nós, e levamos um pouco deles. Na avaliação, os alunos comentaram que o grande aprendizado foi a transmutação de situações negativas em

experiências poderosas, transformadoras, através da vontade, da aceitação, do apoio, da disciplina, da confiança e da fé. Assim, pudemos vislumbrar como subverter a situação deles. Aquela havia sido uma vitória. Uma, entre tantas outras que aqueles alunos guerreiros colecionavam. Mas aquela conquista, em especial, fora alcançada no lugar onde comumente eles já haviam experienciado várias derrotas: na escola. E tudo isso foi possível através do Teatro. No final de 2016, meu contrato temporário com o CEF 27 foi encerrado. Me despedi da escola com uma sensação de dever cumprido, mas com muitos questionamentos, e vontade de testar novas formas de trabalhar com os alunos do PAEE|



CAPÍTULO 3 - REPLANEJANDO, SONHANDO E COMEÇANDO DE NOVO

Figura 15: Peça Nossa Cinderela, Escola Classe Córrego das Corujas, 2016

CAPÍTULO 3- REPLANEJANDO, SONHANDO E COMEÇANDO DE NOVO

3.1- O PROJETO TEATRAL COM AS TURMAS DE PAAE DO CEF PMRGS- 2017



Figura 16: Oficina de teatro CEF PMRGS, 2017

No início de 2017, fui chamada pela Secretaria de Educação para dar aulas no CEF Professora Maria do Rosário, localizado na QNN 23, na Ceilândia Norte. A escola tem 25 salas, uma quadra descoberta, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, projeto de educação integral no horário contrário, equipe gestora e equipe de apoio completas, psicóloga e diversos monitores. O nome da escola, Centro de Ensino Fundamental Professora Maria do Rosário Gondim Silva, foi dado em homenagem à uma professora assassinada na frente da escola, anos atrás. A escola, inicialmente, atendia apenas anos iniciais (antigo Fundamental 1). Somente a poucos anos começou a atender anos finais (antigo Fundamental 2), e somente neste ano abriu sua primeira turma de aceleração. Fiquei muito animada ao saber que no CEF PMRGS eu lecionaria para turmas de PAAE, pois assim poderia dar continuidade nos estudos sobre estas turmas. Eram três turmas, duas de sexto e sétimo, e uma de sétimo e oitavo ano.

3.1.1- O ESPAÇO DA DESCOBERTA: TRABALHANDO O TEATRO DENTRO DE SALA DE AULA

Em geral, os alunos do PAAE do CEF Maria do Rosário tinham uma faixa etária elevada em relação aos CEF 27. Nas turmas de sexto e sétimo os Alunos já tinham 14, 15 anos, e os alunos do sétimo e oitavo, já avançavam para a média de 16 anos. Na primeira semana, a coordenadora pedagógica pediu que eu fizesse uma seleção de conteúdos para o ano letivo, seguindo as sugestões do documento oficial do PAAE, que havia sido atualizado em 2016. Este foi meu primeiro obstáculo do ano, ao perceber que as indicações do documento não incluíam Artes Cênicas, somente Artes Visuais. Falei para a coordenadora que eu daria aulas de teatro. Ela, surpresa, falou “Mas já é difícil trabalhar artes com esses meninos do PAAE, quem dirá teatro.” Fiz, então, a seguinte seleção de conteúdos, selecionados do currículo em movimento para o 6º, 7º e 8º ano:

PLANEJAMENTO ANUAL 6ºI E 6ºJ

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> •reconhecer, respeitar e valorizar no âmbito familiar, escolar e regional a diversidade cultural; •Conhecer e valorizar as Artes Cênicas como linguagem e forma de expressão. •Desenvolver potencial criador, capacidade de leitura e releitura de elementos teatrais; •Perceber as artes cênicas como ciência voltada para a formação crítica, política e social. •Apreciar o fazer artístico, contextualizando sua produção com teatro, dança, circo, mitologias de diversas culturas, •manifestações culturais brasileiras. •Conhecer e valorizar manifestações culturais afro-brasileiras. •Conhecer gêneros dramáticos. •Conhecer elementos da linguagem teatral; •exercitar atitudes de plateia. •Conhecer e utilizar técnicas de expressão corporal e expressividade vocal. 	<p>Origem do Teatro como expressão da diversidade humana - Rituais litúrgicos em diferentes culturas: aspectos dos povos - Indígenas e afro-brasileiros; mitologia - •Teatro Grego: mitologia e arquitetura - Tragédia e Comédia - •Teatro Romano: aspectos históricos •Elementos da linguagem teatral: corpo, voz, expressão corporal, figurino, iluminação, sonoplastia, cenário, maquiagem e adereços</p> <p>•Consciência corporal: postura, lateralidade, locomoção, respiração, tônus, relaxamento; •Jogos dramáticos com elementos de ação cênica</p> <p>•Formação de plateia; •Teatro Medieval - Principais gêneros teatrais •Teatro no Brasil Colônia; •Montagem Teatral</p>

PLANEJAMENTO ANUAL 7º F

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> •reconhecer, respeitar e valorizar no âmbito familiar, escolar e regional a diversidade cultural; •Conhecer e valorizar as Artes Cênicas como linguagem e forma de expressão. •Desenvolver potencial criador, capacidade de leitura e releitura de elementos teatrais; •Perceber as artes cênicas como ciência voltada para a formação crítica, política e social. •Apreciar o fazer artístico, contextualizando sua produção com teatro, dança, circo, mitologias de diversas culturas, •manifestações culturais brasileiras. •Conhecer e valorizar manifestações culturais afro-brasileiras. •Conhecer gêneros dramáticos. •Conhecer elementos da linguagem teatral; •exercitar atitudes de plateia. •Conhecer e utilizar técnicas de expressão corporal e expressividade vocal. •Conhecer e valorizar: Teatro Renascentista Inglês, Comédia Dell'Art, Teatro Romântico, Realista e Naturalista 	<ul style="list-style-type: none"> •Elementos da linguagem teatral: corpo, voz, expressão corporal, figurino, iluminação, sonoplastia, cenário, maquiagem e adereços •Consciência corporal: postura, lateralidade, locomoção, respiração, tônus, relaxamento; •Jogos dramáticos com elementos de ação cênica •Formação de plateia; •Teatro Medieval - Principais gêneros teatrais •Teatro no Brasil Colônia; •Montagem Teatral Teatro Renascentista Inglês -Teatro Elisabetano: william Shakespeare •Comedia Dell'Art •Teatro Romântico, Realista e Naturalista

Decidi que, a exemplo das experiências vivenciadas em sala de aula no ano anterior, começaria a acessar os alunos desenvolvendo atividades práticas variadas, para conhecê-los e despertar ou reforçar neles o interesse pelas Artes Cênicas. Refletindo sobre as experiências de 2016, cheguei a conclusão que investiria, desde o primeiro dia, em aulas dinâmicas, que promovessem o reconhecimento grupal e individual. Era pela via da ação e da emoção que tentaria conhecê-los e acessá-los.

Assim, o primeiro objetivo a ser trabalhado foi reconhecer, respeitar e valorizar no âmbito familiar, escolar e regional a diversidade cultural. As variadas formas de expressão artística foi o primeiro foco de estudo do bimestre. A primeira atividade desenvolvida foi a apresentação individual, onde cada um deveria falar seu nome, acompanhado de um movimento, e os outros deveriam repetir, o nome e o movimento. Em duas, das três turmas os primeiros participantes geralmente falavam que não sabiam fazer nenhum movimento. Porém, ao falar isso, naturalmente, produziam uma quantidade enorme de movimentos. Perguntava, então, para os outros, se eles haviam reparado nos movimentos que o colega havia feito, e pedia para que repetissem. Assim, eles reconheciam a gestualidade e expressividade natural dos colegas, assim como identificavam suas próprias gestualidades. Com o transcorrer da atividade, acabavam aceitando a liberdade aos poucos, e quando chegávamos ao final, vários já faziam gestos cotidianos, como a tradicional pose fazendo um V com os dedos, reprodução de estereótipos, outros faziam provocações com gestos obscenos, tocando as genitálias, assim como também tinham gestos que simbolizavam consumo de bebidas e drogas, além daquelas simbolizando armas, outros preferiam gestos de agressividade, ofensa, ou endureciam mais ainda seus corpos, para enfatizar a resistência. Era o corpo dos alunos revelando seus interesses, códigos sociais, o contexto que os cercava. Segundo Jacques Lecoq, “É preciso, então, reconhecer essa vida por meio do corpo mímico, por meio da reinterpretação, a partir da qual a imaginação impele o aluno a outras dimensões e a outras regiões.” (LECOQ, 2010,p 82). Era a partir daquela gestualidade que eles expressavam parte de suas identidades, experiências e desejos. Ainda com o pensamento de Lecoq:

Elas nos leva ao encontro da vida essencializada naquilo que costumo chamar de fundo poético comum. Trata-se de uma dimensão abstrata, feita de espaços, de luzes, de cores, de matérias, de sons, que se encontram em cada um de nós. Esses elementos estão depositados em nós, a partir de nossas diversas experiências, de nossas sensações, de tudo aquilo que vimos, escutamos, tocamos, apreciamos. Tudo isso fica em nosso corpo e constitui o fundo comum a partir do qual surgirão impulsos, desejos de criação. É preciso, então, em meu processo pedagógico, atingir esse fundo poético comum, para não ficar na vida tal qual ela é, ou tal qual ela surge.(Lecoq 2010 p82)

Continuei a aula com o jogo teatral chamado “troca troca de lugar”. Nesse, foi formada uma roda, E cada participante tinha seu lugar marcado com um pedaço de fita crepe no chão. Uma pessoa ia ao centro e dava o seguinte comando: Troca troca de lugar quem..., e em seguida, falava uma característica física ou alguma experiência, e todos que tivessem aquela característica ou vivência, devia trocar de lugar. Aquele que não conseguisse se encaixar em um lugar, seria o próximo a ir pro centro. A seguir, alguns exemplos das frases faladas pelos alunos, durante a atividade:

*Troca troca de lugar quem está vestindo calça jeans!
Troca troca de lugar quem gosta de Catuaba!
Troca troca de lugar quem gosta de chocolate!
Troca troca de lugar quem já namorou!
Troca troca de lugar quem já transou!
Troca troca de lugar quem tem tênis da nike
Troca troca de lugar quem tem óculos da Oacley
Troca troca de lugar quem tem facebook/whatsapp*

Algumas frases me chamaram mais atenção, pela sua simbologia. Nas três turmas, quando alguém falava “troca troca de lugar quem gosta da escola”, ou quem gosta de determinada disciplina, aqueles que demonstravam um pequeno impulso para trocar de lugar, oprimiam o movimento, envergonhados, frente a esmagadora maioria que nem se movia. Eu repetia: “Mas ninguém gosta da escola?”, então uns dois ou três tomavam coragem, e trocavam de lugar. Eles não estavam só falando que não gostavam da escola, mas que faziam questão de demonstrar isso. Percebi um certo código velado de rejeição à escola, odiar a escola era *status*.

*EU- Por que vocês não gostam da escola?
-Por que é chato.
- Ah professora, eu gosto sim da escola. Mas na hora, fiquei com vergonha de falar!
- A gente até gosta da escola, a escola é que não gosta da gente!*

Através da atividade pude reconhecer algumas características gerais das turmas. Grande parte daqueles alunos já havia perdido alguém. Muitos já haviam presenciado ou sido vítima de violência física. Gostavam muito de ir a festas, tinham um interesse especial por álcool e drogas. Valorizavam muito roupas, sapatos e acessórios caros. Eram muito ligados às redes sociais, ainda que uma grande maioria não tivesse acesso à *internet* em suas casas. Eram adolescentes, vivendo emoções próprias da idade, porém enfrentavam problemas e frustrações que exigiam uma maturidade precoce. Não sabiam como lidar com estas situações, não era de se admirar que na escola se mostrassem algumas vezes infantis, irresponsáveis ou desinteressados, e que ainda parecessem, algumas vezes, defender um território de uma guerra. O fato é, a instabilidade emocional vivenciadas por eles era latente, fato que influenciava suas ações e reações, dentro e fora da escola.

