



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ISOLETE DA ROSA

**O PROCESSO COLABORATIVO NO ÂMBITO ESCOLAR PELA
PERSPECTIVA DA DRAMATURGIA DO ALUNO**

ORIENTADOR: Professor Ms. Rodrigo Desider Fischer

ITAPETINGA

2014

ISOLETE DA ROSA

**O PROCESSO COLABORATIVO NO ÂMBITO ESCOLAR PELA
PERSPECTIVA DA DRAMATURGIA DO ALUNO**

Trabalho de Conclusão de curso de
Licenciatura, Habilitação em Teatro, do
Departamento de Artes Cênicas do Instituto
de Artes da Universidade de Brasília.
Orientado pelo Professor Ms. Rodrigo
Desider Fischer.

ITAPETINGA

2014

ISOLETE DA ROSA

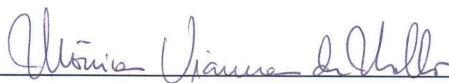
**O PROCESSO COLABORATIVO NO ÂMBITO ESCOLAR PELA PERSPECTIVA
DA DRAMATURGIA DO ALUNO**

Trabalho de conclusão de curso aprovado, apresentado a UnB - Universidade de Brasília, no Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas- CEN como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Teatro com nota final igual a MM sob a orientação do (a) professor (a) Ms. Rodrigo Desider Fischer

Itapetininga-SP, 22 de novembro de 2014.



Professor Ms. Rodrigo Desider Fischer



Professora Doutora Mônica Vianna de Mello



Professor Mestre Tiago de Brito Cruvinel

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, Moacir F. da Rosa e Luzia A. da Rosa (em memória), é com muita saudade, doída e apertada no peito que faço isso, pois gostaria muito de que estivessem vivos e ao meu lado para que participassem da realização desse sonho, mais sei que estarão ao meu lado em espírito.

Vocês sempre foram meus exemplos de dignidade, sensatez, caráter e perseverança. Sempre lutaram mesmo sendo semi - analfabetos para que eu e meus irmãos tivéssemos o essencial para viver, conseguiram. E fizeram melhor, pois amor nunca faltou, que pra mim é o primordial.

Dedico ao senhor pai querido, todas essas linhas escritas, pois esta conseguiria ler, depois que aprendeu ler junto comigo a letra de “forma” para ler o evangelho (Bíblia).

Dedico à senhora minha querida mãe este trabalho, pois foi através de vivenciar contigo todas as suas habilidades manuais que consegui realizar com êxito todas as fases práticas desse curso.

Sempre foram meu orgulho. E se cheguei até aqui sem desistir, podem ter certeza que tem uma grande parceria nisso tudo.

Descansem em paz.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por ter permitido chegar até este momento, não somente pelo curso mas por tudo que tem realizado ao longo da minha vida, por todas as percas superadas e por todo o aprendizado e conquistas.

A Universidade de Brasília UnB/EaD pela oportunidade de realização do curso, a direção, administração, coordenação, a todos os professores e tutores que estiveram presente nesse percurso, por suas manifestações de afeto e dedicação, por me proporcionarem o conhecimento nesse longo período de aprendizado.

Ao orientador professor Ms. Rodrigo Desider Fischer pelo suporte e dedicação ao pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, incentivos e por acreditar em meu trabalho.

Aos meus tutores presenciais Edson Pinto e Andre Luiz Camargo pela compreensão, dedicação e gesto de carinho.

Toda equipe do Polo de Itapetininga, principalmente a Ana e Silene pelo apoio.

A todos os colegas de curso que estão realizando comigo este sonho e aos que ficaram pelo meio do caminho, foi muito boa e prazerosa a jornada com vocês.

A direção da E. E. Peixoto Gomide e professores, pela compreensão e ajuda no momento dos estágios. E ao grupo de alunos dessa escola que contribuíram para que o trabalho de improvisação e intervenção tivesse êxito.

Aos integrantes do grupo de montagem do CAC/SP do SESI de Itapetininga que fizeram parte do meu entusiasmo para falar do processo nessa monografia.

Aos queridos professores que contribuíram com seus depoimentos.

A minha família, irmãos, sobrinhos, tios, primos, cunhados e amigos que direta e indiretamente souberam entender a minha falta nas comemorações especiais.

Aos meus companheiros e amigos do trabalho que me apoiaram e souberam lidar com minha euforia e meus nervosismos.

Meus avôs, meus pais e meus sogros, saudades mil, obrigado por terem existido.

Faço aqui um agradecimento especial ao meu companheiro e grande amor de todos os momentos, que soube limpar minhas lágrimas nas horas de fraqueza, desespero e angústia e também se alegrar com minhas conquistas e realizações. Confesso que sem sua presença me incentivando e me amparando não tinha chegado a este momento tão especial na minha vida.

RESUMO:

A partir da vivência e experiência da autora dessa monografia como atriz e pesquisadora, propõe-se um olhar ético e estético sobre as possibilidades do processo colaborativo, considerando a autonomia do aluno enquanto co-criador de suas experiências em sala de aula. A partir dessas considerações, o presente trabalho busca referenciais teóricos no pensamento dos estudiosos Jorge Larrosa, Jacques Rancière e Paulo Freire como suporte para as inquietações e a realização de intervenções com alunos do Ensino Médio da E. E. Peixoto Gomide em Itapetininga/SP. Ao propor esta práxis dentro da escola, entende-se como uma possibilidade pedagógica possível de articulação no espaço escolar, desde que haja por parte dos principais envolvidos, alunos e professor, cumplicidade nas inter-relações rompendo a hierarquia tradicional presentes no ambiente escolar.

Palavras - chave: Processo Colaborativo; experiência; improvisação; autonomia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	8
1. CAPÍTULO I: A DRAMATURGIA COLABORATIVA NA ESCOLA	
1.1 – Processo Colaborativo: aspectos Gerais.....	12
1.2 – Registros do Processo Colaborativo no Âmbito Escolar.....	15
1.3 – Reflexões sobre as dificuldades do Processo Colaborativo na Escola.....	20
2. CAPÍTULO II: A IMPROVISACÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
2.1 – Notas sobre a Experiência para Larrosa, Rancière e Freire	24
2.2 – Experiências pessoais com o CAC, espetáculo <i>Lear</i>	31
2.3 – <i>O Testamento do Cachorro</i> : Investigação em Processo	33
2.4 – Improvisação como Potência de Criação Teatral e Experiência	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
BIBLIOGRAFIA	42
ANEXO – 1: Depoimento integral realizado dos professores.	
ANEXO – 2: Relato da montagem <i>Lear</i> em processo colaborativo, com depoimentos e desenho da dramaturgia cênica.	
ANEXO – 3: Fotos referentes ao <i>O Testamento do Cachorro</i> realizado na E.E. Peixoto Gomide com alunos do Ensino Médio.	

INTRODUÇÃO

No meu percurso artístico tive algumas oportunidades de realizar encenações teatrais no âmbito escolar como estudante. Neste ambiente era possível identificar procedimentos que priorizavam a memorização de textos previamente escolhidos pelo professor, com ênfase no senso comum de talento, decisões com pouca participação dos alunos e práticas pedagógicas excludentes que evidenciavam tipos, como por exemplo, o aluno popular, engraçado e que sempre fazia intervenções cômicas nos trabalhos. O preocupante é que, mesmo depois de 20 anos que finalizei meus estudos no curso colegial (atual Ensino Médio), quando pais e educadores me relatam sobre a existência de experiências teatrais no âmbito escolar, percebo que as práticas na qual fui educada, calcadas no textocentrismo e na decoreba, continuam enraizadas na pedagogia do ensino teatral.

Somente quando residi na capital paulista, em 1999, resignifiquei meu olhar sobre o exercício cênico, através do grupo *Mimestai*, onde realizamos várias montagens cênicas. Durante cinco anos de itinerância com o grupo, pudemos levar espetáculos a lugares carentes da Grande São Paulo. Aos novos integrantes, o grupo distribuía cópia de seu pensamento que permeava suas ações artísticas, do qual reproduzimos um trecho:

Não há fórmulas prontas dentro do Teatro; assim tentamos abrir janelas diversas, de modo a levar os atores a um mergulho sem rede de proteção (...). A unidade espaço/tempo/elemento é essencial no processo de integração do coletivo ao universo, à vida, ao Teatro. (...) Teatro é uma brincadeira seriíssima, que trabalha com a matéria humana e sua inter-relação, visando sempre o coletivo. E que fique aqui explícito o que é o mau ator, é aquele que não respeita o Teatro ferindo-o, assim como aos seus companheiros, tomando difícil o processo do coletivo¹.

A proposta desse material era uma forma de manter os mesmos princípios para todos integrantes. Em 2013, depois de nove anos sem atuar, retomei a função de intérprete nas aulas ministradas no Centro de Atividades Culturais (CAC) do SESI-SP, na cidade de Itapetininga (SP). A proposta do curso era o estudo e a encenação da tragédia *King Lear*, de William Shakespeare em processo colaborativo. Este trabalho aglutinou no mínimo doze experiências pessoais ímpares que buscavam, por meio de exercícios e improvisações, uma construção a partir do coletivo. Relato os caminhos

¹ Trata-se de panfletos que eram para os novos integrantes.

vivenciados por esta proposta, sendo este curso de *Iniciação Teatral – Módulo: Múltiplas Linguagens*² ofertado aos trabalhadores, estudantes e a comunidade em geral.

Tendo vivenciado processos tão diferentes na minha trajetória escolar e, como aluna do curso já citado que era conduzido por princípios da colaboratividade³, procurei refletir melhor sobre a prática colaborativa e as inúmeras situações que me faziam a todo o momento, observar e questionar as relações, posturas e contribuições dos envolvidos na construção do trabalho. Podemos aprimorar o pensamento sobre essa prática com a reflexão da autora Estela Regina Fischer a respeito do processo colaborativo:

Na criação de um evento cênico, entendemos por processo colaborativo o procedimento que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas. Essa ação propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral. Estabelece um organismo no qual os integrantes partilham de um plano de ação comum, baseado no princípio de que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística. Rompe-se com o modelo estabelecido de organização teatral tradicional em que se delega poder de decisão e autoria ao diretor, dramaturgo ou líder da companhia (FISCHER, 2003, p. 39).

Durante a construção coletiva, em minhas observações, ficava evidente que os envolvidos entendiam teoricamente do que se tratava o processo colaborativo, porém, na prática se contradiziam em suas posturas. Sendo assim, percebi que o que mais me incomodava em relação a tal processo era o modo como às pessoas se relacionavam e contribuía a partir de suas experiências. Intui que o grupo do CAC, de 2013, era constituído por pessoas diversas que estavam em momentos diferenciados em seus processos pessoais.

No entanto, ao aventurar-me numa tarefa tão complexa entre a observação pessoal e a possibilidade de aprofundar sobre a atuação das pessoas em um coletivo, recorro às reflexões de Jorge Larrosa sobre a experiência e as interrelações didáticas a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire. Nesta pesquisa, a palavra experiência vem como sentido de provar (do latim *experiri*). “O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia”, explica Larrosa (2002, p. 25). Experiência que busca transformar, mexer com sensações, reflexões, conceitos e ideias que permitam novas perspectivas no olhar de quem ensina e quem aprende.

² O CAC Itapetininga oferta três módulos em sua grade de ensino teatral, além do já citado de duração anual, há os módulos semestrais de *Jogos Teatrais* e *Ler a Cena*.

³ Termo utilizado por Lidiane Gomes Lobo na dissertação de Mestrado *Um por todos, todos por um?: Uma reflexão sobre a postura ética na prática teatral colaborativa*. (op. cit.)

Com as contribuições dos participantes do curso, todos amadores de teatro juntamente com os profissionais do CAC que conduziam o curso, buscavam-se soluções colaborativas para fugir das armadilhas da experiência, de fórmulas prontas, de regras enraizadas no discurso e na prática.

Deparo-me então com o seguinte questionamento: como o processo colaborativo pode avançar numa perspectiva onde experiências coletivas se coloquem a serviço de uma educação que pensa e constrói o indivíduo a pensar e agir coletivamente? Recorro ao filósofo argelino Jacques Rancière e seu livro *O Mestre Ignorante*. Nesse sentido, é pertinente a aproximação entre Larrosa e Rancière no que tange ao sujeito da experiência como o detentor de conhecimentos específicos e pessoais sobre o mundo e à postura não hierarquizada do processo de aprendizagem colaborativa.

Mais adiante, nesse estudo, aproximo também com as ideias do educador brasileiro Paulo Freire, considerando que ele condena o ensino centrado no professor (mestre) e voltado apenas para a aquisição de informações, sem qualquer contextualização ou apreciação crítica, denominado por Freire como “educação bancária” (FREIRE, 2014). Portanto, o problema da explicação é, sobretudo, um problema político, pois esta nunca é neutra. A explicação poderia assim instaurar uma lógica de desigualdade.

Os alunos podem aprender seguindo seus próprios métodos, por meio de caminhos por eles escolhidos. O mestre ignorante, para Rancière, faz apenas duas coisas: interroga os alunos e verifica se os mesmos realizam o trabalho de aprender com atenção. Faz sempre três questões: "O que vêes?", "O que pensas disso?", "O que fazes com isso?". Ele não verificará o que o aluno descobriu, mas sim o modo como realizou sua busca (RANCIÈRE, 2013, p. 44). Entendo que as três perguntas levantadas por Rancière são inspiradoras para o trabalho de análise do processo colaborativo advindos da experiência artística e dos jogos entre ética e estética.

Para desenvolver este percurso de reflexão, essa monografia assim se constituiu: na primeira parte são apresentados aspectos gerais que proporcionaram o surgimento do processo de criação colaborativa em grupos de teatro no Brasil, a partir da década de 1970. Serão observadas também as contribuições desta prática no universo escolar bem como algumas dificuldades intrínsecas à prática colaborativa, as relações, posturas e contribuições dos envolvidos, apontando para a necessidade de se refletir sobre a postura ética dos participantes a fim de uma maior legitimação do processo.