Para finalizar, fiz um exercício que chamo de Roda do Olho no Olho. Em primeiro lugar, perguntei quais deles gostavam de conversar, e praticamente todos levantaram a mão. Falei que a atividade então seria fácil, pois a única coisa que teriam que fazer, era conversar sobre o que quisessem. A princípio, eles ficaram animados! Os

alunos ficavam sentados em roda, um de frente pro outro, de forma que se forme uma roda de costas pro centro, e outra roda periférica, de frente para o centro. A atividade consistia, basicamente, em conversar com o colega que estivesse à sua frente. Eles poderiam falar sobre qualquer assunto, desde que não parassem de conversar, e que não conversassem com os colegas das laterais, só conversassem com o colega da frente. E, todas as vezes que se ouvisse o toque de uma flauta, produzido por mim, aqueles que estivessem sentados na roda central, deveriam se levantar e sentar na cadeira á direita, onde uma nova conversa deveria ser iniciada por ambos. Neste momento, os alunos questionavam, brigavam, só aceitavam conversar com seus amigos. Depois de algumas tensões, aceitavam, e a brincadeira começava. Na primeira turma, os alunos ficaram muito envergonhados, mas mesmo assim continuaram a atividade. Demonstravam muita dificuldade de começar um assunto com uma pessoa que eles não conheciam, mas mesmo assim, não pararam de falar nem um minuto. Na segunda e na terceira turma, o resultado já foi diferente. Eles se recusavam veementemente a falar com alguns, chegando até em um momento de silêncio absoluto e forte tensão, na terceira turma, formada por 18 meninos e três meninas. Muitos reagiram com violência, como se estivessem sendo agredidos ou desafiados. Conversamos depois sobre o porque daquela recusa.

-É muito estranho, professora, ficar olhando pro olho do outro.
-Oxi, ficar encarando assim é falta de respeito, é tipo desafiando.
-Eu não tenho nada pra conversar, não sei falar de nada, e não quero saber
-A gente tá aqui é pra fazer dever, não pra conversar com ninguém.
EU- E o que fazer dever de artes?
-Se você não sabe, eu que vou saber?
EU- Na sua opinião, o que é fazer dever de artes?
-Desenhar, pintar, isso ué!

Expliquei que existiriam atividades de pintar e desenhar, entretanto, eu trabalharia essencialmente com Artes Cênicas, e que nesse componente, o contato humano era essencial, já que o teatro tinha como material o ser humano, feito pelo ser humano, para refletir, emocionar e afetar outros seres humanos. Porém, já que estava nítido o incomodo dos alunos, propus uma votação. Eu poderia fazer diversas atividades de interação entre eles, mas, se eles decidissem, eu nunca mais faria atividades daquela forma, somente passaria textos, tarefas, e daria desenhos para eles pintarem, como o sugerido pelo colega. Curiosamente, todos votaram na primeira opção, inclusive o aluno que propôs a segunda. Pedi para eles unicamente que me dessem uma chance, e eles concordaram.

Na aula seguinte, comecei nossa conversa perguntando aos alunos sobre quais tipos de arte eles conheciam. Pedi para que se sentassem em dupla, e montassem uma lista com tudo aquilo que eles entendiam como arte. Depois que eles fizeram as listas, que, em sua maioria, citavam apenas artes plásticas, música ou artesanato, conversamos sobre o que seria arte. O objetivo de minha fala era fazê-los perceber a proximidade entre eles e a arte, e reconhecer as formas artísticas que os rodeavam. Ao final, pedi para que os alunos escrevessem em um papel, algum produto artístico que eles gostassem, e uma breve reflexão sobre o porque desta preferência. Assim, eu poderia conhecer os artistas que eles gostavam, e fazê-los pensar sobre quais motivos o levavam a gostar daquele estilo.

O aluno não é uma “tábula rasa”, uma folha em branco, onde o professor irá escrever novos conteúdos. O aluno possui vivências que constroem constantemente seu conhecimento, e compõe seu processo de aprendizagem. Quando o assunto é artes, então, o aluno possui uma enorme bagagem de experiências e preferências cotidianas, que muitas vezes nem eles reconhecem como arte, devido à concepção criada acerca dessa prática, que coloca o artista em um lugar distante, superior, elitista. No primeiro debate, enquanto falamos sobre o que eles chamam de arte, alguns afirmaram que dançar funk pode ser arte, enquanto outros afirmavam criteriosamente que não. Fiz então uma provocação: “quer dizer que, uma menina dançando na frente de um monte de gente, com roupas coladas, que mostram suas pernas e até parte do bumbum, é arte?” A maioria respondia que não, uns orgulhosos, outros decepcionados. Tamanha foi a surpresa deles, quando eu completei meu pensamento, revelando que a descrição que eu fiz era referente a uma dançarina de Balé clássico. Nesse momento, praticamente todos que afirmaram segundos antes que aquela situação que eu narrei não era arte, mudavam de ideia, afirmando que Balé era, com certeza, arte.

EU- Mas por que a mesma situação, se for chamada de funk, não é arte, mas se for chamada de balé, é artes?

- Por que balé todo mundo sabe que é artes, professora

- Por que Balé é chique, e Funk é povão.

EU- por que o que é do Povão não pode ser considerado arte?

Estava refletido ali o preconceito cultural que alarga o abismo imaginário que mantém de um lado o que se pretende ser a arte consagrada, presa nos museus, nos teatros, distante e inacessível, e do outro, a arte cotidiana, próxima, viva, que interessa e faz parte da vida dos alunos, “Protesto contra a ideia separada que se faz da cultura, como se de um lado estivesse a cultura, e de outro a vida, e como se a verdadeira cultura

não fosse um meio refinado de compreender e exercer a vida.” (ARTAUD p.4). Eu considero que o reconhecimento oferece um grande tesouro a ser explorado pelo arte educador. É preciso quebrar estas barreiras de raízes seculares, reconhecendo a importância das manifestações artísticas que emergem dos próprios alunos. Só assim aumentamos as chances de proximidade, representatividade e relevância da arte enquanto disciplina curricular, subvertendo sua função simbólica de instrumento de dominação cultural, transformando-a em empoderamento, colocando a cultura proveniente do aluno não como ruim ou marginal, mas como centro de seu próprio processo de aprendizagem. Ao final da aula, pedi para que todos escrevessem sobre algum produto artístico que eles gostassem, e por que eles gostavam. Pedi apenas para que fossem sinceros e para que escrevessem apenas coisas realmente gostassem. Foi aí que tive ideia da diversidade do universo cultural deles. Descreverei, abaixo, alguns exemplos citados pelos alunos, com suas respectivas justificativas.

- **MÚSICA:** Sertanejo - (*expressa meus sentimentos, lembra meus momentos, me deixa triste e feliz ao mesmo tempo*) Zé Neto e Cristiano, Henrique e Juliano; Funk- (*me faz querer mexer*), Mc Brisola, Mc Lan, Mc Kekeu, Mc Menor da VG, Mc Bela, Mc Dani Russo, Mc Leo da baixada (*polêmico, extraordinário*) Mc Kevinho; Rap- (*São contra o preconceito, falam sobre histórias reais e fazem refletir; me faz sentir especial*) Racionais Mc, Realidade Cruel, Tribo da periferia ; Gospel- (*por que me aproximam de Deus e do que é bom; traz paz*) Bruna Carla, Robson Biollo
- **TEATRO, FILMES, SÉRIES E NOVELAS:** Velozes e furiosos (emoção), Esquadrão suicida (*mostra a união dos amigos*)A culpa é das estrelas, teatro gospel, Exorcista, Novelas Rock story e Lei do amor (*gosto das ideias*), Sobrenatural, Flash, Diário de um vampiro.
- **JOGOS VIRTUAIS:** (Muito realistas e emocionantes; são realidades que a gente não pode viver, mas se diverte) Resident Evil, 007, GTA 5, FIFA, Jogos de celular.
- **OUTROS CITADOS:** Capoeira, tocar violão, Anime, grafite, pintura de tela, edição de vídeos.

A aula seguinte, sobre os tipos de arte, foi personalizada. Usando os dados que eles haviam me fornecido, cada turma teria como exemplos, em forma de imagens e vídeos, os artistas indicados. Obviamente, nenhum dos artistas era unânime, e isso foi ótimo, pois pudemos debater sobre a tolerância, a aceitação e o respeito ao outro. Todos iriam assistir ao vídeo ou ouvir a música que o colega escolheu, e ninguém poderia repreender ou julgar o gosto alheio. Ficou assim combinado que, nas aulas de artes, todos teriam o direito de gostar do que bem escolhessem, o direito de expressar livremente seu próprio gosto, e o dever de respeitar o gosto alheio. Assim construiríamos nosso relacionamento e aprendizado durante o ano. Esse combinado

surtiu efeitos imediatos, pois em uma turma, em meio a um debate sobre as músicas sugeridas por eles que estimulavam o uso de drogas, três alunos se manifestaram como usuários ou ex usuários de drogas, e deram longos depoimentos pessoais sobre esse assunto. No meu entendimento, isso foi uma demonstração da confiança, construída através do respeito à individualidade. O mais importante, é que conseguimos tirar o debate do nível pessoal, não estávamos mais discutindo o que era bom ou não, e sim a ideia que aquele produto artístico carregava em si (Figura 17).

Vou comentar um último caso sobre essa experiência. Um aluno bastante arredio, que irei chamar de W, agressivo, desafiador, que fazia questão de desviar o foco da aula, ou simplesmente deixar claro seu desinteresse, e que, pela descrição de outros professores era “crítico até demais”, quando pedi que deixassem suas preferências pessoais, se recusou a fazer a atividade, afirmando que não existia nada dentro da arte que ele gostasse. Depois de muito tentar persuadi-lo, pedi que escrevesse sobre qualquer coisa que ele gostasse. Ele então escreveu somente: “eu gosto de *bike* (bicicleta)”. Percebi que ainda na hora da rejeição, algo poderia ser aproveitado. Na outra aula, trouxe um vídeo de *free style* de bicicletas, onde artistas de rua desenvolviam uma espécie de dança acrobática. Quando viu seu vídeo, W ficou envaidecido, me agradeceu, e pediu para que passasse o vídeo para ele, através de um pen drive. Seu interesse era evidente, ele se virou atendido em suas necessidades pessoais. A partir de então minha relação com este aluno mudou. Usando a mesma estratégia, três meses depois, consegui que este aluno, que mal levava caderno para a escola, escrevesse três páginas e se engajassem em um projeto, que comentarei depois. Segundo as orientações recebidas na reunião da Regional da Ceilândia sobre as turmas de PAAE, é essencial partir do conhecimento prévio do aluno, pois assim, ao mesmo tempo alimentamos sua auto estima, valorizamos seus conhecimentos, e reunimos material que os interesse. Assim, acredito que eu pude promover “[...] uma aproximação maior com a arte, essa parcela dos fazeres sociais que, institucionalmente, foi colocada à margem da vida cotidiana e



Figura 17: Atividades em sala, CEF PMRGS, 2017

ordinária, sempre feita por “seres especiais, iluminados”, inclusive pela educação” (VELOSO, 2016, p 43). Ao final, os alunos produziram poses (Figura 17) colagens sobre os tipos de arte.

Alguns exercícios teatrais com foco na expressão corporal surtiram muito efeito, e ajudaram a conquistar os alunos através do lúdico e da brincadeira, em forma de jogo. Ao falar sobre o início da expressividade humana, optei por um jogo de mímica, onde os alunos foram divididos em dois grupos. Eles deveriam fazer primeiro desenhos no quadro e depois mímicas, seguindo o comando do que estava escrito em papéis dentro de uma caixa, contendo profissões ou situações, para que seu grupo adivinhasse. Em minhas atividades não costumo usar jogos competitivos, como este, para não estimular a rivalidade e agressividade entre eles. Porém, o clima de brincadeira deixou a competição mais suave, e felizmente tudo correu bem.

Um exemplo de um jogo colaborativo que fez os alunos se envolverem e se desinibirem foi o jogo do pano, onde os alunos ficam em roda, um vai ao centro e transforma, através da mímica, um pano em algum objeto. Quando ele termina, joga o pano pra cima e outro aluno tem que pegar, se o pano cair no chão, todos perdem. Assim, todos estavam alerta e responsáveis pela continuação do jogo. Em uma outra oportunidade, cada um escolheria um gesto e, a partir desse gesto, formariam um personagem. Depois, cada personagem seria entrevistado (Figura 18). Ao desenvolverem o conteúdo brincando, o aluno tem a liberdade de aprender através do prazer, ampliando seu universo cultural a partir de si próprio, “A Brincadeira é o lugar de incorporação dos papéis sociais. No entanto, ela não se restringe à imitação e adaptação de



Figura 18: Atividades em sala, CEF PMRGS, 2017

uma realidade social, pois também pressupõe o desenvolvimento da imaginação e da criação.” (KOUDELA, 2015, p 24). Para eles, era como uma transgressão. Estavam se divertindo e brincando durante a aula, o alvo não era o resultado, a nota, o conteúdo, e sim a vivência do processo.

Para apresentá-los aos elementos da linguagem cênica, apostei na experimentação. Levei para a aula elementos de sonoplastia, figurino e iluminação. Cada grupo fazia os exercícios de um dos elementos, enquanto os outros observariam e fariam uma análise. Na sonoplastia, um grupo fazia determinado movimento repetitivo, como andar pela sala, se cruzando. Eu coloquei diferentes trilhas, hora de suspense, hora de ação, hora uma base de um Funk, hora uma música com um tom fúnebre. A

partir disso, eles deveriam me falar o que foi modificado em cada cena, analisando a influencia do som. A pergunta era: O que está acontecendo nesta cena? A partir daí, eles criavam os mais variados roteiros, na música de suspense, a cena se passava em uma floresta com cego, na música triste, era uma cidade onde as pessoas não conversavam, não se conheciam, por isso se sentiam sozinhas. O mesmo eu fiz com a iluminação. Variando as cores das luzes, para uma mesma cena, também composta de um movimento repetitivo. Para a mesma cena, os alunos criavam diversas possibilidades, agora mais concentrados nas sensações. No vermelho, afirmavam que a cena era de amor ou de morte, no azul, falavam que a cena se passava no céu, que falava de paz, ou era algo relacionado a tecnologia, ou extraterrestes. Para finalizar, levei várias peças e acessórios para que eles criassem personagens, a partir do figurino (Figura 19). Estávamos experimentando pedagógica e teatralmente nossos objetos de estudo, “um conjunto de saberes e fazeres formados pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, como iluminação, cenografia, cenotécnica, maquiagem e caracterização, e tudo que dá sustentação à cena” (VELOSO p 40). Esta atividade foi a mais divertida, para mim e para eles (Figura 20).



Figura 19: Atividades de figurino, CEF PMRGS, 2017

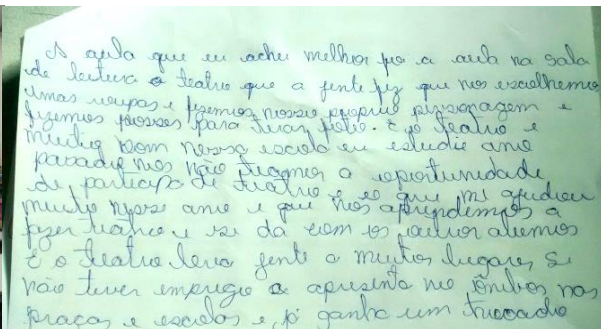


Figura 20: Depoimento de aluna, CEF PMRGS, 2017

Todas estas experiências foram muito significativas. Mas, apesar de todas minhas tentativas e provocações, praticamente todas as cenas giravam em torno da mesma temática: Drogas e violência, sempre com uma abordagem superficial e simplista, pessoas se drogando, ou assaltando, e sendo mortas. Sabia que era uma forma dos alunos representarem a própria realidade, e através disso, debater esta realidade. Mas depois de meses de cenas monotemáticas, comecei a perceber que não se tratava só de necessidade de expressão, mas que também não conseguiam criar outras realidades, nem na imaginação. Com o decorrer do tempo, isso foi se tornando um problema, pois as produções começaram a ficar previsíveis e repetitivas, gerando o desinteresse. Segundo o pensamento de Bertolt Brecht, na interpretação de Matteo Bonfitto:

“[...] o teatro deve associar em sua prática diversão e instrução. Por instrução, deve se entender a estimulação de um exercício crítico, que pode levar o público a reconhecer o homem e a realidade não como definitivos e imutáveis, mas como passíveis e transformação [...] A arte deve transformar o homem, mas isso só é possível, segundo ele (Brecht), quando o homem passa a reconhecer a si e a realidade que o envolve como passíveis de transformação. [...] É preciso que se lide com a realidade na sua complexidade, não amenizando as tensões, mas reconhecendo suas contradições” (BONFITTO, 2002 p 64).

Eles se apoiavam nos clichês, e nem mudavam o repertório, nem se aprofundavam nele, explorando novas formas de mostrar o mesmo. Esse problema foi solucionado através de estímulos externos oferecidos pelos próprios conteúdos, previstos no Currículo em Movimento e na Base Curricular Nacional. Me apoiando



Figura 21: Romeu e Julieta, CEF PMRGS, 2017

neste conteúdo, tentei conseguir cenas diferentes, fizemos adaptações de Romeu e Julieta e cenas com os gêneros teatrais Medievais. No primeiro caso, não consegui muita diferença, pois as adaptações feitas pelos alunos mostravam sempre um Romeu e Julieta envolvidos com drogas e violência (Figura 21). Isso também aconteceu com o assunto teatro medieval, porém ali já comecei a ver outras abordagens, como um grupo que representou um pai alcóolatra e violento, salvo através da oração, um outro grupo que, ao representar uma moralidade, fez personagens subjetivos, que simulavam o bem e o mal, e ainda um grupo que, representando um Mistério, fez a parábola bíblica da ovelha perdida, onde os alunos representavam, literalmente, ovelhas. No caso, alguns conteúdos em especial diversificaram a temática das cenas: A mitologia Grega, a Commedia dell Arte e o teatro de Martins Pena.

Para trabalhar a mitologia grega, fiz primeiro uma contextualização sobre as origens gregas do teatro, e pedi para que pesquisassem um Deus ou Semideus de sua preferência. Na aula seguinte, nenhum aluno levou a pesquisa. Pensei que, dentre os vários motivos pelos quais isso ocorreu (inclusive a pura falta de vontade), muitos alunos daquelas classes só tinham acesso à *internet* em *Lan Houses*, pagando por hora. Mudei a estratégia, e na aula seguinte levei as pesquisas (Figura 23), e pedi para que se dividissem em grupos, por interesse, para que juntos pudessem ler as histórias dos mitos. Depois, propus que, a partir do que haviam lido, criassem um personagem, mesclando a história do Deus e sua própria personalidade. Assim, surgiram muitos personagens interessantes, e desses personagens a nova inspiração para as cenas.



Figura 22: Material Didático sobre os deuses gregos, CEF PMRGS, 2017



Figura 23 Cena Afrodites, CEF PMRGS 2017

Uma cena reunia várias Afrodites brigando por um Homem mulherengo, que queria ficar com todas, inspirado em Zeus. Ao final, todos foram para uma seção de terapia, e o conquistador acabou sem nenhuma namorada (Figura 23). Em outra cena, uma reunião de Poseidons trouxe uma inusitada disputa entre três nadadores, para ver quem conquistaria uma vaga nas olimpíadas.

Uma cena, no entanto, acabou envolvendo uma turma inteira. Essa cena foi citada acima, criada pelo aluno W. O aluno escolheu Zeus, mas afirmou que não conseguia criar o personagem. Sentei ao seu lado, e pedi para que W listasse as características de Zeus, e assim ele o fez. Conquistador, poderoso, inteligente, explosivo, o rei do Olímpo! Falei que ele poderia criar qualquer personagem, com essas características, então W disse que já sabia quem seria seu personagem. Voltou meia hora depois com três páginas escritas, e seu personagem levava o nome de Emílio. O personagem era inspirado na vida de Pablo Emílio Escobar. Na aula seguinte, W dirigiu a turma inteira sozinho, criando uma cena rica em roteiro e detalhes, em que a trama hora se passava dentro da sala, hora se passava fora(Figura 24). Os membros da coordenação foram convidados para ver a cena, e um dos coordenadores ficou abismado com a qualidade e dinamicidade, passando vários dias comentando suas impressões da cena. Ao final, este coordenador conversou com a turma, elogiando muito, e enfatizando o fato de que juntos, com dedicação e vontade, eles seriam capazes de tudo. Prova disso era a cena. W me deu um longo abraço, falou que se sentia feliz por ter feito aquilo, e ele e seus colegas saíram vibrantes e orgulhosos.



Figura 24: Cena Pablo Escobar, CEF PMRGS, 2017

Com a *Commedia dell'Arte*, o trabalho foi focado no improviso e nos personagens. Primeiro, fiz exercícios de livre associação, os alunos contavam histórias aleatórias, depois fizemos uma história coletiva, onde cada um deveria contar um pedaço, continuando de onde o último colega havia parado. Depois fizemos exercícios de improviso, como o jogo do troca, onde uma cena em dupla é improvisada, ao comando “congela”, os alunos



Figura 25 Jogo do troca, CEF PMRGS, 2017

ficavam paralisados, e outro aluno escolhia o lugar de um deles, propondo uma nova história, a partir da pose em que o colega se encontrava. Em outra atividade trabalhada, em um papel os alunos escreviam um tipo de personagem, e no outro papel, escreviam uma situação, em um lugar. Os personagens e a situação eram sorteadas, e assim começava a cena. Vários personagens e situações inusitadas surgiram, como uma vaca (Figura 25), um padre, um assaltante, uma professora, um



Figura 26: Material didático sobre os personagens da *Commedia Dell Arte*

Em seguida, sorteava quatro cartas, e os escolhidos deveriam desenvolver uma cena. Para finalizar, na aula seguinte, produzimos máscaras com ataduras gessadas (Figura 27)

homossexual, um dançarino, um gago, o batman e o homem aranha. Nas situações, além das já conhecidas como usando drogas, assaltando e traficando, novas surgiram, como orando no culto, fugindo da mãe, dançando funk e dando barraco (escândalo) no shopping. Foi interessante vê-los criar possibilidades diferentes, além das combinações gerarem cenas bem variadas, como o Homem aranha dançando funk com o padre. A partir daí, expliquei o esquema de encenação da *Commedia dell'Arte*. Para apresentar os personagens, criei um jogo. Confeccionei cartas com a descrição dos personagens

(Figura 26), distribuí para os alunos que tiveram dez minutos para estudar e improvisar com seus Arlequins,



Figura 27

Sobre o teatro de Martins Pena, propus que cada uma das turmas fizesse uma adaptação da mesma peça, *Quem casa quer casa*, do autor. Seria uma encenação simples, devido ao curto espaço de tempo. Cada turma escolheu formas próprias de moldar as cenas e os personagens, em uma turma, o filho Gago era representado por um cantor de *Rap*, que só falava rimando. Na outra, o mesmo personagem era representado por um grupo que passava o tempo todo jogando *videogame*.

A maior dificuldade enfrentada é que, ao longo das três semanas de ensaio, durante as duas aulas semanais de artes que as turmas tem, a cada dia tínhamos que substituir um novo personagem, pois a frequência dos alunos é muito instável, nos obrigando a substituir personagens até no dia da apresentação. Além disso, muitos alunos não levavam a sério suas responsabilidades, outros brincavam constantemente, enquanto uns gritavam de forma violenta para que todos prestassem atenção. Em muitos momentos, era um caos completo. Neste dia, os alunos ficaram muito nervosos e ansiosos, porém, durante a cena eles se superaram, se entregaram e terminaram a peça sob fortes aplausos. Todos ficaram muito satisfeitos, inclusive os outros professores e membros da coordenação que foram prestigiar os alunos. Na aula seguinte, fizemos uma avaliação no processo e da peça. Durante a conversa, elogiei e valorizei a capacidade de realização de cada um, e falei para eles sobre o quanto eles podem conquistar, quando se comprometem. Depois que debatemos, passei um papel de mesa em mesa, para que os alunos escrevessem suas impressões. Os comentários dos alunos, na avaliação sobre a peça, foram bem positivos:

- Eu senti vergonha, mas fiz!