No segundo capítulo, descreve-se a experiência com o grupo de trabalho do CAC o que sedimentou a própria práxis dessa monografia. A montagem de *Lear*⁴ foi um processo de pesquisa que entedia a improvisação e o diálogo como fonte de troca entre os participantes. Por meio deste trabalho, foi possível experienciar e re-elaborar um olhar sobre as parcerias colaborativas, as posturas éticas, a subjetividade e a experiência de cada participante, propondo novas relações humanas e artísticas num trabalho dentro de um coletivo. Investigamos e questionamos o que move as pessoas a participarem de um grupo e qual a maneira de estabelecer uma forma de participar que seja igualitária potente e colaborativa. Ainda no segundo capítulo, exercito e registro minhas intervenções no âmbito escolar da E. E. Peixoto Gomide, em Itapetininga, com alunos do Ensino Médio a partir da dramaturgia do aluno frente a um trecho da peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Nas considerações finais busco trazer apontamentos para o estabelecimento de práticas educacionais colaborativas de improvisações, de caráter experimental e investigativo, em espaços principalmente escolares que contemplem o reconhecimento da potência dos indivíduos para que, cada vez mais se tornem autônomos em suas posturas e ações e, conseqüentemente, potencializem o coletivo.

Pretendo com o presente estudo, lançar perspectiva numa pedagogia de teatro voltada para as necessidades de um mundo contemporâneo e não restrito as “fórmulas mágicas”, já conhecidas, que se fazem passar por imutáveis, contextualizando assim o processo de encenação dentro de uma política colaboracionista no âmbito artístico-pedagógico escolar. Vivências essas que busco aprimorar no ofício de ensinar dentro do âmbito escolar, superando as situações limítrofes da memorização, da tipologia determinada e de práticas pedagógicas excludentes.

⁴ A encenação que comentaremos no capítulo 2, foi resultado do curso de *Múltiplas Linguagens*, ocorrido no CAC de Itapetininga, entre os meses de março a dezembro de 2013, com orientação de Milton Cardoso.

1. A DRAMATURGIA COLETIVA NA ESCOLA

Pretendo nesse capítulo buscar conceitos sobre o que é o processo colaborativo e as possíveis contribuições desta prática no universo escolar, além de analisar algumas dificuldades intrínsecas a prática colaborativa com a finalidade de uma maior legitimação deste processo.

1.1 – Processo Colaborativo – Aspectos Gerais

GALILEU: É um astrolábio; mostra como as estrelas se movem à volta da Terra, segundo a opinião dos antigos...

ANDRÉA: É bonito. Mas nós estamos fechados lá no meio.

GALILEU: É, foi o que eu também senti, quando vi essa coisa pela primeira vez. Há mais gente que sente assim... Há dois mil anos a humanidade acredita que o sol e as estrelas do céu giram em torno dela. O papa, os cardeais, os príncipes, os sábios, capitães, comerciantes, peixeiras e crianças de escola, todos achando que estão imóveis nessa bola de cristal... Mas veja o que se diz agora: se as coisas são assim, assim não ficam. Tudo se move meu amigo... Uma noite bastou para que o universo perdesse o seu ponto central; na manhã seguinte tinha uma infinidade deles. De modo que agora o centro pode ser qualquer um, ou nenhum.

Bertold Brecht

O textocentrismo foi por muito tempo elemento essencial à estrutura dramática. Para Patrice Pavis, desde Aristóteles até o início da encenação no final do século XIX, o teatro ocidental “esteve encerrado numa concepção logocêntrica” (PAVIS, 1999, p. 406). Segundo José da Costa, apesar dos questionamentos no início do século XX de Antonin Artaud, Vsevolod Meyerhold, Gordon Craig e Adolphe Appia, houve “a primazia do texto literário fornecido pelo escritor e a hierarquia entre texto e criação cênica no processo teatral” (COSTA, 2009, p. 29). Para o autor somente o experimentalismo nos anos 1960 é que questionou com mais vigor as fases hierárquicas do processo cênico, como por exemplo, as criações coletivas.

Na década de 1970 a criação coletiva é muito disseminada e praticada na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. Destacamos aqui o grupo experimental *Living Theatre*, de Judith Malina e Julian Beck, que além de ser um grupo referência de criação coletiva, estabeleceu uma parceria com um importante grupo brasileiro, o Teatro Oficina de José Celso Martinez Corrêa.

É importante dizer que uma característica do processo de criação coletiva é a organização “de grupos cooperativados sem a intermediação do empresário, com o

papel do encenador não totalmente rejeitado, mas vigorosamente submisso a uma vontade do coletivo.” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p.102).

Neste contexto surgem grupos brasileiros de teatro coletivo como: *Pod Minoga* (1972), *União e Olho Vivo* (1972), *Asdrúbal Trouxe o Trombone* (1974), *Ornitórrinco* (1977), *Tá na Rua* (1980), entre outros. Segundo Clóvis Domingos dos Santos:

Começava a haver uma maior abertura à experimentação, ao jogo da improvisação, à destruição e reinvenção dos cânones e de grandes textos. A criação coletiva permitia que os grupos experimentassem maior liberdade artística, quase numa resposta aos governos autoritários. Vivendo numa relação verticalizada com o Poder, era preciso horizontalizar, quase igualar as relações criativas dentro da sala de ensaio e nas decisões grupais (SANTOS, 2010, p. 23).

Nessa democratização das funções, o desempenho do ator passou por significativa transformação dentro do trabalho coletivo: “Ele não é autônomo, no sentido de independente, porque participa de um conjunto artístico, mas possui autonomia para criar, propor e decidir dentro deste mesmo conjunto” (SANTOS, 2010, p. 24).

De modo sucinto, a criação coletiva era um processo totalmente experimental e de uma liberdade irrestrita de seus criadores, mas que apresentava diversas fragilidades durante o processo. Aponta Luis Alberto de Abreu:

A Criação Coletiva possuía, no entanto, alguns problemas de método. Um deles era talvez a excessiva informalidade do próprio processo. Não havia prazos, muitas vezes os objetivos eram nebulosos e se a experimentação criativa era vigorosa, não havia uma experiência acumulada que pudesse fixar a própria trajetória do processo. Era ainda uma abordagem da criação totalmente empírica que se resumia, muitas vezes em experimentação sobre a experimentação⁵ (ABREU, 2003, p. 35).

No método de criação coletiva não há uma assinatura autoral, nem do dramaturgo e nem do encenador. A assinatura da montagem é dos participantes, sendo que, com raras exceções, “o ator é o elemento central do processo e, a partir de suas improvisações, podem surgir, além do texto, ideias de cenários, figurinos, luz, etc.”, afirma Adélia Nicolete (NICOLETE, 2002, p. 319). Podemos entender assim que a criação coletiva resgata o valor do trabalho grupal. Para o encenador alemão Bertold Brecht, o trabalho coletivo é a “socialização do saber” como cita Patrice Pavis:

Brecht definiu tal trabalho coletivo como socialização do saber; mas pode-se concebê-lo igualmente como colocação em discursos de sistemas significantes na enunciação cênica: a encenação não representa mais a palavra de um autor (seja este autor dramático, encenador ou ator), porém a

⁵ ABREU, Luís Alberto. Disponível em <http://escolalivredeteatro.blogspot.com>. Acessado em 27 de setembro de 2014.

marca mais ou menos visível e assumida da palavra coletiva (PAVIS, 2003, p. 80).

Podemos dizer que a criação coletiva procede ao processo colaborativo. Não existe um modelo, um método único deste processo. Mas recorreremos ao *Dicionário do Teatro Brasileiro* para traçar:

Em linhas gerais, ele se organiza da escolha de um tema e do acesso irrestrito de todos os membros a todo material de pesquisa da equipe. Após esse período investigativo, ideias começam a tomar forma, propostas de cena são feitas por quaisquer participantes e a dramaturgia pode propor uma estruturação básica de ações e personagens, com o objetivo de nortear as etapas seguintes (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 253 – 254).

Segundo Clóvis Domingos dos Santos (2010), o termo processo colaborativo começou a ser usado na segunda metade da década de 1990 dentro de um contexto de retomada do movimento teatral de grupo em São Paulo,⁶ para depois ganhar proporção nacional. Entendemos que neste momento, com a cristalização do processo colaborativo em palcos nacionais e sua posterior expansão pedagógica em cursos de formação, como a Escola Livre de Santo André (SP), no Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP e o Galpão Cine Horto (MG), se consolidará a formação de profissionais (diretores, atores e professores) capacitados a trabalhar processos colaborativos em salas de aula ou de ensaios.

O processo colaborativo rompe a ideia de hierarquia pré-estabelecida, em qualquer função da construção da montagem, cabendo a todos envolvidos as múltiplas interferências na busca criativa. Para Luis Alberto de Abreu (2003) o processo colaborativo busca uma relação de horizontalidade entre os criadores. Para atender esta complexidade, uma nova perspectiva é lançada sobre o trabalho de cada integrante do grupo: é necessário por parte do artista-criador um comprometimento estético, ético e ideológico. Um ator comprometido com o todo.

É a partir da improvisação dos integrantes em cena que se constitui o procedimento essencial para a criação cênica colaborativa. Nascendo, a partir das cenas improvisadas, elementos como o texto, configurações visuais do espaço cênico, a proposta de encenação, etc., um “jogo de complementaridade” (SANTOS, 2010, p. 27). Santos complementa que “a dramaturgia da cena é, antes de tudo, uma dramaturgia no espaço. E nesse espaço o ator se relaciona não só com as palavras, mas com a luz, com os objetos, com a presença ativa dos outros colaboradores.” (p. 27).

⁶ O processo colaborativo foi aprofundado graças a contribuição do Teatro da Vertigem sob a liderança de Antônio Araújo.

Portanto, um novo conceito de dramaturgia (entre outros conceitos das artes cênicas, que não comentaremos aqui) necessita de revisão, pois o termo não se restringe à literatura dramática produzida por um dramaturgo, passando a compreender a criação cênica. Conforme observa Pavis:

Dramaturgia designa então o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo. Em resumo a dramaturgia se pergunta como são dispostos os materiais da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade. A dramaturgia no seu sentido amplo mais recente tende a ultrapassar o âmbito de um estudo do texto para englobar texto e realização cênica (PAVIS, 2003, p.113 -114).

Pensa-se, portanto a dramaturgia como uma escrita da cena. Texto e cena são criados conjuntamente a partir das experimentações dos ensaios. Para Santos (2010), neste processo a presença do dramaturgo na sala de ensaios é fundamental, dialógico, bem como de outros profissionais (iluminador, cenógrafo, etc.), abertos a dar e receber comentários da equipe. O que caracteriza a grande diferença entre a criação coletiva e o processo colaborativo é que, embora a construção integre todos os participantes, há a autonomia da identidade criadora.

1.2 – Registros de Processo Colaborativo no Âmbito Escolar

Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, lança a proposta curricular *São Paulo Faz Escola* para alunos do Ciclo II (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio. Estudantes receberam Cadernos do Aluno (de todas as disciplinas existentes na Grade Curricular) e os professores os textos gerais e específicos nos Cadernos do Professor. Para Maria Inês Fini (Coordenadora geral do Projeto São Paulo Faz Escola), a Secretaria visava “aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores”. (FINI, 2008, p. 5). O material segundo Fini não era uma novidade pedagógica, mas coordenar, auxiliar e avaliar o desenvolvimento curricular na formação do aluno em todas as escolas públicas estaduais, almejando uma educação de qualidade, “que atenda os objetivos sociais” (p.5). Os conteúdos disciplinares foram planejados para cada ano letivo. Nosso interesse sobre esta proposta recai sobre o 1º e 2º ano do Ensino Médio, pois o trabalho desenvolvido (e a ser detalhado no segundo

capítulo) foi com alunos do Ensino Médio da E. E. Peixoto Gomide. Saliento também que nosso estudo irá focar na linguagem teatral.

Entende-se que a partir da implantação da proposta *São Paulo Faz Escola* todos os professores da rede estadual paulista deveriam desenvolvê-la.

No volume I do Caderno do Professor destinado aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, o eixo condutor do conhecimento é a mediação cultural e as práticas criativas que podem acontecer através de projetos individuais ou colaborativos. Na introdução do Caderno, comentam-se as competências e habilidades previstas, metodologia e estratégias e finalmente, a avaliação. Neste momento, nos cabe atentarmos sobre três das oito notas comentadas no referido material “Nota para processos educativos em arte: metodologia e estratégias” ao educador. Encontramos no Caderno:

1. Manejar as Situações de Aprendizagem oferecidas pelas proposições, como modos de **provocar** em sala de aula a **experiência** com e sobre a arte.
2. Não confundir experiência com experimento. A experiência é diferente do experimento. A experiência "é aquilo que nos passa, ou que nos toca ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e transforma", como diz Jorge Larrosa. Isso implica **deslocar o foco da informação para a problematização**, abandonando o velho hábito de professor que tudo quer explicar. Antes de dar respostas prontas é melhor compartilhar experiências de problematização com os aprendizes.
3. Sair do lugar de professor que transmite um saber sobre arte, ousando o caminho de um **aprendizado permanente** no próprio ato de ensinar. (Grifos nossos nos três itens acima).