-Nos ensaios eu ficava com vergonha, mas na hora, foi uma emoção só!

-Foi espetacular, “encrível”!

- Eu me senti com frio na barriga, foi Top!

- Eu me senti feliz!



Figura 25: Peça Quem casa quer casa, CEF PMRGS, 2017

3.1.2- O ESPAÇO DO MERGULHO: A NOVA OFICINA DE TEATRO



Figura 26: Roda de conversa, primeiro dia de oficina, CEF PMRGS, 2017

Depois de um bimestre trabalhando o teatro em sala de aula, achei que era a hora de começar uma oficina de teatro. Diferente do ano anterior, onde a proposta de montagem moveu o projeto, o objetivo era uma oficina que proporcionasse a descobertas a partir da vivência de uma oficina teatral, para depois, a partir das experiências, partir para a montagem. Koudela afirma que:

A oficina, na escola, é uma alternativa da educação formal com o objetivo de criar um ambiente favorável ao exercício da comunicação e da expressão na sociedade, tanto na esfera pessoal, quanto coletiva, além de propiciar experiências e conhecimento da linguagem teatral. [...] Assim, como um artesão, uma oficina pressupõe a construção de um saber a partir da colaboração dos participantes. Nesse ambiente colaborativo pressupõe-se um envolvimento criativo do ministrante com os participantes, e, entre eles, se privilegia a experiência prática, a demonstração e a aplicação de técnicas, a fim de garantir o domínio e a homologação da linguagem. (KOUDELA, 2015 p 131)

O primeiro contato, em sala de aula, foi muito importante para despertar o interesse dos alunos pelo teatro. Convidei os alunos para sexta feira, às 14 horas. Nos encontraríamos na sala onde funcionam as atividades de contra turno (integral) para os alunos que participam do projeto de período integral. A sala é de um tamanho padrão, porém existiam muitas mesas e cadeiras. A sala e o chão estavam muito sujos, os alunos foram chegando aos poucos, atrasados e desconfiados. Neste primeiro dia apareceram doze alunos, seis meninos e seis meninas. Eram doze alunos, dentre eles, estava uma ex aluna minha de outra escola, que eu chamarei de B, que pediu para participar pois iria fazer a prova específica de Artes Cênicas, na UNB, e uma aluna que, duas semanas antes, havia sido vítima de uma facada. Esta aluna chamarei de L. Demoramos muito pra limpar a sala, depois, a primeira coisa que fiz foi perguntar “Por que vocês querem fazer teatro?”

- Minha mãe que mandou eu fazer, para não ficar a tôa, e para ter mais conhecimento
- eu quero fazer teatro para não ficar em casa, arrumando tudo, fazendo comida e cuidando das minhas irmãs. Só faço isso na vida!
- Por que eu nunca fiz teatro na minha vida, e eu queria tentar. Nunca tive essa oportunidade em outras escolas.
- Eu fui por que eu queria aprender bem mais, ter mais conhecimento sobre a arte, a cultura, o teatro, e então a professora de português falou pra mim que era bom por causa das escritas e das falas que a gente tem que gravar.
- Eu também já tinha feito teatro na igreja da minha Avó, aí apareceu na escola e eu fiz pra ver se dava certo. Quero ver o que rola.
- Ajuda a perder a vergonha, na comunicação
- Acho importante.
- Por que é importante?
- Por que eu que vou fazer!

Comecei com um exercício simples para treinar a percepção do espaço e criar uma energia de grupo, onde os alunos se posicionavam pela sala, cada um em seu próprio espaço, e eles poderiam entrar e sair



Figura 30: Oficina de teatro, CEF PMRGS, 2017

do espaço livremente, e os que ficassem, deveriam ocupar o espaço. Eles entenderam muito bem, assim passamos pra um exercício onde eles deveriam andar pelo espaço e seguir comandos. Quando eu falava um, eles falavam oi um para o outro, quando eu falava dois, eles espirravam, quando falavam três eles atiravam e no quatro, congelavam, e ainda fazer formações coletiva (Figura 30). Era caótico, uns espirravam no um, outros atiravam no dois, eles ficaram desorientados (Figura 31)! Depois, eles tinham poucos segundos para fazer imagens coletivas. Quando a atividade exigiu mais atenção e colaboração eficiente, eles se desconcentravam mais facilmente, se empurrando, se batendo e xingando. A agressividade era constante. A velocidade dos comandos, o curto tempo de execução, a cobrança por um resultado imediato, tudo para “[...]desenvolver um estado de prontidão e a capacidade de reação afim de diminuir ao máximo o tempo de passagem entre pensamento-movimento, pensamento-palavra e movimento, emoção, palavra”(BONFITTO, 2002, p 44). Foi preciso coloca-los em desequilíbrio, para que começassem a buscar uma energia e corporeidade teatrais. Ao final, perguntei o que eles tinham achado, eles comentaram:



- Era pra ser junto, né professora? Mas como a gente ia falar um com o outro? Não podia falar!
- Oxi, era só falar com o olho!
- Nossa, a gente tinha que ter muita agilidade
- É muito difícil juntar tudo no corpo!
- A gente ficou perdido!
- Eu pensava que nós ia começar ensaiando, assim, do nada. Não pensava que a gente ia começar brincando.

Figura 31: Oficina de Teatro, CEF PMRGS, 2017

Tudo corria bem, até eu propor o exercício “roda do olho no olho” (Figura 32), já descrito anteriormente, onde o comando era olhar no olho da outra pessoa e conversar. Por uma triste coincidência, duas alunas, que aqui chamarei de X e Y, ficaram de frente uma com a outra tinham desavenças antigas, e o exercício se transformou em uma guerra. As alunas se encaravam em silêncio, e se recusavam a conversar. Mais tarde, em conversa com Y, depois da aula, perguntei o por que do ódio:

- Eu odeio ela. É essa cara de deboche, como se fosse superior, e eu não fosse nada. Na outra escola, umas meninas me achavam metida, e me bateram. Por isso comecei a fazer Jiu Jitsu. Hoje não abaixo a cabeça pra ninguém!

- Mas você percebeu que ela te olha da mesma forma que você olha pra ela?

- Acho que foi por que eu aprendi assim. O jeito que ela me olha, é o mesmo jeito que meus pais me olham, com desprezo. Então aprendi com eles a olhar assim!

- parecia que tinha um inimigo na minha frente

- dava pra sentir a diferença de sentimentos

- dava agonia de não saber o que o outro tava pensando de mim

Depoimentos na roda ao final da aula



Figura 27: Roda olho no olho, CEF PMRGS, 2017

A questão do relacionamento com o outro e consigo mesmo era algo mal resolvido para todos. Assim como afirmado anteriormente, esses alunos têm problemas emocionais, que acabam dificultando suas relações pessoais e sociais, fazendo que busquem na agressividade uma defesa, e na indisciplina uma fuga. Depois do fim da aula, três alunas me procuraram para desabafar. Uma delas, que aqui chamarei de K, afirmou que enfrentava uma depressão, e mostrou os braços cortados. A prática do teatro desperta diversas emoções, porém, é preciso ter consciência do tipo de trabalho que podemos fazer, a partir das demandas que surgem, devido essas explorações emocionais. Conversei com a aluna, mas passei o caso para a orientadora e para a psicóloga da escola, profissionais qualificadas para tratarem do caso. Meses depois, a mesma aluna me contou que ainda enfrentava a depressão, que a mãe a levava a um psicólogo, mas que só não havia abandonado os estudos por causa do teatro. Nas aulas de teatro, podemos trabalhar com descobertas pessoais, e pela confiança construída pela prática teatral, temos acesso a informações muito íntimas dos alunos, porém, é prudente reconhecer momentos que requerem ajudas especializadas.

-Mas por que vocês me procuravam pra desabafar?

-Por que você nos deu essa oportunidade de se abrir com você, você nos acolheu como se fosse seus filhos, e a gente se sentiu a vontade pra falar com você.
(Depoimento da aluna C)

Percebi que os alunos precisavam trabalhar a afetividade e o toque. Nos encontros seguintes, o toque, a sensação, o respeito pelo outro e a confiança foram o foco. Como a massagem coletiva, onde um aluno ficava no centro da roda, enquanto outros o massageavam. (Figura 33)

- esse toque foi diferente
- No início eu fiquei aflita, incomodada, até sem ar
- Achei muito engraçado, fez cócegas, aí eu tentei segurar o riso, e consegui!
- Foi diferente, por que sempre que a gente tocava um no outro gerava essa briga, esse conflito, tipo “ Ah, não pega ni mim não, que não sei o que, tu tá doida, já tá começando”, Pra mim foi uma experiência outra, foi diferente.



Figura 28: Massagem coletiva, CEF PMRGS, 2017



Figura 29: Pose de ombro com barriga, CEF PMRGS, 2017

Em outro momento, os alunos deveriam andar pela sala e, ao meu comando, tinham cinco segundos para fazer poses, em contato com partes específicas do corpo do colega (Figura 34), como “Pose de pé com joelho! Pose de pescoço com barriga! Pose de bumbum com costas!”, dessa forma, sendo pegos desprevenidos, não tinham muito tempo para racionalizar, e entravam em contato com o corpo do outro sem hesitar.

Fizemos também atividades baseadas nas sequências de espelho e de modelagem, dos jogos para atores e não atores, de Augusto Boal. Outro exercício interessante foi quando eles brincaram de boneco uns com os outros. Ao manipular o corpo do colega, percebiam as possibilidades do corpo do outro, e assim também descobriam suas possibilidades (Figura 35). Depois da atividade, alguns reclamavam que o colega faziam posições “para sacanear”, o que nos levou a um debate sobre o respeito e a colaboração no teatro. A Aluna B observou como “é estranho não ter controle sobre o próprio corpo”.



Figura 30: Sequencia de modelagem, CEF PMRGS, 2017

Em outra oportunidade, os alunos puderam andar de olhos fechados, com um colega guiando através do toque, depois através do som. Andamos pela sala, depois pelo estacionamento (Figura 36), e depois cada um deveria guiar o grupo todo, através dos sons. A partir daí, puderam entender, usando o exercício como metáfora, o que acontece no teatro. A sensibilização, o frio na barriga, o medo atrelado à vontade de ir além, ainda que sem saber o que encontrará na frente, nos olhos da plateia, mas acima de tudo, a necessidade da confiança e do respeito pelo outro, para que, juntos, pudéssemos vivenciar aventuras emocionantes, de olhos fechados ou abertos.

- pra mim foi uma experiência que eu nunca tinha passado, pra mim foi diferente. Me ver andando de olhos fechados...
- ...Confiando nas pessoas!
- se passando por cego, é diferente, você se sente outra pessoa, na pele dele, foi emocionante.
- Foi muito importante, por que antigamente a gente não confiava um no outro, sei lá, passava como se fosse um cego, pra mim eu senti muito importante, por que eu não tinha confiança nas pessoas.
- Nisso a gente aprendeu a confiar mais um no outro, conviver mais.