Observa-se que esses três itens destacados acima estão de acordo com o tema abordado nessa monografia. Iremos discutir no próximo capítulo a questão da experiência e a postura do educador de arte. Nesse momento a ideia é refletir se este material ofertado pela Secretaria oferece de fato subsídios aos professores de Arte da rede pública estadual. Para sermos mais específicos ao nosso assunto, vamos nos deter ao volume 3, onde o *Caderno do Professor: arte, ensino médio – 2ª série* sugere que o professor estimule o exercício do fazer teatral através da improvisação em oposição à "preparação" de encenações a serem apresentadas nos eventos “especiais” da escola com algumas características comuns, como textos com o objetivo do riso ou da fácil comoção fácil através de falas decoradas com o objetivo de “agradar” a comunidade escolar. (p. 24). Portanto o material da Secretaria da Educação propõe a criação teatral de cenas curtas pela improvisação, sem a preocupação de resultados acabados. Podemos ir até mais longe: sem o objetivo de utilizar a arte como necessidade de conhecimento, como veremos, adiante em Jorge Larrosa, sobre o *saber da experiência*.

Defende o caderno de atividades, coordenado por Fini a vantagem da improvisação no âmbito escolar como agente estimulador da criatividade do

participante, a sua espontaneidade, flexibilidade e imaginação. Como suporte, as situações de improviso são retiradas do livro *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin. Estas referências reforçam que os professores de Arte da rede paulista possui uma familiaridade com os jogos de Spolin, pois receberam orientações técnicas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp).

No Caderno analisado por nós, o material fornece subsídios para a ampliação de referenciais do educador ao citar a *commedia dell'arte* e cita o trabalho da *Cia. Jogando no Quintal*⁷ como possibilidade do fazer teatral. Ao final dos exemplos, há o convite para que os alunos produzam um mini-festival de improvisação. Não tivemos nenhum registro ou depoimento deste tipo de evento na E. E. Peixoto Gomide. O caderno parece-nos extremamente precário quanto às sugestões de aproximação do aluno com a improvisação: com leitura de imagens, quatro perguntas disparadoras e um pequeno parágrafo sobre o gênero *commedia dell'arte*. Mal utilizado pode tornar-se um livro didático, sem a força de propor a ideia de “travessia”, de “risco”, dando o mundo “mastigado”, como irá advertir Larrosa no segundo capítulo.

Questionamos então: será que o processo colaborativo na escola consegue se sustentar somente com a realização de sugestões de improvisações sem a presença de um “professor-dramaturgista”?⁸ No próximo parágrafo relataremos a experiência do professor Marcelo Gianini formado pela ECA-USP em um colégio particular e a seguir, de professores da rede pública estadual em Itapetininga.

O Colégio Singular da cidade de Santo André (SP) formou em suas dependências o Grupo de Teatro do Colégio Singular – ou simplesmente Teatro Singular -, coordenado por Marcelo Gianini, entre 1989 a 2009, ex-aluno do grupo de Teatro Singular de 1984 a 1986. Nos vinte anos que Gianini lecionou aulas de Iniciação Teatral, extracurriculares, para jovens na faixa etária de 15 a 20 anos, incluindo alunos da própria escola como de outras instituições escolares, foram compartilhadas no mesmo espaço experiências de pessoas com visões de mundo diferenciadas.

Para Gianini, a principal herança deixada pelos professores anteriores é que a direção da escola não via o teatro a serviço de outras atividades, “em nenhum momento foi preciso mostrar à direção da escola a autonomia do aprendizado teatral.” (GIANINI, 2009, p. 16). Portanto, o professor não foi cobrado por produção de um “espetáculo”, ou

⁷ Os atores da *Cia Jogando no Quintal* improvisam cenas sobre uma estrutura de uma partida de futebol, com dois times de três atores-jogadores cada a partir de sugestões do público. Nesta estrutura a plateia desempenha um papel ativo ao incentivar e avaliar o desempenho do seu time.

⁸ Na página 36 vamos procurar conceituar este termo.

associar seus trabalhos aos conteúdos curriculares escolares, bem como apresentar-se em eventos do colégio.

Em sua dissertação de Mestrado *João, Artur e Alice: Brincando de Fazer Teatro na Contemporaneidade – Processos de Criação como Prática Pedagógica*, Gianini descreve sua metodologia de encenação colaborativa. Nesta dissertação, Gianini foca seu processo em três montagens: *Paixão e Morte de João do Santo Cristo*, *A Távola Redonda* e *Não é Alice no País das Maravilhas*. Este estudo nos mostra a cumplicidade do “professor-dramaturgista” perante os desafios e soluções encontradas para a potencialidade da construção colaborativa. O objetivo principal do Teatro Singular para Gianini (p.19) é a autonomia do participante, quando o aluno leigo é provocado a questionar o que se aprende, como diz o autor.

Para formular sua proposta, Gianini recorre aos procedimentos de Brecht e as formulações do teatro épico, ao questionar sobre a cena contemporânea conclui que o mais importante não são às formalizações da encenação mas sim, a fidelidade ao pensamento (p. 20). E segue mais a frente: “Teatralizar é engajar-se em uma experimentação, por meio da interação entre linguagem e experiência; para explorar o próprio sentido da representação.” (p. 20). Segundo o mesmo autor, foram às peças didáticas brechtianas frente aos desafios da cena contemporânea que permearam seu trabalho.

O professor trabalhou com os jogos dramáticos e brincadeiras populares como metodologia num primeiro estágio buscando estimular a reflexão contínua dos alunos sobre o mundo, um estímulo propulsor das improvisações e entendimento estético do trabalho. Gianini acredita que sua ação pedagógica não dá respostas aos alunos, mas provoca sim questionamentos, “não é a representação da situação e sim das ideias.” (p. 31). Mais adiante afirma: “mais que o desenrolar da trama, que as peripécias da fábula, o que nos interessa são os temas que o texto como Modelo de Ação tenha para oferecer”. (p. 32).

Em uma segunda fase que iria tornar-se a futura montagem, a escolha do espetáculo era decidida com a participação de todos os integrantes, um princípio ético do grupo. Cabia ao grupo explodir o texto (dramático ou não), avaliar os cacos e seu alcance, sugerindo novas leituras e possibilidades de significados. Para Gianini (2009) as crianças não quebram brinquedos para destruir, mas por curiosidade, para saber como funciona. Descobrir a essência do objeto após esta investigação, o brinquedo não é o mesmo. Assim o professor cria uma analogia com o texto: é necessário “quebrá-lo”. (p.

84). Destruído o texto não será como antes, pois alcança novos significados. Veremos no próximo capítulo uma experiência similar com *Lear* e o trabalho que coordenei com os alunos do E. E. Peixoto Gomide.

Gianini relata que em seus exercícios de criação de cena procura oferecer aos grupos um número maior de atores para poucos personagens, e vice-versa. Tal procedimento amplia para o diretor as possibilidades do universo teatral, afasta a psicologização das personagens, subtraindo assim a força da criação individual em favor do processo coletivo. O que se observa é o afastamento da voz individual perante a voz coletiva⁹.

Será relatado agora a encenação de *A Távola Redonda* (2004), por ser a única montagem (na dissertação) que tem como ponto de partida um texto escrito para teatro, *Merlin ou a Terra Deserta*, de Tankred Dorst. Cabe afirmar que Gianini (2009) deixa bem claro no início de sua tese que o professor é um parceiro do jogo que não abre mão de seus conhecimentos, de sua vivência artística, mas não impõe ao grupo seus desejos e ideias. Sua função é de um “provocador cênico” (Veremos a mesma postura de Milton Cardoso perante *Lear*).

Colocado isto, retomemos ao processo de *A Távola Redonda*. Através de uma votação depois de várias sugestões experimentadas, a escolha recaiu sobre as lendas dos cavaleiros da Távola redonda. O ponto de partida geralmente cabe ao professor, como fez Gianini com a sugestão do texto de Dorst e como fez o diretor Milton Cardoso no processo com *Lear* que será analisado a seguir. Para Gianini “O foco da criação não estava nas personagens e sim nas ações” (p. 89). Portanto o foco da encenação estava na leitura estética, política e filosófica da cena. Coube ao grupo, depois das improvisações, selecionar os materiais produzidos, fazer análises comparadas e fundir as cenas em material poético. Gianini salienta que a definição do intérprete/personagem pode ocorrer próxima a estreia, evitando-se a questão da posse do personagem, bem como a memorização do texto, a fixação de melodia e entonações (p. 90). Ao lermos esta fundamentação de dissertação de mestrado, podemos entender que Marcelo Gianini faz parte dos profissionais capacitados a trabalhar processos colaborativos em salas de aula (ou em ensaios) citados por Clóvis Domingos Santos (no item 1.1 deste trabalho) e como estas ideias refletiram no discurso e na prática do professor do Teatro Singular. Mas, a experiência deste profissional ficou, pelo menos na tese, restrita a um âmbito fora da sala

⁹ Uma tradição nos trabalhos do Teatro Singular é a utilização do Coro.

de aula. A pergunta que se instala é: seria possível a abordagem da prática colaborativa nas aulas dentro da escola?

1.3 - Reflexões sobre as dificuldades do Processo Colaborativo na Escola

Como disse Maria Inês Fini, na página 15 deste trabalho, a proposta do Caderno, não é nenhuma “novidade pedagógica”. Encontramos neste material, no nosso entender, influências do processo colaborativo na prática teatral escolar. Mas passado sete anos de publicação, será que houve mudanças no *fazer teatral* nas escolas de Itapetininga?

Por *email* consultamos a responsável pela disciplina de Arte de Itapetininga e região (ao todo 52 escolas), a professora Camila Aparecida Santi. Perguntamos para a educadora se há dificuldades na aplicação de jogos dentro da sala de aula, propostas da Secretaria da Educação:

Não há dificuldades por parte do professor e na didática proposta e tão pouco na proposição de aprendizagem indicada nos Cadernos, que estão pautados no Currículo Oficial. Em alguns casos o dificultador do processo pode ocorrer por **falta de espaço físico** (grifo nosso) em Unidades que estejam em reformas e neste caso é temporário, onde o professor fará adaptações curriculares e ou alterações no cronograma dos conteúdos em seu plano de trabalho, sendo assim poderá oferecer essa proposição em outro momento. Um outro dificultador é a **falta de hábito de leitura de alguns professores** (grifo nosso), pois os material é elaborado de forma sequenciada e portanto deve ser executado etapa por etapa. Quando isso não ocorre há falhas no processo, pois o material exige estudo, que é uma questão de formação, podendo acontecer em qualquer rede¹⁰.

Se o agente “dificultador” é o espaço físico, nos parece que há uma contradição: o teatro (lembramos: restringimos ao teatro praticado na escola) não pode ocorrer em qualquer lugar? Na própria sala, no pátio ou na rua? Não entendemos que este seja um obstáculo na prática, apesar das possíveis dificuldades encontradas nesse tipo de espaço. Quanto o segundo impedimento, concordamos que a falta de constante atualização possa ser sim um obstáculo na realização do trabalho do professor. O que podemos indagar é se somente a falta de leitura de livros e apostilas dificulta a aprendizagem. A falta de hábito de assistir uma peça, um documentário, ou um concerto não atrapalha a leitura do sujeito sobre o mundo? Será que os 104 professores de Arte da região assistem peças de teatro e confrontam suas “certezas”? Infelizmente não possuímos dados para concluir esta hipótese, mas são inquietações que ficam.

¹⁰ Depoimento por *email* em 2 de outubro de 2014. Os depoimentos completos dos professores encontram em anexo para análise.

Camila Santi acredita que o currículo oficial, elaborado por especialistas, possa ser praticado por professores habilitados em qualquer linguagem artística, pois o caderno “não é um aprofundamento e tampouco visa o olhar profissional da linguagem específica e sim dá pista e noções para que o aluno adquira o gosto e futuramente busque aperfeiçoar-se na linguagem que mais lhe agrade ou não”. Mais adiante conclui “que o material favorece o despertar do gosto pela arte e suas linguagens”, entendendo a professora ser a prioridade da disciplina.

Para buscar a ótica do professor em sala de aula, optamos por fazer um contato com sete professores do Ensino Médio da rede em Itapetininga.

Primeiramente perguntamos se os professores da Rede Pública Estadual seguiam a proposta do Caderno e todos responderam que sim. Dois profissionais responderam que utilizam outros materiais didáticos para enriquecer suas aulas de teatro, neste procedimento algumas atividades do caderno podem ser descartadas. O professor Edson entende o caderno como uma espécie de “norteador”. Já a professora Drilene Prado Lopes de Oliveira disse trabalhar com todas as linguagens, porém dedica-se mais no campo das artes visuais, sua formação. O comentário do professor André Luiz Camargo nos parece interessante: há por parte dos alunos certa resistência, mesma dificuldade apontada pelo professor José C. de Almeida Junior e que a professora Magali Almeida aponta como “timidez” dos alunos com agente complicador. Seriam resíduos tardios da lei 5692/71, que a mais de quarenta anos implantou a disciplina Educação Artística (hoje Arte) na grade curricular, sem professores habilitados e que enfatizaram o desenho geométrico ou “artístico” em suas aulas como elemento de expressão? Não iremos obviamente abordar este assunto aqui, mas Ana Mae Barbosa pode ser uma boa referência para a tentativa de entender a “resistência” dos alunos.

Perguntamos aos mesmos educadores se já trabalharam ou trabalham com improvisações em sala de aula e as vantagens/ dificuldades diagnosticadas. Respondeu a professora Drilene que já havia trabalhado com jogos teatrais conforme sugestões de Viola Spolin, porém aponta que “a falta de vivência e experiência em teatro dificulta o desenvolvimento da linguagem, pois um número considerável de professores de arte tem formação centrada na linguagem de artes visuais.”. A partir desta afirmação, verificamos então, que conforme afirma as autoras do Caderno, que os professores paulistas tem uma certa familiaridade com os jogos de Spolin, mas não percebemos na fala da profissional uma pré-disposição em criar riscos.

Já o professor Luiz Henrique Cleto, formado recentemente pela Universidade de Brasília, utiliza com mais frequência às improvisações em suas aulas, utilizando-se de jogos de Augusto Boal e de Maria Clara Machado (*100 Jogos Teatrais*). Conclui:

As vantagens e as dificuldades são proporcionais ao interesse da turma. Existem problemas relacionados ao espaço que na maioria das vezes são contornados. Quando há um bom planejamento da aula, muitas vezes a improvisação se torna algo divertidíssimo.

Sua opinião é parecida com a do professor André pontuando o espaço como agente dificultador, mas superável se planejado. André reforça a importância do apoio e compreensão da gestão escolar e professores no êxito da aula e afirma que “Os alunos jogam e improvisam com liberdade e percebemos que há muito prazer em suas práticas.”. O professor Junior vê na improvisação a “oportunidade de criar textos, expressões e movimentos com mais facilidade, quando não se prende a um texto pronto.” As mesmas vantagens são apontadas pelo professor Edson Pinto ao “(...) vivenciar um conteúdo de arte de maneira diferenciada.”. Por estes relatos podemos possivelmente afirmar que a improvisação é um exercício de autonomia, palavra já utilizada por Marcelo Gianini em seu processo e que será defendida principalmente por Rancière e Freire no próximo capítulo.

O professor Edson inclui na problemática do ensino de teatro na escola, do espaço “ideal”, a “duração da aula de 50 minutos (quando não são “dobradinhas”) e o espaço entre uma vivência e outra que pode chegar até quatro dias, uma na segunda e outra na sexta-feira. Há um distanciamento entre a frequência dos exercícios”. Mas quais seriam outros agentes dificultadores da utilização da improvisação em sala de aula? Parece-me que o depoimento da professora Magali, com formação em Artes Plásticas e a mais de vinte anos na rede, é muito pontual. Ela afirma que um dos problemas centrais é a “indisciplina”. Perguntamos: será que improvisação gera indisciplina? Ou melhor: será que ser disciplinado é ser obediente as regras sociais?

Durante meu estágio com o professor Milton Cardoso, em 2012, na E. E. Peixoto Gomide não observei o espaço como dificultador em suas aulas. Cardoso defende a improvisação “como fator primordial na experiência cênica do aluno, mas entende que há a necessidade de contextualizá-la com outras fontes de conhecimento para ampliar a bagagem cultural dos alunos.”. Afirma:

Quanto mais professor e alunos compartilham e dialogam experiências, mais rico é o processo. Tive amigos em minha turma que se formaram em artes plásticas e nunca foram a um museu. Pergunto: é possível despertar questionamentos, dúvidas se você não viu, por exemplo, um quadro impressionista, um Monet? Obviamente é um exemplo, sabemos das

dificuldades de locomoção, etc., mas conheço profissionais que quando se formam, estacionam sua curiosidade, não saem mais “de casa”. Ser educador para mim é um exercício de uma vida inteira de pesquisa, sair constantemente da toca. Por isso, defendo que a improvisação se torna rica quando há trocas infinitas, curiosidade aguçada, nunca uma coisa acabada, pronta.¹¹

Podemos deduzir até aqui que a prática da improvisação é viável no âmbito escolar, mas precisa ser também negociada com a gestão escolar e com os demais professores, por “quebrar”, romper uma certa ordem de disciplina no ambiente. Vejamos que é uma situação oposta ao que trabalhou Marcelo Gianini no Teatro Singular.

Cleto acredita que “o professor de artes, seja de qual linguagem for, pode muito bem trabalhar com jogos de improvisação.”, aponta que há uma extensa bibliografia sobre o assunto (disponível nas escolas), mas entende que a Secretaria e Diretoria de Ensino devam promover capacitação aos educadores da rede. Vejamos que a mesma opinião é compartilhada pelos professores André, Edson e Cardoso, ou seja, o professor terá de ser um eterno pesquisador, podemos dizer um “curioso” como dirá Paulo Freire adiante, que juntamente com os seus alunos serão cúmplices no processo de aprendizagem. Lembramos que no início do item 1.2, destacamos sobre esta questão que o Caderno denomina de “aprendizado permanente”. Quanto à capacitação defendida por Cleto será mesmo importante? Talvez. Mas veremos no próximo capítulo que Rancière falará sobre a “vontade” no ato da aprendizagem que pode ser estendida a esta situação refletida como maneira “de provocar em sala de aula a experiência”. Diante deste quadro, no capítulo seguinte vamos tentar pensar sobre a importância da experiência na visão dos já citados pensadores, Jorge Larrosa, Jacques Rancière e Paulo Freire.

¹¹ Depoimento completo de Milton Cardoso em anexo.

2- A IMPROVISACÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Além de buscar refletir sobre o conceito de experiência, procuro, neste capítulo, rever minha vivência em uma encenação e minha intervenção com um grupo de alunos do Ensino Médio da rede estadual. Finalizando o tópico, procuro ampliar e problematizar sobre o ato de improvisar.

2.1 – Notas sobre a experiência para Larrosa, Rancière e Paulo Freire.

Se considerarmos que o aniquilamento da experiência dá-se ao longo do desenvolvimento de uma sociedade em que as relações com o tempo e o espaço transformaram-se em decorrência do consumo compulsivo e da aceleração da vida, é possível entender que a cena contemporânea traz inerente aos seus modos de produção e fruição a problematização acerca dessa perda da capacidade de experiência por parte do homem. Desse modo, a pergunta que fica é: qual (is) caminho(s) de uma pedagogia teatral pode(m) contribuir para essa problematização?

O historiador italiano Giorgio Agamben defende a tese de que o homem contemporâneo é incapaz de ser *sujeito da experiência*.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez sejam um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEN, 2008, p. 21).

O professor e pesquisador espanhol Jorge Larrosa pensa de forma coerente à ideia de Agamben. Em seu artigo “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência” (2002), Larrosa nos apresenta os motivos para essa tal privação da experiência por parte do sujeito contemporâneo. Adverte-nos Larrosa, que entre esses motivos encontram-se, de forma relacional e agravante, o fato de o sujeito contemporâneo situar-se no âmago de um sistema saturado de informações, o que por sua vez o impele a opinar e a agir como um consumidor voraz e insaciável de notícias e novidades, tornando-se refém de sua constante curiosidade e insatisfação (LARROSA, 2002, p. 26).

A aceleração e a mercantilização do tempo na vida contemporânea geram a falta de silêncio e de memória, fundamentais à experiência. O excesso de trabalho nos torna sujeitos super estimulados, cheios de vontade e hiperativos. Larrosa ressalta que não podemos parar porque estamos sempre em atividade, querendo o que não é, ou o que nem mesmo sabemos o que é (p. 24). Sem poder parar, nada nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 19).

Interromper, olhar, escutar, sentir, detalhar, suspender, desautomatizar, silenciar, atentar, encontrar, calar, dar-se. Tais verbos são fundamentais ao vocabulário do teatro contemporâneo como, por exemplo, na nomenclatura de “teatro pós-dramático”, de Hans-Thies Lehmann, entre outras. O teatro contemporâneo embrenha-se por caminhos que valorizam a presença em detrimento à representação, a experiência compartilhada e a desanestesia dos sentidos, embrutecidos por uma sociedade excessivamente consumista. Os espaços e os tempos problematizados da cena contemporânea buscam exatamente as capacidades que levam o homem à experiência, segundo a definição de experiência por parte de Larrosa.

Para Larrosa (2002) o *sujeito da experiência* se define não por sua atividade, mas sim por sua passividade, por sua disponibilidade, abertura para que algo lhe aconteça. Trata-se de uma passividade do caráter da paixão, da paciência, da receptividade. Ou seja, da reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. Nesse contexto torna-se importante a exposição, deixando que esta traga toda a sua responsabilidade de vulnerabilidade e risco. O espaço teatral contemporâneo é também animado pela vulnerabilidade e pelo ímpeto inerentes à exposição e a radicalidade das propositivas artísticas. Objetiva-se enquanto um espaço de travessia e risco, rumo ao inesperado e ao desconhecido.

Já o *saber da experiência*, como esclarece Larrosa “(...) se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” (p. 26). Todavia, o *saber da experiência* diferencia-se das necessidades utilitárias do conhecimento. O saber da experiência se traduz como: “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (p. 27). Uma vez que a experiência é o que nos acontece “(...) e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (p. 27), Larrosa reitera que esse é um saber individual, manifesta um homem singular. Trata-se de um saber individual, um saber que não pode separar-se do *sujeito*

da experiência. Entendemos, nesse sentido, que os estudos de Larrosa, Rancière e Freire apontam para pontos em comum.

Ao aproximar experiência e arte, Larrosa apresenta que diferentemente do conhecimento científico, que se encontra fora do indivíduo, o *saber da experiência*, por configurar uma personalidade uma forma humana ímpar de se colocar no mundo, encontra-se dentro do sujeito e é por sua vez uma ética (uma maneira de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Ética e estética se integram no trabalho pedagógico do ambiente escolar, onde as contradições trazidas pelos conhecimentos de vida dos agentes (ética) são exploradas pelo corpo em jogo (estética). É essa relação que almejamos alcançar com a experiência estética: a percepção da vida pelos sentidos.

No livro *O Mestre Ignorante*, de Rancière, o autor nos apresenta a história do pedagogo francês do século XIX, o revolucionário Joseph Jacotot. Entre as experiências de Jacotot podemos citar que ele serviu o exército, ensinou retórica, ocupou cargos públicos e foi eleito deputado. Em 1818, quando a monarquia dos Bourbons fora restaurada, Jacotot se exilou nos Países Baixos e tornou-se professor, em meio período, de literatura na Universidade de Louvain. Pela casualidade, foi surpreendido por uma conjuntura inesperada. Grande parte de seus estudantes não falavam francês, e ele, por sua vez, ignorava o holandês. O dilema estava instaurado: o professor não podia ensinar e os alunos não podiam aprender, pois entre eles, não havia uma língua comum para que as explicações necessárias fossem dadas. Mas, Jacotot quis responder às expectativas. Estipulou um vínculo em comum: a leitura do livro *Têlemaco*, de Fénelon, uma edição bilíngue. Com o auxílio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes convidou para que aprendessem o texto francês - ajudados pela tradução. Ao atingirem a metade do livro, o professor francês “mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo.” (RANCIÈRE, 2013, p. 18). A experiência superou as expectativas do professor com trinta anos de ofício. Abandonados a si mesmos, eles saíram-se melhores do que muitos franceses. Neste ponto do livro, Rancière nos questiona sobre a vontade humana: “Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?” (p. 19).

Tomado pelas surpresas do acaso, Jacotot, que assim como quase todos os professores acreditava que a maior tarefa de um mestre é formar espíritos, e que isso se

aconteciam com a transmissão de conhecimentos de forma sistematizada: dos mais simples aos mais complexos, sua experiência casual inverte essa crença comum. A eventualidade da experiência de Jacotot observa Rancière, demonstra que o processo educacional não pode ser orientado em diferenças a serem “reduzidas” ou “em distância a ser superada entre o mestre sábio que ensina ao estudante desprovido de conhecimento, mas sim em igualdade a ser verificada.”, e conclui “(...) a igualdade como princípio e não como fim.” (p. 12). Entendemos, diante deste pensamento, que a igualdade não deveria ser um resultado a ser alcançado, pois no seio social a própria desigualdade já presume que uma ordem deve ser compreendida e ao compreendê-la deve-se obedecer. Portanto, ao se igualar ao seu mestre, se submete a ele. Para Rancière:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2013, p. 11 e 12).

A emancipação, para Rancière, dispensa a crença do ensino pautado na necessidade de explicações. Ao explicar algo a alguém, demonstra a este que ele não pode compreender. A principal causadora da instauração de distâncias é a explicação, pois o explicador ocupa um lugar único de juiz, limitando e direcionando possíveis interpretações sobre o mundo. A instauração da hierarquia é através da explicação, a lógica da desigualdade. O ato da explicação é um mito da pedagogia, sobretudo, um problema político (p. 26).

A experiência de Jacotot demonstra que é preciso inverter a lógica do sistema explicador. Para socorrer uma incapacidade de compreensão não necessitamos de um explicador. É o explicador que necessita de um ignorante, é ele que constitui o incapaz como tal, reiterando a condição do indivíduo de incompetente e dependente. Nesse contexto, estabelecem-se as dicotomias “entre os espíritos sábios e os ignorantes, os maduros e os imaturos, os inteligentes e os bobos” (p. 24).

É a partir da experiência de Jacotot que Rancière define que compreender é a palavra de ordem dos esclarecidos, causadora de todo o mal (p. 25). Entendemos ser pontual o comentário do pensador francês, pois ao estabelecer a prática da explicação e assim sucessivamente até que a criança “compreenda” estabelece-se uma prática pedagógica da “inteligência” dependente de explicações, a supremacia da hierarquização do saber, que irá ao sentido oposto a um dos princípios comuns da

dramaturgia colaborativa: a verticalização das relações. Pois entende Rancière que a compreensão:

Interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* (...) - se torna um progresso no embrutecimento. (...) Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. (RANCIÈRE, 2013, p. 25)

Para compreendermos algo, nos basta à presença e a relação com esse algo, mediadas por nosso inerente conhecimento sobre o mundo. Não necessitamos de um explicador a nos dizer a razão com esse algo. A inteligência que fizera os estudantes de Jacotot aprender em francês foi à mesma que os fizeram aprender a língua materna: observar e reter, repetir e verificar, associar o que se busca aprender àquilo que já se conhece, fazer e refletir sobre o que já se fez. Rancière recorre às crianças para dizer que estes estudantes haviam procedido como não se deve proceder, por adivinhação e chega à seguinte questão: não seria o método da “adivinhação”, natural da criança, o verdadeiro movimento da inteligência humana?

Rancière ressalta adiante que, para esse método da igualdade, o ato de aprender parte da inteligência e da vontade. Pode-se aprender sozinho, sem um mestre explicador, pela tensão do próprio desejo ou pelas contingências da situação. (p. 30). E define mais adiante sobre o processo de emancipação no ato de ensinar e aprender:

Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato da inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (RANCIÈRE, 2013, p. 31-32).