Figura 31: Andando de olhos fechados, CEF PMRGS, 2017

A partir daí as experimentações corporais ganharam outros contornos. Os alunos passaram a explorar sua expressividade corporal de uma forma mais profunda, e eu, percebendo o interesse dos alunos, passei a dedicar mais tempo a esse tipo de exercícios. Comecei a levar músicas que oferecessem um estímulo diferenciado, como a percussão corporal do grupo *Barbatuques*, trilhas sonoras de espetáculos de dança, como o *Oncoto* e *Parabelo*, do Grupo Corpo, e outras de espetáculos circenses, como *Varekay*, *Alegria* e

Quidam, do *Cirque du Soleil*. O estímulo musical foi fundamental para que os alunos adentrassem outras esferas de expressão. Usei os mesmos exercícios das teorias de Rudolph Laban e Meyerhold que havia usado no ano anterior, trabalhando com as ações simples e matrizes corporais (Figura 37). “Defino aqui, como matrizes, nesse caso, as várias referências artísticas, teatrais e extra teatrais, (música, pintura, escultura, utilizadas por Meyerhold no processo de construção de sua prática teatral)” (BONFITTO, 2002, p 40).



Figura 32: Exercício de expressão corporal a partir dos quatros elementos, CEF PMRGS, 2017

Eles Fizeram uma sequência individual com os movimentos selecionados, depois juntaram seus movimentos aos dos colegas, fazendo ao final uma apresentação em duplas. Segundo Rudolf Laban, “O melhor meio de adquirir e desenvolver a capacidade de usar o movimento como meio de expressão no palco é executar cenas com movimentos simples” (LABAN, 1978, p 194). As apresentações foram esteticamente muito variadas, e os comentários refletiram a profundidade que a atividade alcançara (Figura 38):



Figura 33: coreografia em dupla, CEF PMRGS, 2017

- Senti uma coisa esquisita, era como se eu tivesse uma outra coisa dentro do meu corpo, uma coisa diferente de mim, mas era eu.
- Foi muito doido, por que a gente não dançou só com o corpo da gente, mas com o corpo do outro também, usando o movimento do outro.;
- Não sabia que eu conseguia fazer isso
- Trouxe mais movimento, por que antigamente nois não mexia muito, só ficava tipo assim, isoladão véi. No meu corpo refletiu, por que eu imitava o ar, imitava o fogo, imitava a terra, pegava a terra e fazia assim (faz movimento de socar, o chão, com a mão), o fogo nois fazia com a boca, o ar com os braços,
- Eu me senti livre.
- Com uma expressão diferente, no seu próprio corpo
- Me sentia mais aberta



Agora era a hora de colocar toda aquela experiência e percepção corporal a serviço da cena. Usei alguns jogos de imagem que se mostraram eficientes para demonstrar noções de roteiro, ocupação de espaço, estética. Aproveitando as experiências do exercício anterior, o corpo, o movimento e a presença seriam o material a ser explorado, “Laban considera o movimento como sendo o principal meio de expressão humana, que abrange o tangível e o intangível das necessidades do homem, função essa não concretizável pela palavra” (BONFITTO, 2002 p 50). O primeiro deles foi o exercício de completar o espaço vazio (BOAL, 2015, p.178) (Figura 39), onde os alunos deveriam ir na frente, fazer uma pose, e outro deveria completar o espaço vazio deixado pelo colega, desenvolvendo a cena através de poses



Figura 34: Completar o espaço vazio, CEF PMRGS, 2017

A partir desse jogo, fizemos a máquina dos ritmos (BOAL 2015 p.130), onde cada aluno deveria ter um movimento e um som repetitivo, que seria encaixado ao movimento do outro, como engrenagens de uma maquinária. Um grupo fez a máquina de lavar roupa, o outro grupo construiu a máquina da infância, simulando uma disputa



Figura 35: Exercício Máquina dos ritmos, CEF PMRGS, 2017

infantil por uma pipa. Os dois grupos, porém, apresentavam problemas na apresentação, como desânimo ou desorganização do espaço físico e sonoro. Fiz as observações e pedi para que reensaiassem e rerepresentassem, porém, dessa vez, eles iriam apresentar para um professor e uma coordenadora (Figura 40). Estimulados pela presença da platéia, os alunos começaram a produzir cenas mais elaboradas, aguçando cada vez mais a noção

de teatralidade, “a teatralidade resulta da relação entre duas realidades dinâmicas: a dos elementos que constituem a linguagem teatral, frente a realidade daquele que observa e atribui sentido cênico ao que vê.” (KOUDELA, 2015, p 165). Quando questionados sobre o que a presença de uma plateia influenciou, eles responderam:

- ah professora, eu fiquei mais nervosa! Mas foi bom, foi melhor, deu uma coisa diferente
- Eu olhei pra cara da Joelma e ela não parava de olhar, até deixou o celular cair!
- A gente já está acostumado um com o outro, deu mais responsabilidade.

Nesta sequência, os alunos produziram ainda cenas em quadros. Treinamos antes o congelamento, onde os alunos passavam alguns segundos em estátua, depois fizemos exercícios de fotos, onde os alunos só poderiam se mexer quando a luz estivesse apagada, ficando em estátua quando a luz estivesse acesa. Com essa regra, brincamos de pique pega, simulamos um jogo de vôlei, e até para sair da sala para beber água, saíram em fotos. Depois, em grupos, os alunos teriam até oito fotos para contar uma história. As cenas desenvolvidas apresentaram clareza visual e os temas foram muito bem desenvolvidos, mostrando com o exercício ajudou na percepção do conjunto que forma a cena (Figura 40). Os movimentos, posicionamentos e escolhas já falavam por si, “Todas as imagens são polêmicas, elas podem carregar muitos significados [...] Pois aprendemos principalmente com a diversidade dos sentimentos, pensamentos e associações presentes no grupo.” (BOAL p. 175).



A parte que eu fiz com meus amigos do carro, era tipo passando o real, a vida real. Você pegar um carro, ir pra balada com seus amigos, beber, beber, e pegar seu carro e sair, ir pra sua casa, é tipo uma imprudência, tá causando morte dos seus amigos e sua própria morte. Pra mim foi uma reflexão sobre a vida.

(Depoimento da aluna Y)

“Dava nem tempo de pensar direito! Pra mim foi mostrar uma realidade, e na hora que a pessoa pára, entende! Pra mim foi muito forte.”

- Caraca, o [...] meteu a pesada nas costas da [...], ela caiu com a cara no chão de verdade, cabuloso! A cena acabou, a gente bateu palma, e ela continuou lá, no chão, parada e chorando!

- Mas [...], pelo amor de Deus, por que você não parou a cena na hora? Não colocou a mão na frente?

- (com lágrimas nos olhos e o rosto vermelho) Por que eu não queria atrapalhar a cena, achei melhor aguentar e continuar!

(diálogo após a cena, com todo o grupo)



Figura 36: Sequência das cenas de foto, CEF PMRGS, 2017

Alguns exercícios foram utilizados para explorar a sensibilidade e o inconsciente dos alunos. Em um deles, os



alunos ficavam deitados e, depois de alguns minutos de estimulação dos sentidos e meditação guiada, deveriam se imaginar dentro de uma



espécie de casulo/placenta, visualizando detalhes como textura, cor, tamanho e temperatura. Depois, se movimentavam nesse local, em plano baixo, médio e alto.



Figura 37: Alunos em meditação, CEF PMRGS, 2017

- Foi ótimo, por que eu tive um tempo pra mim, pra parar e pensar, refletir,
- Achei legal, eu nunca tinha tirado um tempo assim pra mim!

Depois disso, cada aluno desenhou sua própria imagem, dentro deste casulo/ placenta, usando também as imagens subjetivas que surgissem. Em roda, cada aluno explicava o seu próprio desenho, e depois o colega escrevia o que via no desenho do um pequeno monólogo sobre si, respondendo as perguntas feitas pelos colegas. O resultado foram desenhos e relatos (Figura 43) que mostravam a autoimagem de cada um, de forma poética e simbólica. As frases, durante a roda de conversa final, foram poéticas e significativas:

“eu conheço mais você quando você fala do outro”
 “o que eu não vejo em mim, eu vejo nas pessoas”
 “já eu, me vejo no outro”.