Parece-nos claro dentro desse pensamento, que os alunos aprendem seguindo seus próprios métodos, por meio de caminhos por eles decididos. Pois entende Rancière, a partir da experiência de Jacotot, que a potência da inteligência está presente em toda a manifestação humana.

Pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano (RANCIÈRE, 2013, p. 34).

Ao mestre ignorante cabem apenas duas coisas: interrogar os alunos e verificar se realizam o trabalho de aprender com atenção. Faz sempre três questões: “O que vê?”, “O que pensas disso?”, “O que fazes com isso?”. Perguntas, que já citamos no início desta monografia, foram inspiradoras para este trabalho na investigação das

possibilidades do processo colaborativo, porque caberá ao mestre ignorante saber o modo como o aluno realizou sua busca, se estava atento, numa busca sempre contínua (p. 44). Chegando-se à equação de que o mestre ignorante ensinando a seus alunos que nada tem a ensinar-lhes, obtém como resultado o ensino daquilo que ignorava.

As três perguntas levantadas no livro de Jacques Rancière (“O que vê?”, “O que pensas disso?” e “O que fazes com isso?”) nos parece inspiradoras para o trabalho do professor de teatro, sobretudo quando este profissional opera no campo dos conhecimentos advindos da experiência artística e dos jogos entre ética e estética.

Para encerrarmos esse tópico, seria interessante nos aproximarmos das ideias do educador brasileiro Paulo Freire, que se destacou por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Na história da pedagogia é considerado um dos maiores pensadores, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica (ou do Oprimido, ou da Liberdade). Para Freire, a experiência formadora é que coloca o sujeito como produtor do saber e que o papel de ensinar não é transferência de conhecimento. Este alerta que o ato de aprender antecede o ato de ensinar. Afirma ainda que não há aprendizagem em que o aprendiz não se tornou capaz de transformar o que foi ensinado e “que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2014, p. 13-14). Sua obra está unificada entre a teoria e a prática, possibilitando que o educando seja um cidadão autônomo e consciente da transformação da sua situação social. Na obra *Pedagogia da Autonomia* organiza uma pedagogia que conduza o desenvolvimento da aprendizagem do educando em um pensamento reflexivo e crítico frente à sociedade. Uma educação dialógica e libertária. Para que isto se torne exequível, o ambiente deve proporcionar que o educando participe do seu processo de aprendizagem. Afirma Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Ou seja, o professor pernambucano condena uma prática escolar “bancária”, para ele é necessário que o aluno:

Mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 2014, p. 27).

Isto ao nosso olhar se interrelaciona com o sentido da experiência que Larrosa aponta sobre a transformação do indivíduo ao revirar suas emoções, sensações, ideias, etc., e a emancipação do pensamento de Rancière através do exercício da inteligência,

do gosto da imaginação. Entre as três concepções de aprendizagem há o ousar, a rebeldia, que permite a aventura, e não aprender “mais ou menos”.

Paulo Freire (2014) afirma que a curiosidade é uma inquietação permanente, que procura esclarecimento e é parte integrante da experiência vital humana, um alimento da criatividade (p. 31). Dentro desta prática, entendemos que a curiosidade é essencial no âmbito escolar para o estímulo da curiosidade crítica.

Porém, nos alerta Freire, que a postura autoritária ou paternalista do educador pode criar dificuldades no estímulo a curiosidade do aluno, e obviamente na prática do professor (p. 31). Entendemos então, que o que pode mover a dinâmica escolar é a curiosidade, a inquietação, algo muito parecido com o depoimento do professor Milton Cardoso registrado anteriormente sobre como a improvisação pode torna-se enriquecedora quando há por parte dos envolvidos trocas infinitas, despertadas pela curiosidade aguçada, que resulta em algo nunca acabado, nunca pronto. Para Freire, o aprendizado verdadeiro não ocorre pela curiosidade domesticada atingida pela memorização mecânica (p. 83). Porém na pedagogia freiriana não há oposição aos momentos explicativos, ao contrário do que pensa Rancière¹². A postura do professor-aluno é aberta ao diálogo permanente, a curiosidade e arrisco a dizer, na cumplicidade, palavra que passo a utilizar com mais frequência nas relações entre professor-aluno num ensino não-hierarquizado.

Concluimos que na pedagogia da autonomia, cabe ao aluno exercitar sua liberdade ao assumir suas responsabilidades nas ações. Ao decidir ele corre o risco e constrói sua autonomia, antes habitada por sua dependência. O amadurecimento da autonomia “do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.” (p. 83), uma pedagogia que está centrada em experiências estimuladoras.

Entendemos que se faz pertinente a aproximação entre Larrosa, Rancière e Freire no que tange ao sujeito da experiência como o detentor de conhecimentos específicos e pessoais sobre o mundo e à postura cúmplice do professor no processo de aprendizagem perante esses conhecimentos.

As presentes colocações irão contribuir para a busca de uma identidade da pedagogia teatral colaborativo desenvolvido na E. E. Peixoto Gomide em 2014. A prática parte da autonomia e da valorização dos conhecimentos trazidos pelos atuantes,

¹² Para Paulo Freire, ensinar não é transferência de conteúdo, não é memorização. A relação do discurso do professor jamais é feita verticalmente. Na pedagogia freiriana o aluno se apropria da inteligência do conteúdo e estabelece uma relação verdadeira de comunicação entre o professor e ele.

organizados a partir da experiência criativa e da busca de novas relações com o seu entorno. Para este trajeto, o ponto de partida é o que o sujeito sabe e o que se sabe, quando interrelacionado com a linguagem teatral, modifica o *sujeito da experiência*. Entendemos estar indo de encontro com a proposta da Universidade de Brasília, no item B: “A construção de uma sistematização metodológica a partir dos estudos deste curso com a sua aplicação para na práxis docente” (ANTONELLO, 2009, p. 64).

Adiante quando relatarmos o trabalho de dramaturgia dos alunos frente ao texto de Ariano Suassuna devemos reforçar aqui que a procura de descobertas a serem problematizadas são conjuntas, colaborativas e imersas na inconstância e na não previsibilidade naturais de *work in progress*¹³.

2.2 Experiências pessoais com o CAC, espetáculo *Lear*.

Foi durante minhas observações de estágio na E. E. Peixoto Gomide, concomitantes com as aulas do meu curso na Universidade de Brasília, que procurei observar as possibilidades de reflexão sobre o ensino teatral em escolas. Em 2013 inscrevi-me como participante do módulo de *Múltiplas Linguagens* no SESI de Itapetininga, pois tive a oportunidade de voltar a atuar depois de longos anos desenvolvendo atividades apenas como figurinista e maquiadora teatral. Este retorno ao palco se deu com um novo olhar, mais aguçado pela experiência acadêmica até aquele momento e como perceber na prática, as dificuldades e possibilidades de um processo colaborativo.

No primeiro encontro partimos de um tema definido pela Gerência Cultural do SESI-SP: o nacionalismo, utilizando como referência o livro de Dante Moreira Leite, *O Caráter Nacional Brasileiro* para que dialogássemos com nossas origens e características. O trabalho contaria pela primeira vez com uma parceria de um dramaturgista, representante do *Núcleo de Dramaturgia SESI-British* coordenados por Marici Salomão. Caberia a este profissional durante alguns momentos pontuais do processo colaborar teoricamente sobre as criações teatrais.

No início do processo, entre exercícios vocais e corporais, houve várias leituras, debates e improvisações das peças *Eles Não Usam Black-tie*, *Vereda da Salvação* e *Por Elise*. É a partir destas situações vivenciadas e reflexões que chegamos ao *Rei Lear*, de

¹³ Renato Cohen em seu livro *Work In Progress na Cena Contemporânea* (2004) empresta a terminologia, *work in progress* oriunda da ciência e nas artes visuais e literárias, para especificar a palavra “que dá corpo/estrutura ao trabalho de criação, encenação e que gera, enquanto modelo, outros mecanismos de recepção, estruturação e permeação com o fenômeno.” (COHEN, 2004, p. 21)

William Shakespeare, como que “casualmente”. Ao investigarmos o “jeito de ser e pensar do brasileiro”, a procura de nossa identidade regional estimulou uma participante, Talita Leite, a narrar a trajetória do seu avô, que impôs uma condição aos filhos na partilha: teriam que estar morando na cidade em que ele reside, São Miguel, cidade do interior paulista. A filha morava em Santa Catarina, foi ameaçada de ser deserdada se não morasse na cidade. Segundo relato de Talita, a filha veio nas férias e depois da partilha dos bens voltou ao sul do País.

Diante do impacto do relato sobre o grupo, o orientador de Artes Cênicas Milton Cardoso fez um paralelo entre a história narrada e a peça *Rei Lear*. A partir deste momento, comecei a entender o quanto o professor deve ser cúmplice, estar “ligado” aos resultados das provocações oriundas dos jogos, das improvisações e propor novas inquietações ao grupo com o material coletado. Cardoso lançou ao coletivo as perguntas (obviamente não com esta estruturação): o que pensa sobre isso? Que pretende fazer com isso? Este foi o “estímulo cênico” para a construção da primeira cena sobre a partilha e depois, obviamente para as outras cenas.

Ao relatarmos a experiência de Marcelo Gianini no primeiro capítulo podemos traçar alguns *links* entre os dois profissionais: ambos dão autonomia ao participante na busca de questionamentos sobre o fazer teatral e são cúmplices do jogo. Nas investigações posteriores, Cardoso sugeriu que reparássemos as semelhanças do rei bretão da idade média com os “coronéis” do interior paulista. Concomitantemente na busca da nossa identidade corporal e vocal, além das memórias afetivas, fotografias e peças de roupas conseguimos gradativamente aproximar a fábula inglesa medieval dos traços comuns do coronelismo típico da sociedade paulista predominante na primeira metade do século XX, enraizada na nossa cultura. E o grupo foi se inquietando e as condições de uma relação verticalizada, foi aos poucos se desconstruindo, dessacralizando um texto clássico. Houve uma apropriação coletiva da fábula, graças ao estímulo da curiosidade. Como nos aponta Paulo Freire não é uma curiosidade domesticada atingida pela memorização mecânica que, particularmente, condenei em minhas experiências escolares, mas um ambiente estimulante propício as perguntas, as reflexões, que retira o sujeito da passividade, oriundas das “explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas” (FREIRE, 2014, p. 83).

Como recurso, a maioria das improvisações era captada em vídeo. Após exibição discutíamos qual cena se encaixava melhor no processo de montagem. Inúmeras cenas

foram descartadas no decorrer do processo. Passamos, cada vez com mais frequência, a dividir o grupo em dois subgrupos: um que atuava e outro que observava, Já nos comentários posteriores, o grupo se detinha muito sobre a gestualidade, os andares e o “palavrado” típico de nossa região rural. Todos os integrantes passaram por todos os personagens, se tornaram co-autores na construção das personagens. Obviamente o rodízio de atores cria momentos mais tensos, mas a experiência foi muito rica e ímpar. Luis Alberto de Abreu relata:

Num processo de criação partilhada não há muito espaço para ‘minha cena’, ‘meu texto’, ‘minha ideia’. Tudo é jogado numa arena comum e examinado, confrontado e debatido até o estabelecimento de um ‘acordo’ entre os criadores (...). Confrontação (de ideias e material criativo) e acordo são pedras angulares no processo colaborativo. (ABREU, 2004, p.03)

É a partir deste momento que começo achar pistas para um processo de construção colaborativa dentro do ambiente escolar.

Com o envolvimento dos participantes, o texto de Shakespeare foi se modificando na nossa dramaturgia, incorporando-se de forma dialógica no nosso *fazer teatral*. Às vezes não percebíamos onde começava a fala de Shakespeare e onde entrava a contribuição do ator. Favoreceu a possibilidade de sermos co-autores e participantes ativos do processo da criação cênica sem hierarquia e o comprometimento com a proposta compartilhada. Desse modo, tais reflexões demonstraram para mim, que no trabalho coletivo, as relações são de cumplicidade, fazendo do atrito entre saberes individuais não hierarquizados e pluralidade de experiências, o ponto de partida nas relações humanas subjacentes para o processo artístico. Foi com essas inquietações que decidi investigar possibilidades no âmbito escolar.

2.3 – O Testamento do Cachorro: Investigação em Processo

Durante meu estágio na E. E. Peixoto Gomide estabeleci vínculos com alguns professores do Ensino Médio e a coordenação pedagógica. No segundo semestre desse ano, como voluntária, fui convidada pelo professor de Arte da escola, Milton Cardoso (o mesmo profissional que atua no SESI) a fazer um exercício cênico com os alunos do 3º ano do período noturno da escola. As únicas diretrizes do professor era que trabalhássemos sobre um trecho da peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e que as apresentações ocorressem em todas as salas de aula da instituição.

Coloquei-me diante do desafio de como trabalhar o processo colaborativo com os alunos. Minha primeira atitude foi convidar os alunos que queriam participar da atividade. A maior adesão foi da turma E, onde o professor Milton lecionava e

trabalhava jogos teatrais com os alunos. Nas outras turmas a adesão foi ínfima. Deduzo que o motivo seja que a disciplina não estava sendo ministrada por um profissional da área.

Reuni-me com os alunos Amanda Fernandes, Amélia, Amanda, Leonardo Pinto, Leonardo, Matheus e Akira. Investiguei se eles conheciam a obra de Suassuna e todos disseram ter visto o filme de Guel Arraes na escola, mas também conheciam *Auto da Compadecida* das reprises na TV. Nenhum deles, porém tinha lido a peça – apesar da sala de leitura possuir cinco exemplares. Perguntei aos alunos-atores qual cena os tinha mais impactado. Apesar de apontarem toda obra como impactante, a decisão unânime recaiu sobre o testamento do cachorro. De posse dos exemplares, lemos junto o trecho da peça. Ao final da leitura lancei uma única pergunta “O que pensam sobre isso?” e os próprios alunos iam identificando semelhanças e diferenças entre a obra escrita e a adaptada para a TV. Para exemplificarmos, alguns estranharam a presença do Sacristão na obra. A partir de uma roda de conversa encerramos nosso encontro.