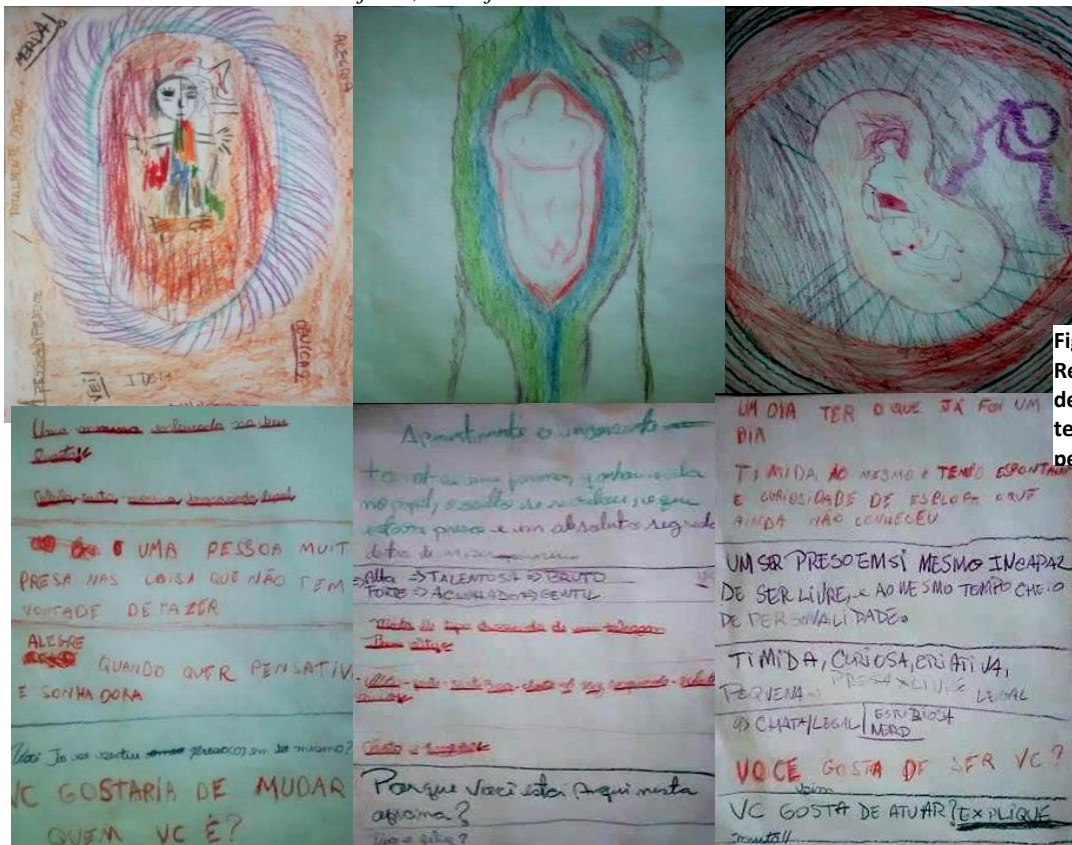


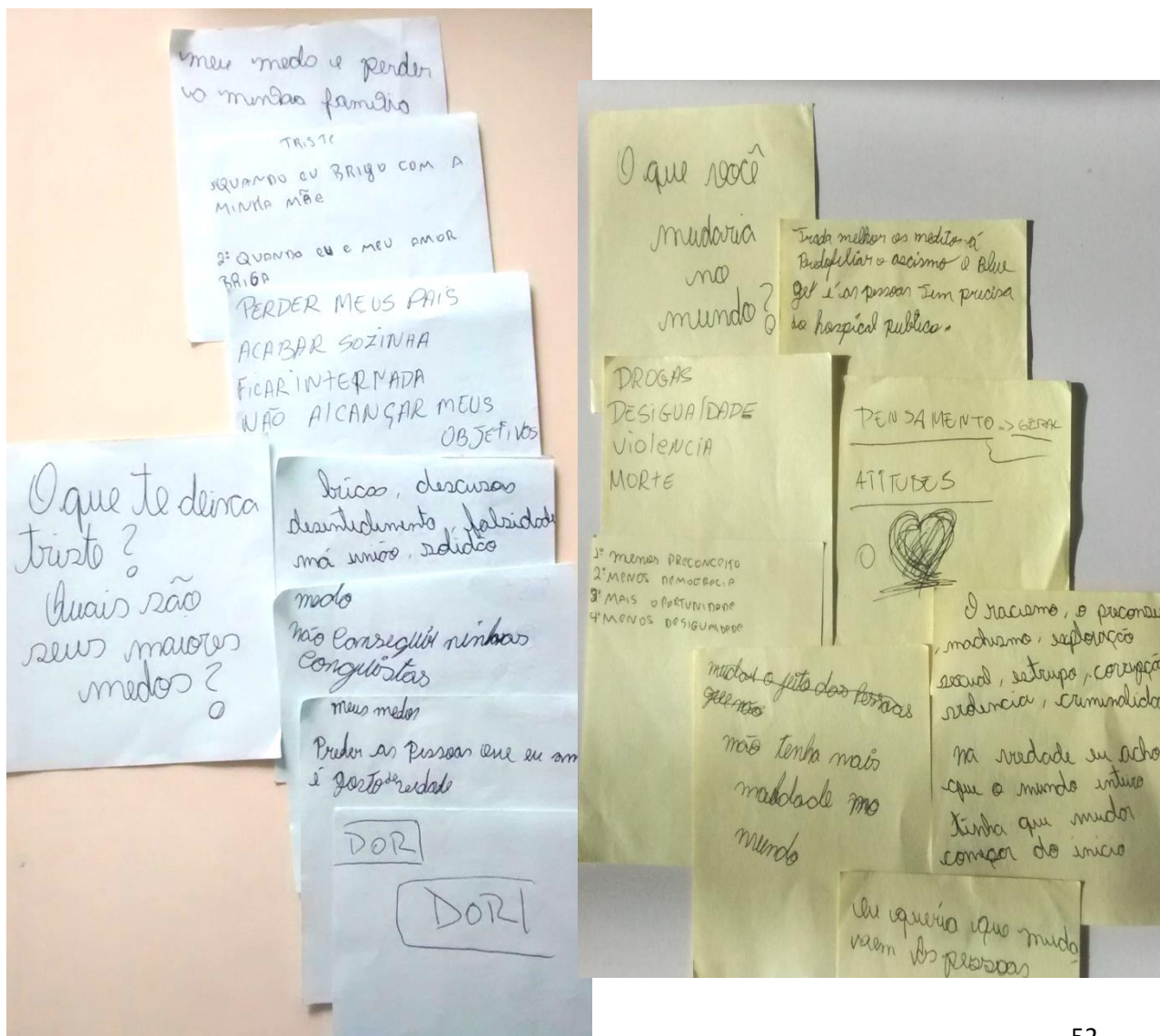
Figura 38: Registros dos desenhos e textos feitos pelos alunos. CEF

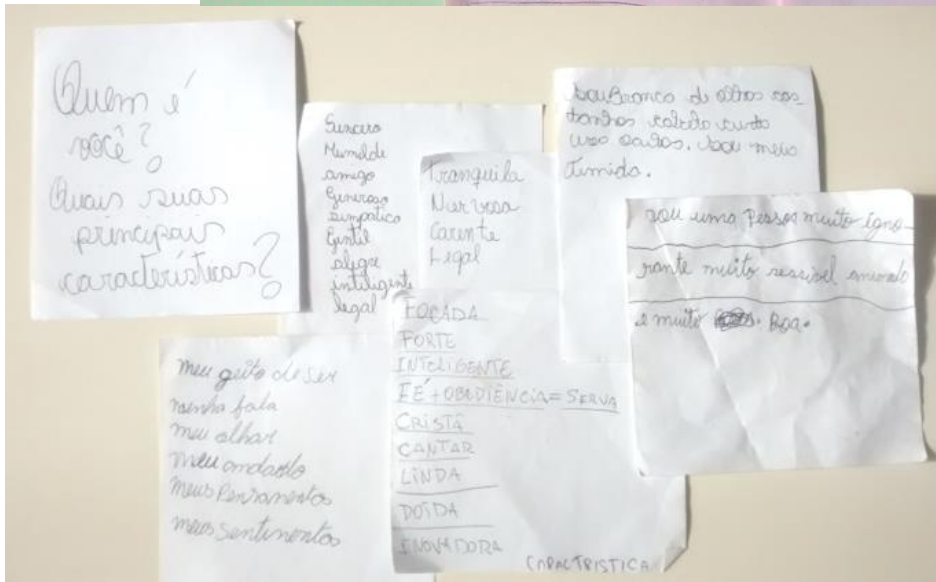
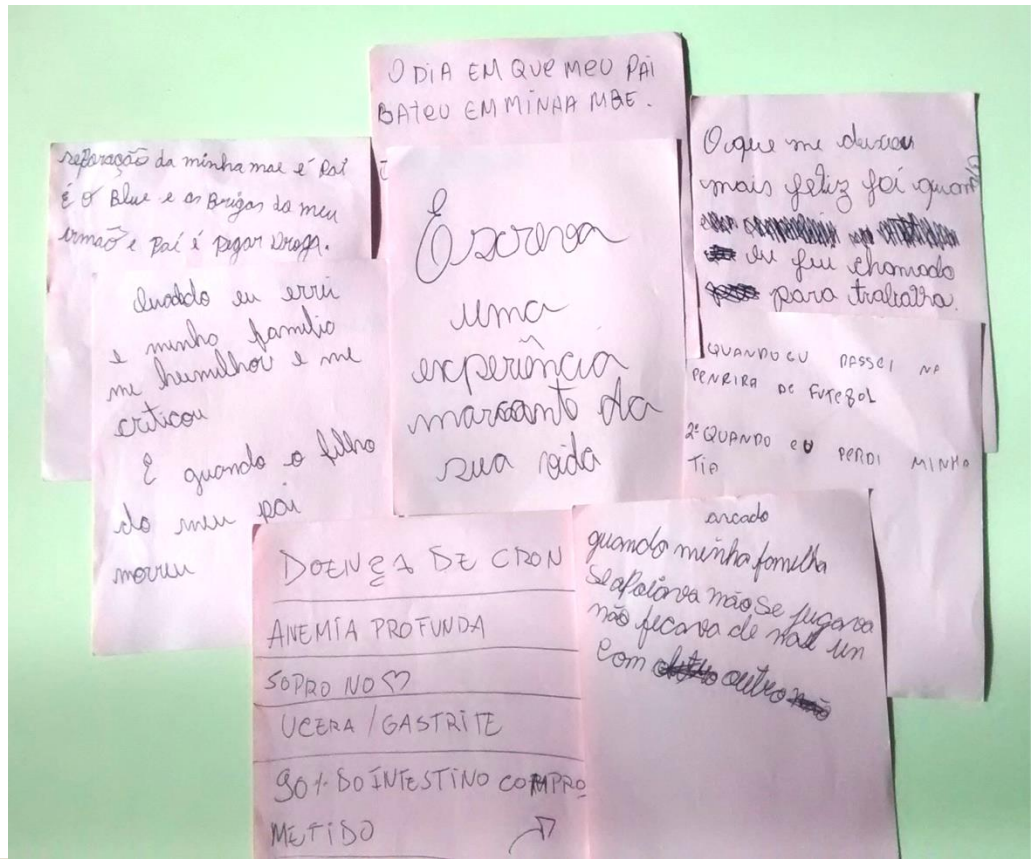
Após esta aula, me procurou para perguntar qual seria o tema da peça. Ela havia gostado muito da experiência de autodescoberta, e sugeriu que a peça falasse sobre eles, da realidade de um adolescente. Coloquei a sugestão para o grupo, e todos aceitaram. Assim, foi escolhido o tema da peça, a adolescência, a ser desenvolvido através do processo colaborativo:

Pode-se dizer que o processo colaborativo é um processo de criação que busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral. [...] Todos esses criadores e todos os outros mais colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles.

(ABREU 2004, p 01)

Com a definição do tema da peça, preparei um exercício para levantar as possíveis temáticas que comporiam as cenas. Após um longo momento de relaxamento e interiorização, cada aluno recebeu alguns papéis coloridos, e para cada cor, uma pergunta (Figura 44).





-Parece que a professora tava lendo os nossos pensamentos. Tipo "Vou mandar eles escrever, e eles vão botar aqui o passado deles, tudinho!"

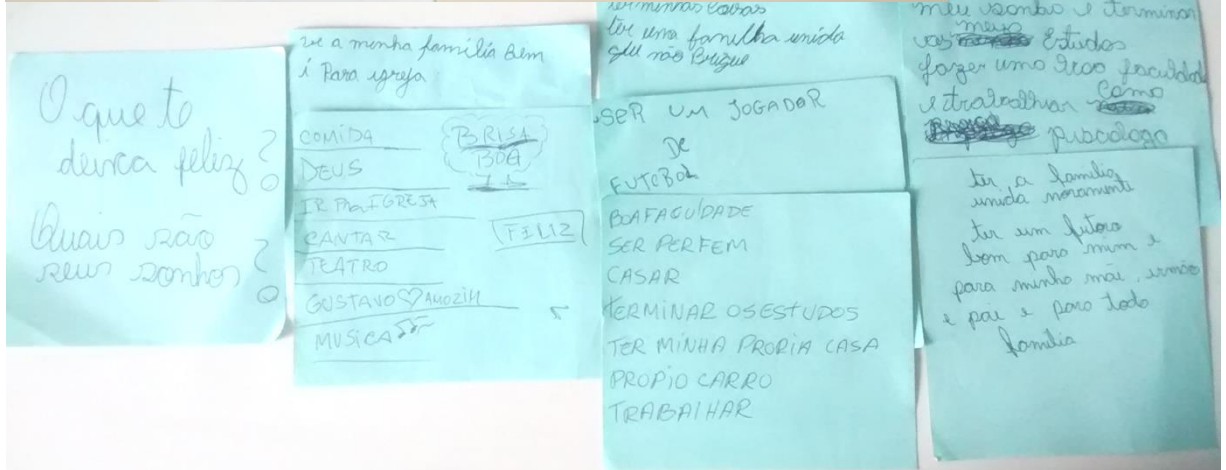


Figura 39: Registros dos textos produzidos durante a atividade, CEF PMRGS, 2017

Esse exercício me deu a oportunidade de conhecer os alunos de uma forma mais detalhada, recolher material consistente para desenvolver o tema, e selecionar os recortes fundamentais para o roteiro da peça: Família, escola, sonhos, identidade, sexualidade, religiosidade, violência e drogas. A partir daí, começamos a construir a peça. As cenas aconteciam exatamente da maneira como foram criadas, um tema que levava a outro, e assim sucessivamente,



Figura 40: Escrito no quadro por um aluno, durante a atividade "quem sou eu?", CEF PMRGS, 2017

com um roteiro guiado por um eixo, um dia de aula, onde a professora pedia uma redação com tema “Quem sou eu?” partindo disso, cada cena fazia um novo *link*, criando um roteiro sem compromisso com a linearidade, seguindo uma estrutura rizomática. A partir da dúvida sobre suas próprias identidades, os alunos quebram a lógica de personagem, narrando de maneira pedagógica definições de adolescência, tiradas do estatuto da criança e do adolescente e outros estudos. Daí, cada aluno foi falando suas próprias impressões sobre essa fase:

- ser adolescente é complicado
- ser adolescente é gostoso
- ser adolescente é ter liberdade
- ser adolescente é chato,
- Você sabe que virou adolescente quando vem aquele cheiro de cebola!
- Você sabe que virou adolescente quando começam a nascer pêlos onde você pensava que nem Deus permitiria, onde o sol não bate!”
- Você sabe que virou adolescente quando seus pais saem e deixam vocês cuidando das crianças
- Isso quando não é você que está fazendo as crianças!