A cena do enterro do cachorro foi retirada por Suassuna de um folheto de cordel. Estava de novo envolvido com o tema nacionalismo. Para Décio de Almeida Prado (1988) a peça *Auto da Compadecida* não é menos nacionalista e populista como as peças *Eles Não Usam Black-tie*, de Guarnieri, ou *Rasga Coração*, de Vianinha, cujo as personagens eram vistas sob a perspectiva força revolucionária ou nas relações de classes sociais. Em sua vasta obra, Suassuna identificava-se como povo nordestino e a sociedade injusta e desigual. Mas em suas obras, os desfavorecidos têm capacidade de enfrentá-la e até eventualmente vencê-la, utilizando a mentira, a esperteza, a imaginação para sobreviver. Diz Prado:

O nacionalismo, dentro dessa perspectiva, é uma consequência natural do regionalismo, com os mesmos subtons de nostalgia social e conservadorismo. Que venham o progresso econômico, as transformações, mas lentamente, cautelosamente, sem mutilar o perfil do Nordeste e do país, sem que o brasileiro perca a sua inocência e a sua identidade nacional. (PRADO, 1988, p. 79 – 80)

Não é interesse desse estudo discutir a obra do escritor paraibano, mas de entender ao menos o fascínio de uma das melhores obras da nossa dramaturgia, calcada no teatro cômico popular e reforçada pela ótima adaptação de Guel Arraes para a rede de televisão de maior audiência no País. Estamos diante do zanni da commedia Dell (João Grilo, um “Arlequim nordestino” e Chicó) e os inúmeros entremeses ibéricos. Com um enredo construído em torno de pequenos embustes, jogos de palavra, inúmeras reviravoltas de situações e o infalível triunfo dos fracos sobre os fortes. Obviamente a

peça não é exposição das reais condições da vida nordestina, mas como afirma Prado: “o retrato do povo como ele mesmo se vê, feito a partir de seus mitos artísticos, de suas fábulas preferidas” (PRADO, 1988, p. 82).

O que mais me preocupava no processo de criação seria o “modelo”. As interpretações de Matheus Nachtergaele, Selton Mello, Rogério Cardoso, Diogo Villela e Denise Fraga poderiam influenciar a espontaneidade, o frescor da descoberta das inúmeras possibilidades do texto. Era necessário criar e adentrar num ambiente cognitivo e físico para experiências.

No segundo encontro fiz a seguinte pergunta disparadora para os alunos: “O que podemos fazer com isso?”. E partimos para a improvisação, pois ao experimentar como comenta Viola Spolin (1987), o aluno amplia sua “capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada.” (SPOLIN, 1987, p. 3).

Nos exercícios de improvisação sobre a cena do testamento do cachorro coloquei apenas uma regra: que só haveria três personagens o Padeiro, sua Mulher e o Padre. A peça propunha seis personagens (além dos já citados, João Grilo, Chicó e Sacristão) e tínhamos sete alunos. O “obstáculo” devia ser superado pelo grupo e tínhamos um problema a ser resolvido coletivamente. Através da improvisação deveríamos chegar a “algum lugar” ou “lugar nenhum”. Entendo que esta proposta foi essencial para colocarmos o sujeito, como diz Freire, “como produtor do saber”. Como citamos já no segundo capítulo, Freire assegurava que não há aprendizagem em que o aluno não se tornou capaz de modificar o que lhe foi apresentado. Para a improvisação era necessário estimular os participantes a perceber, a deduzir sobre a “crise” instaurada. Aceitar inúmeras hipóteses e suprimir outras. A intuição deve estar a serviço da criação.

Spolin adverte que para muitos a intuição é uma energia mística destinada a apenas alguns “privilegiados”. Para ela:

O intuitivo só pode responder no imediato — no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e interrelacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação (SPOLIN, 1987, p. 4).

Dividimos inicialmente o grupo entre realizadores e observadores, ao final da improvisação, sugestões eram dadas e apontadas, quando não eram suficientes cabia o “autor” da ideia experimentá-la na cena e depois discuti-la com os seus parceiros de jogo. Em torno de duas horas e meia, nossa encenação estava pronta para ser

apresentada ao público. Numa resolução conjunta foi decidido que haveria rodízio de personagens.

No terceiro encontro apresentamos nas salas da escola Peixoto Gomide.

Vejamos alguns relatos:

Foi muito engraçado, pois as modificações como as *selfies* mostram que hoje em dia a imagem é mais importante do fato que está ocorrendo. – Relato de Guilherme M. (3º ano da E. E. Peixoto Gomide)

A história se passa num lugar indefinido. (...) As pessoas não se importam com a ocasião ou o lugar, se importam apenas com a tecnologia e suas fotos no para postar no *Facebook*. (...) – Relato de Luana R. (3º ano da E. E. Peixoto Gomide)

A história (...) ocorre no presente. A história é voltada ao testamento do cachorro, porém eles não se importam (personagens) com a situação devido à tão importante *selfie* para o *facebook*, pois durante todo o tempo da peça, a *selfie* está presente. (...) – Relato de Thaiza D. A. M. (3º ano da E. E. Peixoto Gomide)

Logo dá para perceber que representa uma parte da obra de Ariano Suassuna chamada *O Auto da Compadecida*, (...) porém mesmo a peça sendo antiga é contextualizada como se estivesse acontecendo nos dias atuais, onde o padre se apresenta como uma pessoa que mais se importa em tirar fotos e publicar nas redes sociais – *facebook*, *instagram* – do que em agir nas situações que estão ocorrendo ao seu redor. (...) Na peça não foi mostrado tempo nem espaço, mas devido aos hábitos e figurinos dos atores, concluímos que o tempo é o presente e o Nordeste – apesar da história poder ter acontecido em qualquer lugar do País pelo tipo de pessoa comum em todo o lugar. Foi realmente interessante a apresentação da peça para nós que já estávamos estudando-a, pois, em nossa opinião, a peça representou mais uma crítica aos hábitos modernos que a história original, o que foi bom e divertido, principalmente para quem já sabia a história, assistiu de uma forma bem diferente. – Relato do grupo formado por Thaine D. M.; Dayenne O.; Vitória C.; Ana C. P. - (3º ano da E. E. Peixoto Gomide)

Porém não podemos deixar de notar a crítica que a história mostra que é o profano – religioso. Não se esquecendo dos personagens: Padeiro que se deixa levar pelas ordens de sua mulher. Em seguida vem o Padre que demonstra ganância ao saber do testamento do cachorro, que aceita enterrar o cachorro em latim. – Relato do grupo formado por Larissa O.; Bruno A.; Patrícia A. (3º ano da E. E. Peixoto Gomide)

A peça foi muito engraçada e muito boa, eles mostram bastante durante a peça o quanto as pessoas são sem noção porque querem tirar foto nos momentos mais bizarros. Relato de Sara M. B. e Natália A. - (3º ano da E. E. Peixoto Gomide)

A partir desses depoimentos acima, constatamos que os alunos estavam estudando a obra de Suassuna com o professor de Arte e conheciam o seu enredo. O que chama a atenção é o comentário sobre a *selfie* (um autorretrato, tirada e compartilhada na internet) e sobre as redes sociais. A ideia surgiu de uma conversa, entre uma improvisação e outra, sobre o velório do candidato Eduardo Campos, em agosto, quando alguns aproveitaram o momento para tirarem uma *selfie* da cerimônia e

despertaram a indignação das pessoas. Para o grupo, hoje em dia, existe uma necessidade de registrar presença e compartilhar, uma ação egoísta não respeitando o luto dos familiares. Na improvisação posterior, uma das atrizes que fazia o Padre fez uma *selfie*, pois entendia que o sacerdote católico Padre Fábio de Melo está muito mais preocupado com a imagem do que a religião segundo o grupo. Por estes exemplos, posso afirmar que a minha procura sobre uma pedagogia colaborativa no âmbito escolar possui potencialidade quando os alunos são co-autores da encenação, criadores da ação teatral.

Mas onde estaria a função do professor dentro desse processo? Na nossa *concepção*, podemos apontar como a de um “professor-dramaturgista”.

Para a pesquisadora portuguesa Ana Pais, em *O Discurso da Cumplicidade* (2004), a estrutura das funções do *dramaturgista* (termo abrigado do termo alemão *dramaturg*) possui três vértices: a) um colaborador que acompanha o trabalho a partir de um olhar ao mesmo tempo de dentro e de fora do processo; b) Utiliza a intuição e de fornece saberes e memórias como instrumento de trabalho; c) Responsabiliza-se na estruturação e no enquadramento dos materiais cênicos, de pontos de vista e de sentidos do espetáculo.

A analogia entre “dramaturgismo” e encenação, de acordo com Ana Pais, é uma relação de cumplicidade. Segundo a pesquisadora, a última é o visível da arte teatral, já a segunda o invisível: “A dramaturgia (dramaturgismo) é invisível e não se opõe ao visível porque faz parte dele, é elemento constitutivo do visível”. (PAIS, 2004 p. 73).

Portanto, a principal função do “professor-dramaturgista” é criar relações de cumplicidade, convivência que move o professor na realimentação do fazer teatral dentro do âmbito escolar. Desta forma, o educador é um estimulador da experiência, responsável pelas provocações necessárias para que algo aconteça, articulando e problematizando as criações significativas propostas pela turma.

2.4 – Improvisação como Potência de Criação Teatral e Experiência

No item acima comentamos sobre a improvisação dentro do nosso processo de trabalho. Os jogos improvisacionais constituem-se em práticas teatrais em que um ou mais alunos que executam cenas de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio, com ou sem pactos estabelecidos, partindo-se de uma proposta dada pelo “professor-dramaturgista” ou num estágio intermediário, pelos participantes. Explorando leituras

pessoais acerca das cenas criadas pelos demais integrantes. Ao final da atividade uma roda de conversa é estabelecida entre os componentes.

Concordamos com Sandra Chacra que o princípio do teatro é o jogo, os homens o perpetravam em rituais sagrados ou lúdicos (CHACRA, 2007, p. 69). Toda criança brinca de *faz-de-conta*. O *faz-de-conta* é totalmente improvisado ao sabor da imaginação dramática da criança, portanto a “peça atuada” nasce antes da “peça anotada”. A “peça atuada” necessita de espontaneidade e da intuição, resultando em uma criação e construção involuntária, que se completa com a presença do público.

Mais o que caracteriza a natureza da improvisação? A pesquisadora Chacra oferta ampla extensão sobre a seriedade do improviso no teatro:

A natureza momentânea do teatro já prefigura, por si só, um caráter improvisacional na obra acabada. Por mais preparado, ensaiado e pronto, o teatro no seu grau máximo de cristalização — embora passível de reprodução — ainda assim ele não é capaz de se repetir exata e identicamente do mesmo jeito, por causa do seu fenômeno, cujo modo de ser é a comunicação momentânea, “quente”, ao vivo, e cuja efemeridade leva a um efeito estético também transitório (CHACRA, 2007, p. 15).

Chacra afirma, portanto, que o ator está sempre improvisando, pois mesmo que quisesse, não consegue escapar de uma arte cuja natureza é essencialmente efêmera, do aqui e agora. Entendemos que a autora afirma que no fenômeno teatral o elemento primordial é a improvisação, responsável pela vitalidade do palco, a base da arte do ator que permite algo novo e não precisamente o mesmo.

Para ocorrer uma dramaturgia coletiva, entendermos que o processo só se realizará quando houver por parte do atuante uma vontade do ato de aprender, como nos diz Rancière, de tomar parte na ação, portanto podemos falar em co-autoria. O modo de participação pode ser gerado pela espontaneidade corporal, emocional ou intelectual.

Dentro da concepção de Chacra, o jogo improvisacional não se destina somente como preparação para o ator. No nosso trabalho buscamos um “interprete - criador”, que faz da improvisação um exercício interminável de criação. Dentro deste trabalho descrito, a improvisação colaborativa não pede a existência da transmutação dramática individual, o essencial é “sermos nós”, a expressão do coletivo.

A improvisação é de certa forma, um exercício de autonomia, é quando o ator experimenta algo mais independente e exaure da obrigação da forma artística concluída.

Chacra diz:

Partimos do princípio de que a improvisação é elemento constituinte da vida e que não pode ser descartada ou inserida em função de modelos dramáticos. É do conhecimento, de todos que o teatro nasce da improvisação, do ponto de vista do termo teatral nela contido. Porém, não se separa da improvisação

como o recém-nascido se separa do corpo da mãe. Não há o corte do cordão umbilical (CHACRA, 2007, p. 39 - 40).

Dentro deste quadro, os atuantes recheiam um texto cênico de possibilidades, pois a improvisação continua a ser o “cordão umbilical”, o sopro de vida da criação artística, sem a necessidade de explicações, em uma forma de co-autoria. Estendemos ser esta uma possibilidade de desenvolvimento do teatro dentro da escola.

Para proporcionar experiências é preciso se criar o gosto por essa experiência. Nada se dá por convencimento, como Walter Benjamin (*apud* BARBOSA, 1994) dizia “convencer é infrutífero”. Para Ana Mae Barbosa:

Conhecer significa ter uma experiência e não apenas experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência (BARBOSA, 1994, p. 22).

Para Barbosa a experiência conjuga reflexão e emoção. E utiliza um exemplo de John Dewey sobre a ideia da experiência de uma pedra que rola de cima da montanha:

A pedra teria uma experiência - resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgos, barro, outras pedras, capim e flores, do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida. (BARBOSA, 1994, p. 22, 23).

Acreditamos que a improvisação potencialize, enriqueça a criação e a experiência do aluno em abrir caminhos, construir parcerias com seus colegas de cena, ter experiências conjuntas que penetre em todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta monografia fiz uma crítica à concepção teatral textocêntrica, situações limítrofes da memorização, entre outros apontamentos, por fim a “nossa” herança teatral educacional. Na minha experiência, nos meus “riscos” (gosto da palavra e a tomo de empréstimo do estudo de Larrosa) primeiramente com o grupo *Mimestai*, depois como aluna da Universidade de Brasília e finalmente como atriz na montagem de *Lear* pude encontrar pistas, que se não são “nenhuma novidade pedagógica”, podem possibilitar a investigação permanente de ensinar teatro em escolas, objetivo primeiro do trabalho, mas jamais restrito a este meio.

Concordo com o orientador desta monografia que o assunto processo colaborativo é muito amplo, diria até espinhoso, mas não menos desafiador – e talvez, seja isto que a educação precise na contemporaneidade: de desafios, da nossa capacidade de estarmos abertos a descoberta, para que algo nos aconteça como vimos em Larrosa.

A “colaboratividade”, esta relação de cumplicidade na relação professor–aluno, a princípio, traz benefícios salutareos para se pensar um aprendizado “sem utilidade”, como vimos no corpo desse trabalho em Larrosa e o *saber da experiência*. Isto mostra um homem singular que se posiciona eticamente perante o mundo “mastigado” por uma estética.

Então, ao lançar a pergunta no início dessa monografia sobre “como o processo colaborativo poderia avançar numa perspectiva onde experiências coletivas se coloquem a serviço de uma educação que pensa e constrói o individuo a pensar e agir coletivamente?”, penso que Rancière, além de Paulo Freire, nos ajudou a pensar nas relações horizontais entre o mestre e o aluno para a prática colaborativa, na emancipação igualitária das inteligências, pois como estudamos não há um suposto ignorante que não saiba uma infinidade de coisas.

Entendo que, a partir de minha “travessia” nas aulas da Universidade e no curso do SESI-SP, pude refletir e reformular minha crença num ensino pautado na necessidade de explicações. Ensino do qual fui “formada”, afinal terminei meus estudos no Ensino Médio, em Minas Gerais, a mais de vinte anos. Além da reflexão, tive a oportunidade de exercitar aquilo que reformulava em minhas crenças, principalmente ao ser cúmplice, parceira, da intervenção *O Testamento do Cachorro*.

É a partir deste trabalho, fundamentado na leitura de Larrosa, Rancière e Freire, além dos procedimentos apresentados por Chacra e Spolin, que norteio meu trabalho sobre a improvisação em sala de aula, aqui apresentado, porém jamais finalizado, como agente transformador da autonomia individual onde alunos podem escolher caminhos. Uma das considerações finais é de que a postura do professor deve ser a de um problematizador, que poderíamos chamar nessa monografia de “professor-dramaturgista”. Ou seja, um educador comprometido com o trabalho coletivo e que constantemente aguça a curiosidade, estimulando assim, a experiência “para que algo aconteça”. Por isso é muito significativo as questões de Rancière: “O que vê?”, “O que pensas disso?”, “O que fazes com isso?”.

Por esse motivo, observo que a dramaturgia do aluno (jamais restrita ao conceito de texto escrito), fruto das improvisações do coletivo é uma perspectiva possível na pedagogia escolar, é a “palavra coletiva” (termo emprestado de Patrice Pavis no capítulo I) que busca dialogar com um mundo contemporâneo em constante movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Luis Alberto de. **Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação in: Cadernos da ELT (Revista de Relatos, Reflexões e Teoria Teatral, da Escola Livre de Teatro de Santo André)**. Ano I, p. 33-41, março, 2003.

ARAÚJO, Antônio. **A Encenação no Coletivo: Desterritorializações da Função do Diretor no Processo Colaborativo**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **O Que é Contemporâneo? E outros Ensaio**s. Chapecó: Argos, 2009.

ANTONELLO, Carla. **Fundamentos da Licenciatura de Teatro In: Artes Visuais, Música, Teatro / GATTI; Thérèse H.; NARITA, Flávia M.; GALVÃO, Ana Cristina F. (Orgs) — Brasília: UnB, 2009.**

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte**. SP: Perspectiva, 2ª edição, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. SP: Perspectiva, 2007.

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea: Criação, Encenação e Recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA, Filho José da. **Teatro contemporâneo no Brasil: criações partilhadas e presença diferida**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Rastros de Processo Colaborativo**. Org. Mirian C. Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Projeto Por Trás da Cena/ Rizoma Cultural, 2010.

FAVROD, Charles-Henri. **O Teatro**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

FINI, Maria Inês. (Coord. Geral); PICOSQUE, Gisa; MAKINO, Jéssica Mami; MARTINS, Mirian Celeste; PEREIRA, Sayonara. **Caderno do professor: Arte, Ensino Médio – 2ª série, volume 3 / Secretaria de Educação**. São Paulo: SEE, 2009.

FISCHER, Stela Regina. **Processo Colaborativo: Experiências de Companhias Teatrais Brasileiras Nos Anos 90**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 48ª ed., 2014.

GIANINI, Marcelo. **João, Artur e Alice: Brincando de Fazer Teatro na Contemporaneidade – Processos de Criação como Prática Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

GUINSBURG, J.; FARIA, João R.; LIMA, Mariângela A. de. (Orgs). **Dicionário de Teatro Brasileiro: Temas, Formas e Conceitos**. S. Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge. “**Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**”. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, jan-abr, 2002.

LOBO, Lidiane Gomes. **Um por todos, todos por um?: Uma reflexão sobre a postura ética na prática teatral colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; PEREIRA, Sayonara e SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. **Caderno do professor: Arte, Ensino Médio – 2ª série, volume 3** / Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2008.

NICOLETE, Adélia. **Criação Coletiva e Processo Colaborativo: Algumas Semelhanças e Diferenças no Trabalho Dramatúrgico**. In: Sala Preta – Revista de Artes Cênicas – número 2. São Paulo: ECA-USP, 2002.

PAIS, Ana. **O Discurso da Cumplicidade**. Lisboa: Editora Colibri, 2004.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PRADO, Décio de Almeida. **O Teatro Brasileiro Moderno**. SP: Perspectiva, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante – Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual**. 3ª Ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Clóvis dos. **A Cena Invertida e a Cena Expandida: Projetos de Aprendizagem e Formação Colaborativos para o Trabalho do Ator**. (Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas-Artes). UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SHAKESPEARE, William. **Rei Lear**. Tradução Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Editora Lacerda Editora, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 23ª Ed., Rio de Janeiro: Editora Agir, 1988.

ANEXOS – 1

ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES POR *EMAIL*.

Camila Aparecida Santi, Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) na Diretoria de Ensino de Itapetininga (DERITA).

1- Quantos professores de Artes têm na rede escolar de Itapetininga?

Em média 104, sendo habilitados 61 e mais 42 estudantes na rede. Para 52 escolas.

2- Quantos são habilitados em teatro?

Apenas 1 efetivo e 4 estudantes.

3- Sobre o material de apoio ao professor, oferecido pelo Estado, Currículo Oficial de Arte e os cadernos de apoio pedagógicos com sugestão de atividades (Caderno de Arte dos Alunos e Caderno dos Professores- Referenciais ao professor). Com relação à linguagem teatral. Qual é a dificuldade de se implantar a improvisação dentro da sala de aula?

Não há dificuldades por parte do professor e na didática proposta e tão pouco na proposição de aprendizagem indicada nos Cadernos, que estão pautados no Currículo Oficial. Em alguns casos o dificultador do processo pode ocorrer por falta de espaço físico em Unidades que estejam em reformas e neste caso é temporário, onde o professor fará adaptações curriculares e ou alterações no cronograma dos conteúdos em seu plano de trabalho, sendo assim poderá oferecer essa proposição em outro momento. Um outro dificultador é a falta de hábito de leitura de alguns professores, pois o material é elaborado de forma sequenciada e portanto deve ser executado etapa por etapa. Quando isso não ocorre há falhas no processo, pois o material exige estudo, que é uma questão de formação, podendo acontecer em qualquer rede.

Qual é sua visão sobre isso?

Acredito que o Currículo Oficial elaborado por especialistas é exequível por professores habilitados em qualquer das linguagens da Arte, afinal ele não é um aprofundamento e tampouco visa o olhar profissional da linguagem específica e sim dá

pista e noções para que o aluno adquira o gosto e futuramente busque aperfeiçoar-se na linguagem que mais lhe agrade ou não. Em cada bimestre o conteúdo é desenvolvido nas 4 linguagens da arte: Dança , Música, Teatro e Artes Visuais, que de forma eclética favorece o conhecimento dos aprendizes e isso ocorre de forma satisfatória.

Vale lembrar que o material favorece o despertar do gosto pela arte e suas linguagens, sendo esta uma priori da disciplina Arte.

- **André Luiz Camargo – Professor de Arte da rede estadual.**

- 1. Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?**

Sim, com toda certeza e acredito no Currículo oficial. Nas situações de aprendizagem, as diversas linguagens são contempladas e os alunos apresentam uma certa resistência ao material, mas o professor deve conduzir e apresentar as propostas oferecendo outros subsídios, utilizando outros materiais didáticos, unindo e somando os conteúdos.

- 2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?**

Sim, sempre que a linguagem teatral é proposta, as improvisações acontecem e os alunos gostam de colocar em prática. Temos algumas dificuldades em relação ao espaço. Mas, se o conteúdo for planejado será sempre possível encontrar o espaço de aprendizagem. É necessário o apoio dos gestores, dos outros professores para entender que o conteúdo é fundamental. Os alunos jogam e improvisam com liberdade e percebemos que há muito prazer em suas práticas.

- 3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua pratica? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.**

(Professor não respondeu)

- **Drilene Prado Lopes de Oliveira (Nena) – Professor de Arte da rede estadual.**

- 1. Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?**

Sim, organizo meu planejamento com abordagem nas quatro linguagens: música, artes visuais, teatro e dança. Geralmente as atividades são de artes visuais, mas desenvolvo o conteúdo proposto que estuda as outras também.

2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?

Já trabalhei com jogos teatrais, seguindo orientações extraídas das fichas do Viola Spolin. A falta de vivência e experiência em teatro dificulta o desenvolvimento da linguagem, pois um número considerável de professores de arte tem formação centrada na linguagem de artes visuais.

3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua prática? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.

O que dificulta o desenvolvimento da linguagem teatral na escola é a formação do professor, pois é uma linguagem que pode ser desenvolvida em qualquer espaço e tem como elemento básico a personagem, o “aluno”.

- **Edson Pinto – Professor de Arte da rede estadual.**

1. Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?

A proposta do caderno é norteadora e complementar à minha prática educativa. Sigo apenas as situações de aprendizagem que são viáveis de serem realizadas dentro da estrutura escolar.

2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?

Sim! As vantagens são várias, dentre elas: espontaneidade, a aceitação de participar de um exercício diferente, a coragem do aluno em se expor diante os colegas, vivenciar um conteúdo de arte de maneira diferenciada. As dificuldades são: espaço ideal para a realização, tempo, a repetição entre uma aula e outra, por exemplo, por serem somente duas aulas, e nem sempre são duplas, entre uma e outra aula ocorre espaço de tempo de até 4 dias, uma na segunda e outra na sexta-feira. Há um distanciamento entre a frequência dos exercícios.

3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua prática? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.

Não é o meu caso, pois já trabalhei com a improvisação teatral na escola.

- **Luiz Henrique Cleto – Professor de Arte da rede estadual.**

1. Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?

Sim, sigo a proposta curricular do estado, mas, não trabalho todas as atividades do caderno, algumas deixo de lado e outras, enriqueço com outros materiais. O bom da proposta curricular é que ela nos ajuda a planejar nossas aulas de acordo com os conteúdos já trabalhados por outros professores de arte que a classe ou os alunos já tiveram anteriormente.

2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?

Sempre trabalho improvisação de cenas em sala de aula, na maioria das vezes utilizando exercícios do arsenal do oprimido ou de um livrinho que gosto muito da Maria Clara Machado chamado *100 Jogos Teatrais*. As vantagens e as dificuldades são proporcionais ao interesse da turma. Existem problemas relacionados ao espaço que na maioria das vezes são contornados. Quando há um bom planejamento da aula, muitas vezes a improvisação se torna algo divertidíssimo.

3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua prática? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.

Sempre trabalho com jogos de improvisação justamente pelo fato da minha licenciatura ser em Teatro. Acredito o professor de artes, seja de qual linguagem for, pode muito bem trabalhar com jogos de improvisação. Existe muita literatura sobre o assunto. Acho interessante também que o Estado e as Secretarias e Diretorias de educação promovam meios de capacitação para os professores que atuam na rede, para que haja uma maior consciência das possibilidades educacionais por meio das práticas teatrais.

- **Milton Cardoso – Professor de Arte da rede estadual.**

1 . Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?

Sim, posso dizer que sim. Mas, acredito ser superficial demais a proposta do Caderno, principalmente referente à linguagem teatral, minha formação. Não trabalho com a linguagem musical, mas dou ênfase a parte de trilha sonora para TV e teatro. Detesto esta visão da década de 1970 do professor polivalente da Rede Estadual. Parece-me uma ideia que deveria ter sido superada. Ana Mae, você conhece? Tem extenso e sério estudo sobre o assunto. Agora entendo que o Caderno seja interessante, pois coloca o professor como um pesquisador. Aí é uma vantagem, quanto mais professor e alunos compartilham e dialogam experiências, mais rico é o processo. Tive amigos em minha turma que se formaram em artes plásticas e nunca foram a um museu. Pergunto: é possível despertar questionamentos, dúvidas se você não viu, por exemplo, um quadro impressionista, um Monet? Obviamente é um exemplo, sabemos das dificuldades de locomoção, etc., mas conheço profissionais que quando se formam, estacionam sua curiosidade, não saem mais “de casa”. Ser educador para mim é um exercício de uma vida inteira de pesquisa, sair constantemente da toca. Por isso, defendo que a improvisação se torna rica quando há trocas infinitas, curiosidade aguçada, nunca uma coisa acabada, pronta

2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?