Uma narrativa caótica, explodindo em um inusitado “Resumindo, Ser adolescente é muito *Top*(expressão que significa algo realmente muito bom).” Daí, se colocam em uma reflexão sobre eles mesmos, “eu sou chato; eu sou diferente; em sou otimista; eu sou crente; eu sou o tudo, eu sou o pó”. Este bloco é finalizado com o poema “*Traduzir-se*”, de Ferreira Gullar, finalizando com a frase de autoria dos alunos, em forma de grito coletivo: “Eu só quero ser o que eu quiser ser, e não o que os outros querem que eu seja”. A cena termina com uma coreografia com a música “*O outro*”, poema de Mário de Sá Carneiro, musicado por Adriana Calcanhoto, onde uma aluna manipula os colegas, como bonecos, ilustrando os moldes impostos pela sociedade para o adolescente (Figura 46 e 47):



Figura 41: Foto de ensaio, CEF PMRGS, 2017

TRADUZIR-SE Ferreira Gullar

Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo. Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão. Uma parte de mim pesa, pondera; outra parte delira. Uma parte de mim almoça e janta; outra parte se espanta. Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente. Uma parte de mim é só vertigem; outra parte, linguagem. Traduzir-se uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte?



Figura 42: Ensaio, CEF PMRGS, 2017

O OUTRO, Mário de Sá Carneiro
Eu não sou eu nem sou o outro, Sou qualquer coisa de
intermédio: Pilar da ponte de tédio Que vai de mim para o outro.

Outras cenas foram construídas da seguinte forma, eu designava um tema e eles tinham algum tempo para montar uma cena e me apresentar. A partir do que eles me mostravam, eu construía minha direção. Assim foram feitas as cenas onde os alunos retornavam ao eixo condutor da história, a sala de aula, que servia como *link* para introduzir outras cenas. Assim também foi feita a cena da família, um pai acomodado sendo servido, sem muito envolvimento com os problemas da casa, uma mãe subserviente e constantemente irritada e preocupada, uma avó resmungona, uma criança brincalhona, um filho adolescente irresponsável, e uma filha com seu namorado, tentando contar aos pais que estava grávida, no meio do caos da rotina. Após muita confusão, a família se mantém unida e se apoiando, finalizando com uma das alunas cantando uma música sugerida por eles, Era uma vez, da cantora Kell Smith

Era uma vez/ O dia em que todo dia era bom/ Delicioso gosto e o bom gosto
das nuvens serem feitas de algodão/ Dava pra ser herói/ no mesmo dia Em que
escolhia ser vilão/ E acabava tudo em lanche/ Um banho quente e talvez um arranhão/
Dava pra ver, a ingenuidade a inocência/ Cantando no tom/ Milhões de mundos e os
universos tão reais/ Quanto a nossa imaginação/ Bastava um colo, um carinho/ E o
remédio era beijo e proteção/ Tudo voltava a ser novo no outro dia/ Sem muita
preocupação/ É que a gente quer crescer/ E quando cresce quer voltar do início/
Porque um joelho ralado Dói bem menos que um coração partido.

- pra fazer a cena da família foi tipo “e agora, como é que nós vamos fazer?” aí um foi encaixando no outro, pra peça, juntos.
- Foi encaixando a ideia de um e do outro.
- Foi interessante, por que a gente teve essa oportunidade, de a gente criar a nossa parte, e aí a gente saiu juntando cada ideia.
- Que nem na parte que eu tô falando “tô grávida”, isso mexe com muitas e muitos adolescentes.
- Tem muita gente que tá passando por isso!

A cena mais difícil de ser montada foi a cena da festa, por que os temas mais complexos seriam tratados nela: Diversão, drogas e morte. A primeira metade da cena foi feita a partir de um improviso feito com os alunos, onde eles simulavam uma festa. Na cena, os alunos mostram as características que eles encontram nas próprias festas, como o consumo excessivo de álcool, uso e tráfico de drogas. A maior parte da cena possui um tom leve, cômico, tendo até *BeatBox*, a preocupação exagerada com a imagem nas redes sociais, onde eles postam fotos o tempo todo, disputam curtidas e visualizações. Trata-se de uma festa de 15 anos, e o personagem mais comentado é o Marcelo, irmão da aniversariante, por quem todos esperam. É amigo de todos, muito

popular. Trata-se de um jovem que, graças ao tráfico de drogas, possui roupas caras, ajuda os amigos financeiramente e alcançou um *status* de sucesso com o grupo. Há então um dilema, investir no crime e ter dinheiro, ou investir nos estudos. Na hora do parabéns, todos começam a receber mensagens no celular sobre um corpo, encontrado ali perto, esfaqueado “é o Marcelo gente, mataram meu irmão!” (Figura 48). A partir daí, começa uma espécie de coreografia, com a música *Entre o amor e o ódio*, do grupo Cirurgia Moral, com participação do grupo Realidade cruel:



Figura 43: Foto de ensaio, CEF PMRGS, 2017

Cê apenas foi mais um que se encantou, olhou, achou lindo, maravilhoso, os cordão de ouro primou. Pra que? Faculdade, universidade, escolas, se aqui no gueto nós também temos jóias [...]Cresci assim, em meio a tudo isso, vivendo sem Audi, Cherokee, mas do lado esquerdo do peito O coração dividido entre o amor e o ódio, apenas sonhador, mas com rancor pra subir no pódio [...]Cê foi bandido, você foi ladrão/ Matou polícia estourou rojão/ Cê foi o rei da quebrada/ Super-herói dos muleque/ Cê foi bandido, você foi ladrão/ Matou polícia estourou rojão/ Pra acabar num caixão de lata/ Gelado no IML

A música me foi apresentada no início do ano, na atividade onde os alunos escreviam o que gostavam na arte. A movimentação que foi retirada de um exercício de sensibilização, feito para a construção da cena. Deitados, os alunos deveriam se imaginar sozinhos, depois na presença de alguém que amavam. Daí, entreguei a cada um deles um giz, para que pudessem desenhar seu próprio contorno no chão (Figura 49). Sentados ao lado de seu próprio desenho, olhando para aquele formato, eles imaginavam a pessoa amada, acendiam uma vela, e se despediam, apagando o desenho. Muitos alunos se emocionaram, e assim foi feita a cena.



Figura 44: Foto de ensaio, CEF PMRGS, 2017

- Foi a mais difícil. Eu me senti diferente, eu nunca tive aquela experiência. Quando a pessoa falava uma coisa, mexia ali no, no..(apontando pro coração) No negócio da gente. Foi muito forte aquelas palavras que falaram, principalmente com a mãe, com os irmãos, com os amigos, me abalou muito as frases. (Depoimento Aluna L)

No final, cada aluno deveria falar uma frase relacionada a cena, começando com “eu sou só um adolescente...” E as frases ficaram assim:

- Eu sou só um adolescente, não quero ver meu amigos morrendo
- Eu sou só um adolescente, não quero ver meus amigos embaixo da terra
- não quero viver um luto esperando o próximo
- não quero ver meus amigos se afundando no álcool e nas drogas
- eu sou só uma adolescente, eu não quero morrer

No fim da cena, A aluna B canta um último pedaço da música era uma vez, já citada acima (Figura 50).

Dá pra viver/ Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau/ É só não permitir que a maldade do mundo/ Te pareça normal/ Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real/ E entender que ela mora no caminho e não no final.

-Foi muito triste
- Pra mim, quando a gente falava aquelas coisas, a pessoa já tem em mente o que ela já fez, e fica pensando.
- E dá pra perceber o que é errado!
- Por que enquanto eu estava me arrumando lá, eles estavam se divertindo, e quando eu falei que era o Marcelo (O corpo que foi encontrado), as pessoas ao redor falavam “não, não...” E tipo, é a maioria da realidade, tipo, enquanto nós estamos numa festa, outras pessoas vão estar chorando em cima de um caixão, e a gente se divertindo lá, nem aí. Tem que trazer a emoção pro público e pras pessoas que estão em volta.
-A maioria (do publico) ficou abalado com isso. Muita gente...
- Já perdeu gente da família, e isso é dolorido!
-Já passamos por isso!
- Foi um pouco dolorido, mas...
-Fiquei confuso, você nunca sabe o que tá passando na vida das pessoas!
-Mas isso serviu também pra mostrar a realidade, as pessoas não vão ficar aqui pra sempre!
- Eu vi que tinha gente que falava “não, vamos sair daqui”.
-Quando a gente tocava nessa ferida, nessa dor, muita gente pensou em ir embora, assim, emocionada, não queria mais assistir a peça, mas nós estávamos ali para tocar no coração delas, pra falar, “não, vocês vão ficar, vão assistir a peça pra saber nossa realidade.”, foi emocionante mesmo.
-Tipo, pra tocar as pessoas!
- Pra refletir sobre o assunto.
(trecho da entrevista de avaliação final)



Figura 45: Cenas da peça *Adolescência*, CEF PMRGS, 2017

Muitos elementos desta cena foram retirados de momentos e percepções extra aula. A batalha de rima, por exemplo, foi retirada do grupo de *WhatsApp* (aplicativo de comunicação virtual por *smartphone*), quando, em um sábado de manhã, duas alunas mandaram áudios, fazendo rimas e *beatbox*. Essa forma de comunicação me permitiu estar mais próxima deles, e descobrir seus talentos. Pelo *Facebook* (rede social que reúne contatos, onde se postam fotos, vídeos ou opiniões), percebi tristemente que toda semana, algum aluno ou vários alunos trocavam sua foto de perfil, colocando imagens de luto, e postavam mensagens sobre amigos mortos, na maioria das vezes, de formas violentas ou criminosas. Outras partes vieram de conversas informais, comentários sobre o final de semana, quando eles contavam algum fato da vida deles, nas várias conversas, discussões e reflexões que tivemos. Na última cena da peça, os alunos retornam à sala de aula, e leem suas redações:

Eu sou uma menina incrível, carinhosa, cheia de esperança, que aprendi que um dia você vai sorrir daquilo que te fez chorar (Aluna X)

A felicidade é um dos meus maiores dons. Na maioria das vezes fico mergulhada em mim mesma, pois só se auto avaliando nos tornamos seres melhores. Amo meus amigos, meus poucos amigos, e a minha família. (Aluna B)

Ao final do processo, todos já estavam muito envolvidos. Lavavam a sala em que ensaiávamos, marcavam ensaios extras, combinavam as produções de camisetas, Pesquisavam imagens, textos, músicas, levavam cada dia um lanche diferente. Ficamos amigos, viramos um grupo. Assim como na outra escola, com a proximidade da estreia as emoções ficaram mais latentes. Muitos tinham reações desequilibradas, e uma semana antes da peça, a aluna K deu sinais de que iria desistir. O grupo se uniu para tentar resgatar a colega, sendo preciso até a intervenção da Orientadora. Nessa altura, já havíamos feito inúmeras adaptações de personagens, devido ao abandono de alguns alunos, uns por vontade própria, outros não. Alguns saíram por que precisavam trabalhar, “A miséria, [...]que leva a convivência terrível do estudo com a obrigação de trabalhar, para ajudar no sustento familiar, produz também uma irregularidade, nos processos de aprendizagem, quando não a evasão pura e simples” (VELOSO 2016 p 139). Teve ainda o caso da aluna L, esfaqueada dentro da escola no início do ano, lutou para continuar frequentando as aulas, e até mentiu para os pais para poder fazer a oficina, mas precisava cuidar dos irmãos e a arrumar a casa. Enfrentamos juntos as dificuldades, trabalhando sempre com as possibilidades, lutando e conquistando, a partir das nossas condições, ainda que não fossem ideais. O resultado foi um reflexo do processo, que poeticamente também foi uma metáfora para a própria vida, a deles e a minha: Apesar de tudo isso que vivemos, e a partir de tudo isso que vivemos, precisamos construir o melhor para nós. Precisamos ver o melhor em nós, e dar o melhor de nós para podermos ser o melhor que pudermos ser.

A estreia da peça, como todo o resto do processo, foi marcada por fortes emoções. A escola foi assaltada, os equipamentos da sala de vídeo que utilizaríamos foram levados, a sala foi fechada, e não poderia ser aberta até a perícia policial, que nunca foi feita. A estreia ficou ameaçada, e somente foi possível por que desistimos de esperar a perícia, e ocupamos o espaço. O painel do fundo do espetáculo, feito na semana da peça, a partir de um desenho feito por uma aluna do sexto ano regular, utilizando Arte *doodle* (estilo que me foi apresentado pelos alunos, são vários desenhos juntos, como rabiscos), foi pintado de forma coletiva com toda a escola, onde foram desenhados símbolos da adolescência (Figura 51). Ficou pronto na sexta, e teríamos só a tarde para montar cenário e iluminação, e fazer uma única passagem geral. Porém, na quinta feira, faleceu meu melhor amigo, e seu enterro seria sexta de tarde. Este fato afetou completamente a estreia, pois eu, além de fragilizada, não poderia fazer a

montagem nem o ensaio geral. Graças a ajuda da professora Marcela, de Educação física, que se ofereceu para acompanhar a montagem no vespertino, o cenário foi montado. Por fim, a vivência e a união do grupo fizeram a diferença. Os alunos se organizaram para me apoiar, resolvendo tudo o que eu não pudesse resolver naquele momento delicado. Ali estava sendo mostrada a autonomia, a alteridade e o sentimento de pertencimento, desenvolvidos ao longo da oficina.



Figura 46: Imagens da pintura do pano de fundo e das camisetas do teatro, CEF PMRGS, 2017

Na peça, os alunos foram brilhantes. Fizeram a plateia rir e chorar, se divertiram, se emocionaram, solucionaram os problemas com tranquilidade, improvisaram, estavam soltos, felizes, seguros. Todos foram surpreendentes, e até a aluna L, que havia se afastado, voltou e fez parte da técnica, ensaiando uma vez e operando a luz do espetáculo, “um show, um espetáculo completo” (Figura 52), nas palavras da coordenadora Luciana, emocionada ao fim da peça. A mãe da aluna X comentou “Eu vi eles na peça, a vida deles, o jeito que eles pensam, o que eles sentem!”. Os alunos, em uma avaliação feita posteriormente também se manifestaram:

-Eu me senti emocionada por que, tipo, era meu sonho que eu tanto pedi e foi realizado. E naquela hora que o povo bateu palma e foi elogiar a gente, eu me senti ali mais confiante ...mais aberta. Eu chorei muito, véi, E eu agradeço muito não só por mim, mas pela professora Alana por ter realizado meu sonho, junto. Véi, eu me senti tão feliz quando vi aquelas pessoas batendo palma, e ver ali minha mãe, me falando parabéns, essas coisas, eu me senti muito emocionada!

- Eu me senti muito feliz, das pessoas terem acreditado, e descoberto que eu não era... o que eu não conseguia expressar, foi bom!

- Eu me senti o máximo! Eu andava por aí mó solitário, hoje em dia todo mundo chega elogiando a peça, que foi legal...

- Eu me senti reconhecido. Por que o povo gostou do que eu fiz, do que nós fizemos
- Eu gostei por que tinha gente que eu nem conhecia aplaudindo, depois, no final, veio um bocado de gente que eu não conhecia ficar me abraçando e me beijando, e me falando parabéns, e foi tipo uma batalha vencida, por que a gente lutou muito pra conseguir isso e a gente conseguiu, foi um objetivo alcançado!



Figura 47: Imagens da apresentação da peça Adolescência, e os comentários sobre a peça, CEF PMRGS, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro modificou minha relação com eles, a deles comigo, e a deles entre eles. Tornamo-nos mais próximos, pudemos explorar melhor nossas habilidades, aprender por quais caminhos nos entenderíamos, manifestar nossos interesses e potencial. O teatro modificou a relação deles com a escola. Quando entramos na sala que seria utilizada para o teatro, e ela estava entulhada de cadeiras, imunda, bagunçada, vários alunos atrasados, sem compromisso, e alguns meses depois, seria uma cena natural vê-lo ritualisticamente arrumando e lavando a sala com água, sabão, vassoura, rodo e pano, antes de todos os ensaios, antes mesmo que eu pedisse (Figura 53). Essa era realmente uma imagem bonita de se ver! Eles se sentiam donos daquele espaço, responsáveis por ele. Eles amavam aquela sala e queriam ter o melhor espaço para que pudessem aproveitar. Talvez esse sentimento possa se estender para todo o ambiente escolar. Cobravam dos outros alunos atrasados, pesquisavam em casa, traziam sugestões, músicas, cenas. Eles se organizaram para que nós mesmos pintássemos as camisetas do teatro, tinham orgulho de se engajar em uma atividade da escola, se sentiam pertencentes a um grupo, não de amigos escolhidos e semelhantes, mas de pessoas diferentes, unidas por um objetivo, por uma chama.



Antes eu falava que não queria ir pra escola, que a escola era ruim. Agora eu quero ficar o tempo todo na escola. Fico em casa, arrumando tudo, depois olhando pro teto e pensando: se eu tivesse na escola, tava aprendendo, tava com meus amigos, tava melhor!(Depoimento da aluna K)

Figura 48: Alunos limpando a sala, antes dos ensaios, CEF PMRGS, 2017



Todos são afetados positivamente quando esses alunos se exploram, se descobrem e se revelam! A escola, a família, os professores, e claro, os próprios alunos. É bom viver, assistir e mostrar as realizações daqueles que, tão jovens, já conhecem o dissabor de perdas tão duras. O Teatro, segundo o depoimento dos próprios alunos, foi um espaço de descoberta, alegria e conquistas.

QUAL FOI A IMPORTÂNCIA DO TEATRO PRA VOCÊ?

-Foi muito importante, a escola ter um trabalho assim importante, tipo, você poder se abrir! É a primeira escola que eu vejo que tem esses negócios de teatro!

-Pra mim foi muito importante, a professora me ajudou a realizar meu sonho, que eu tanto pedi, e eu se abrir mais. Nunca pensei que ia ter uma peça na escola, nunca teve, eu também nunca tentei, tipo foi muito emocionante por que eu fiz parte, realizei meu sonho, a professora me ajudou a realizar meu sonho, pra mim foi muito importante! Ver todas aquelas pessoas ajudando a gente, por que antes eu me sentia muito sozinha. Agora não, eu tô diferente, mais aberta, mais feliz!

-Foi importante fazer as pessoas reconhecerem na escola o que é teatro, passar toda nossa alegria também!

-Pra mim foi uma experiência que eu nunca tinha vivido, assim, em outras escolas não tem esse projeto. Tem que passar isso pra outras escolas, pros pais mesmo, pra eles terem consciência do que é teatro, pra viver e aprender.

- No teatro, sim, eu senti minha identidade sendo valorizada, amo! Por que assim, a gente recebe e tem uma atenção maior ali do grupo, as pessoas sabem que você está ali! Tipo, elas sabem que você é doida! E uma das coisas que mais me marcaram foi a sensação de estar apresentando pro público, um trabalho que você passou quase o ano todo fazendo aquilo, É muito gratificante! E ainda mais contigo lá, amo demais você, você é muito top! E me inspirou bastante a continuar nesse sonho de fazer teatro

-- Eu achei que antes do teatro eu estava perdido, por que agora eu estou me achando!

- Eu pensei que ia ser sério, muito sério, a gente não ia brincar do jeito que a gente brinca, que não ia ser tão divertido como foi. Foi bem, bem legal do jeito que foi, não do jeito que eu imaginava.

- Agora eu me sinto livre. Livre pra andar, livre pra falar, livre pra dialogar com minha própria mãe, livre pra tudo! Eu ainda sou fechada pra muita coisa, mas agora eu já dialoguei muito, já me abri mais com minha mãe e meus amigos, e tô indo bem.

-Eu me senti emocionada de estar ali mostrando pro público e pra minha família um pouco de mim, um pouco dos meus amigos, e do teatro, Pra mim foi uma honra. Mais uma batalha que eu venci, e vou vencer várias batalhas por aí!

(trecho da entrevista de avaliação final da oficina de teatro)

A melhor parte foi poder ver aqueles alunos, muitos já desanimados pelas reprovações, marcados pelo fracasso escolar, mostrando suas potencialidades, e sendo reconhecidos por tal. Não foi fácil. Inúmera vezes me peguei pensando se eu não queria mais que eles, se eu não os estava forçando a dar algo que não queriam oferecer. Mas eu não me conformava! Sabia que existiam universos inteiros dentro daqueles alunos, esperando somente uma brecha para desaguar e inundar tudo ao redor. Nas duas experiências, em 2016 e 2017, passamos por percalços do início ao fim, e quanto mais

perto das estreias, maiores eram os desafios, e as auto sabotagens. Eles próprios pareciam não acreditar no que estavam realizando, desconfiados, inseguros, agressivos, buscando fugas. Esse era o nosso desafio. Lidar com os problemas emocionais, psicológicos, familiares, sociais, e ainda assim, não esmorecer. A instabilidade emocional e estrutural dos envolvidos gerava insegurança, onde um aluno que amava fazer teatro em uma semana, podia simplesmente nunca mais voltar, pelos mais variados motivos, por escolha próprias ou empurrados pelas circunstâncias. O caldeirão de emoções que invade a vida desses alunos também invade todo seu processo escolar, e não seria diferente com o teatro. Por isso que se faz necessário construir bases sólidas de afeto, confiança, realizações e muita, mas muita troca. Troca de aprendizados, de experiências, de energias, de sentimentos de esperança e renovação.

Nos meus primeiros dias na aceleração. Pensei que não iria conseguir. Persisti, acreditei, e acabei percebendo que aquilo que me assustava, era exatamente meu tesouro. Aprendi com essa pesquisa que para fazer teatro com turmas de aceleração, ou com “alunos problema”, é preciso entender que essas reviravoltas vão fazer parte do cotidiano, das cenas, dos ensaios, de tudo. Que o caos vai estar sempre presente, e que devemos estar preparados para nos adaptar ao inesperado, e ao esperado também. Por que assim é a vida de muitos deles. É com essas instabilidades, é com esses problemas que eles irão conviver, então é nessa realidade que eles terão que aprender a encontrar ferramentas para se desenvolver, para acreditar, para conquistar, e ser feliz. Respeitando as dificuldades, mas sem nunca deixar de acreditar e lutar pelas possibilidades.



Figura 5449: Agradecimento final da peça Adolescência, CEF PMRGS, 2017

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luis Alberto de. Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação. Artigo publicado nos Cadernos da ELT - número 2, revista de relatos, reflexões e teoria teatral, da Escola Livre de Teatro de Santo André, junho/2004
- ARTAUD, Antonin. O Teatro e seu Duplo: 3ª edição. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2006
- BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro: 2ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva, 2004
- BOAL, Augusto. Jogos para Atores e não Atores: 2ª edição. São Paulo. Editora Cosac Naify, 2015
- BONFITTO, Matteo. O Ator Compositor: 1ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva, 2002
- BORDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1989
- CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2014
- DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 3º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2016
- GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. Narrativas infantis em cena: Uma experiência teatral no ensino fundamental: p 119. Dissertação de Mestrado- UnB, Instituto de Artes – IdA. 2016
- KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (Org.) Pedagogias do Teatro: 1ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva, 2015
- LABAN, Rudolf. Domínio do movimento: 3ª edição. São Paulo. Editora Summos, 1978
- LECOQ, Jacques. O corpo poético: Uma pedagogia da criação teatral. São Paulo. Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010
- MORAES, Martha Lemos de. Teatro e formação de espectadores: 1ª edição. Jundiaí. Paco Editorial, 2017
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Artes. Brasília: Ministério da educação, 1996
- PROGRAMA PARA AVANÇO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES – PAAE. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2016
- ROUBINE, Jean Jacques. Introdução às Grandes Teorias do Teatro. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2003
- SPOLIN, Viola. O Jogo Teatral no Livro do Diretor. 2ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva, 2004
- VELOSO, Graça; HARTMANN, Luciana. O Teatro e suas Pedagogias (Org.): 1ª edição. Brasília. Editora UnB, 2016

CALCANHOTO, Adriana: **O outro.** Álbum *Público*. Ariola Record, 2000

CIRURGIA MORAL: **Entre o amor e o ódio.** Álbum *Não dá nada, se der é pouca coisa*. Kamikaz, 2006.

SMITH, Kell: **Era uma vez.** Álbum *Kell Smith*. Midas Music, 2017