Há vinte e cinco anos trabalho com improvisação em sala de aula. Vantagens? Uma infinidade. Veja Isolete, já conversamos muito no estágio e no SESI. Vou tentar sintetizar um pouco do nosso diálogo, mesmo correndo riscos de ser impreciso, por isto é interessante você depois consultar as referências que passamos no curso. A improvisação “te obriga” (coloque outras inúmeras aspas aqui) a dialogar com o presente com alunos inquietos, cheios de informação. Hoje tenho 45 anos de idade, meus alunos têm 16, 17 anos (do Estado). É outra geração, outra perspectiva, outra visão de mundo. Então, qual a necessidade e a sensibilidade do homem contemporâneo? Te conto um exemplo simplório: os adolescentes não possuem a mínima ideia do que foi a inflação galopante antes do plano Real, conto isto porque quando fiz uma “releitura” do *Auto dos 99%*, do CPC, no SESI com adolescentes quisemos dar

continuidade até a década de 1990. Como foi complicado explicar o que era inflação! Portanto a função do mediador é resignificar o olhar do aluno, sensibilizá-lo, instigá-lo, provocá-lo. Como ferramenta uso bastante a improvisação. Entendo que se o teatro não dialogar com o presente é penduricalho, bibelô, não é este o teatro que me interessa. A dramaturgia do palco se constitui como diálogo verbal, texturizado, movimento. Assim consegue-se dialogar. Brigo demais com professores que vêm ainda, o teatro a serviço da literatura dramática, uma concepção do século 19, quando a ideia literatura dramática era válida e servia a com os princípios do drama, da curva aristotélica. Nesse cenário o dramaturgo era a “vedete”. Prevalencia o “verborragismo”, onde o grande ator era sinônimo de grande orador. Te conto isto e desvio da sua pergunta para refletirmos: gente, ideias do século 19 ainda estão enraizadas na nossa formação educacional. Aí respondo: esta é uma dificuldade da utilização da improvisação na escola. Comparo porcosamente aqui, sem dados, somente por observação de anos e anos em sala de aula: a fotografia quando surge, causa uma crise de paradigmas nas artes plásticas, até hoje há professores que não utilizam câmara fotográfica em sala de aula e optam 100%, pelo desenho de observação. Para qual finalidade? Faça um paralelo: por que decorar um texto de Shakespeare, fala por fala, se ele não dialoga com o humano? Qual finalidade? Por que o texto é “bonito”? Voltemos as Artes Plásticas: se as impressões começam a ser pintada, com Renoir, Monet, a sensibilidade era a diferença entre artistas e a máquina. As novas linguagens: filtram a realidade e criam realidade pictórica, cada vez mais autônoma, um processo de abstração, o caminho das vanguardas. Cada vez mais o pintor se coloca na obra numa perspectiva narrativa. Portanto, entendo que a arte dramática é pura quando o dramaturgo “some”. A poesia dramática atua no presente, personagens, conflitos, presentificação, como diz Lehmann. Há algo fora de lugar: o mundo não está estagnado! Sugiro em outro momento a leitura da crise do drama no livro de Szondi. Ufa! (Percebeu que não gosto de perguntas “fechadas” e respostas “sim” e “não”, desculpe). Sendo mais sucinto agora: outra dificuldade a capacitação contínua dos profissionais da educação. Lembro-me de meu conceito sobre improvisação na década de 1980 a partir das aulas do Janô e de Ingrid Koudela. Depois de meu estágio (entendo minha pior experiência) com Renato Cohen, passando por CPT, José Renato Pécora, Beth Lopes, Maria Lúcia Pupo, enfim quanta muita coisa foi sendo resignificada no meu olhar, na minha prática. Isto só foi possível pela constante pesquisa, procura capacitação. Se ficasse preso nos exercícios de Viola Spolin ou Boal, possivelmente isto estreitaria minha prática.

3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua pratica? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.

Só um adendo: o professor deve sempre estar preparado e acreditar em seu projeto para “fazer acontecer” no âmbito escolar. “Provar” o quanto o teatro é ao mesmo tempo caótico, mas gerador de seres pensantes. Portanto sempre “enfrentar” com confiança e seriedade colegas e direção escolar.

Boa sorte!

• **José C. de Almeida Junior – Professor de Arte da rede estadual.**

1. Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?

Sim.

2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?

Sim. Vantagens- Oportunidade de criar textos, expressões e movimentos com mais facilidade, quando não se prende a um texto pronto.

3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua pratica? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.

Dificuldades - Resistência por parte do aluno.

• **Magali Almeida – Professora de Arte da rede estadual.**

1. Você segue a proposta do caderno ofertado pela secretaria do Estado, Artes, linguagens?

Sim.

2. Você trabalha ou já trabalhou com improvisações teatrais em sala de aula? Se Sim, Quais as vantagens/ dificuldades que você enxerga?

Muito pouco. Vantagens - Surpreender-se na invenção de algo inesperado. Dificuldade - Timidez, indisciplina.

3. Se nunca trabalhou, quais as dificuldades que você apontaria para sua prática? Sua formação? O ambiente escolar? Se houver outras, por favor, cite.

A professora não respondeu.

ANEXO – 2

Trabalho em processo colaborativo no Centro de Atividades Culturais (CAC) do SESI- SP, na cidade de Itapetininga, No curso (Modulo de Múltiplas linguagens).

Trecho da participante Talita Leite sobre a história de seu avô, narrou a trajetória do seu avô:

Meu avô hoje se encontra com 90 anos, mais há uns 15 anos atrás resolveu que iria passar seus bens para os filhos, mais que enquanto vivesse ele iria tomar conta e mandar em tudo, os filhos só ficariam livres de ter o prejuízo de fazer o inventário caso ele morresse. Só que impôs uma condição para que os filhos recebessem sua parte na herança, teriam que estar morando na cidade em que ele reside, que é São Miguel cidade do interior de São Paulo próxima de Itapetininga. Uma de suas filhas, a caçula morava em Santa Catarina, e meu avô disse a ela que se quisesse receber sua parte teria que vir embora, morar aqui com ele, senão seria deserdada. Minha tia como não é boba nem nada tirou férias e veio ficar na casa de meu avô, assim que fez a partilha dos bens e assinou minha tia foi embora. Imagine que já se passou tanto tempo e meu avô esta firme e forte. (LEITE, Abril, 2013)

Rascunho do processo de *Lear* – *Primeira Cena*:

LEAR - Zartina, ôooh Zartina, desgraçada! Cadê esse armoço que num sai logo! Que eu to azul de fome. Cadê as crianças já chegaram da roça? E Cordélia não veio ainda da Capital? Não veio? Mas parece que tá vindo lá dos quinto dos infernos! Desgraçado! Cadê essas crianças que num chega logo! Tô azul de fome e esse armoço que num sai logo!

GONERIL - Bença senhor meu pai!

LEAR - Deus abençoe!(*Goneril fica ao lado direito do pai.*) Você já fez tudo que eu pedi?

GONERIL - Já fiz tudo certinho, meu pai. Já supervisionei tudo aquela criolada lá da terra.

LEAR - Você *oiô* direito? Ou você *oiô* que nem o vosso rabo. Porque se *ocê oiô* que nem o rabo eu vou fazer *cê* fazer tudo de novo.

GONERIL - Eu fiz tudo certinho meu pai, *naum* falei meu pai.

LEAR - Mas eu acho muito bom *memo*.

REGAN (*Entrando*) Bença pai!

LEAR - Deus abençoe, vá!(*Regan fica ao lado da irmã*) *Ocê* fez a tarefa que eu pedi pro *cê* hoje cedo?

REGAN - Fiz tudo certinho. Já fiz certinho, certinho!

LEAR - E *ocê* tá cansada, é?

REGAN - Tô um pouco pai! Eu trabalhei o dia inteiro!

LEAR - Ah! Vá tomar no meio do vosso cu.

REGAN - Desculpa, pai!

LEAR - *Cê* num faz bosta nenhuma nessa fazenda. Amanhã pode se preparar que eu vou dar mais serviço pro *cê*. E cadê a irmã do *cês* que num chega nunca! Inferno! Parece que tá vindo dos quintos dos Infernos!

CORNÉLIA - Bença pai!

LEAR (*Com afeto*) Ô minha fia Deus que abençoe! Como é que tá?

CORNÉLIA - Bem, obrigada. Ah! Se num fosse à chegada aqui na rodoviária, né! Tive que chegar aqui de caminhão de leite, pense!

LEAR - É uma desgraça *memo*! É eu já fui lá, já conversei, mas, eu tô vendo que vai ter que resolver tudo no meio da bala, né!

CORNÉLIA - Tá uma verdadeira bosta mesmo!

LEAR - Tá uma verdadeira bosta! Vai lá minha filha, se achegue lá que eu tenho um negócio sério pra conversar com *ocês*! (*Grita*) Kent! Ô, Kent, desgraçado!(*Entra Kent*)

KENT - Pois, não doutor!

LEAR - Ô, preta! Ô preta lazarenta, é uma tropa de lazarento que trabalha nessa casa! Que desgraça, pode cancelar essa bosta dessa comida que depois eu vou aí na cozinha acertar o passo *docês*! Que desgraça! Num presta nem pra trabalhar essa jagunçada dos *inferno*. Bom, voltando no que eu estava falando *procês*! Eu tenho um assunto meio sério pra falar hoje, tô ficando meio veio e já não tenho mais a mesma disposição. Eu chamei *ocês* aqui porque eu vou dividir as minhas terras! Só que também não vai sair de graça *procês*! Quero vê qual das três vai declara mais amor pro vosso pai e ganhar maior dote.

Cena apresentada em Birigui no dia 15 de novembro de 2014 (Última Versão)

Bobo entra cantando a música “Prepare o seu coração”, todos os outros atores já se encontram em cena, enquanto catam a musica todos vestem os figurinos, e se posiciona em cena.

BOBO - Era uma vez, em terras paulistas, quando o idoso Rei do Café toma a decisão de dividir suas terras entre suas três filhas, porém um desentendimento com a caçula Cordélia lança todos num turbilhão de desgraças nunca vistas naquela praça.

LEAR - Filhas se acheguem. Tenho um negócio sério pra conversar com ocês! Estou firme em minha decisão de dividir as minhas terras entre vocês três, para que evitemos as lutas de amanhã. Só que também não vai sair nada de graça! Quero saber qual de vocês tem mais amor por mim. Kent prepare as escrituras. Fale Goneril primeiro, a mais velha.

GONERIL (Enche o copo de cachaça de Lear) Senhor, meu pai, amo-lhe mais do que as palavras são capazes de dizer. O meu amor é um sentimento tão profundo que torna pobre a palavra, impotente a linguagem. É o amor que torna pobre o meu discurso balbuciante.

Projeção do rosto de Cordélia com balão de pensamento: “Que poderá dizer Cordélia? Amar e ficar calada!”

LEAR - As terras do norte é do seu merecimento. Que esta herança se perpetue com sua família.

GONERIL - A benção, pai.

LEAR - Deus lhe abençoe. Agora vaza! A próxima é você Regane.

REGANE - Meu coração é igual o da minha irmã e minhas palavras de igual mérito. Sinto que ela expressou o meu amor, porém foi pouco, já me declaro inimiga de toda alegria. Pois minha única felicidade reside em seu amor.

Projeção de rosto de Cordélia com balão de pensamento: “Se é assim, podre de mim! Estou ciente que o meu amor é mais rico que as minhas palavras”.

LEAR - É o suficiente. Para você em herança perpétua, nada menor em terras do que foi dado a sua irmã, só que ao sul.

REGANE - A benção, pai.

LEAR - É sua vez, Cordélia, a minha alegria. Que diz filha, pra ter um terço mais polpudo que o das irmãs?

CORDÉLIA - Nada, meu pai!

LEAR - Nada, filha! Mas, como nada?

CORDÉLIA - Infeliz, eu não posso colocar nos lábios o meu coração! Eu te amo! Nem mais nem menos.

LEAR - Só isso? Pode tratar de endireitar a fala! Não estrague a sua sorte!

CORDÉLIA - Pai me deu a vida, criação e amor. Pago tais deveres com os deveres. Por que minhas irmãs dizem que amam o senhor acima de todas as coisas se elas têm maridos? Casadas, metade do amor e das obrigações serão dedicadas ao marido. Não é verdade?

LEAR - Isso é de coração?

CORDÉLIA - É, meu bom senhor.

LEAR - Tão jovem e tão dura?

CORDÉLIA - Tão jovem, meu senhor, e sincera.

LEAR - Que essa fraqueza seja o teu dote! Dei-me aqui a escritura, Kent!(Toma da mão de Kent e rasga a escritura em dois pedaços. Goneril e Regane avançam sobre as duas metades). É assim que eu faço com a verdade! Entrego as duas agora o meu poder. Aos amigos tudo, aos inimigos a lei! Fora de minhas terras! Aqui te renego e lhe tiro o amor paterno. A partir de agora é uma estranha a mim.





Foto da cena inicial do espetáculo.



Foto do personagem bobo



ANEXO – 3.

Fotos da Improvisação da cena *O testamento do cachorro* de Ariano Suassuna na E.E. Peixoto Gomide com alunos do Ensino Médio.





2014 - O Testamento do Cachorro



2014 - O Testamento do Cachorro



2014 - O Testamento do Cachorro

