



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DEPARTAMENTO DE ARTES

FABIANNA KAMILLA LOPES BARBOSA

**Pedagogia da escuta como potencializadora da vivência do  
Processo Colaborativo por alunos-atores.**

Brasília- DF

2016

FABIANNA KAMILLA LOPES BARBOSA

**Pedagogia da escuta como potencializadora da vivência do  
Processo Colaborativo por alunos-atores.**

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial a obtenção do título de licenciada em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso.

Brasília-DF

2016

## RESUMO

O presente texto é uma reflexão sobre como a pedagogia da escuta, aplicada em alunos-atores, pode contribuir para a concepção de um espetáculo teatral nos moldes do processo colaborativo. Primeiramente, é feita uma aproximação das considerações sobre o que seria pedagogia da escuta, e discute-se como essa prática pode também habilitar os alunos a ouvirem. Em seguida, é feito um panorama sobre processo colaborativo e sua história no Brasil. Para finalizar, por se tratar de uma pesquisa teórico-prática, demonstra-se como foi a concepção coletiva do espetáculo *Tem Wifi?* Esse espetáculo foi montado no ano de 2015, num curso para atores iniciantes, promovido pelo Instituto Fabianna Kami na cidade de Brasília. O curso teve duração de oito meses, e, foi dividido em dois momentos, quatro meses de oficina e quatro de montagem.

**Palavras-chave:** Pedagogia da escuta. Processo Colaborativo. Criação Coletiva. Teatro de grupo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	4
CAPÍTULO I -A ESCUTA SENSÍVEL COMO POTENCIALIZADORA DA PRÁTICA DE ALUNOS-ATORES NO FAZER TEATRAL .....	8
1.1 Uma pequena aproximação das noções de escuta sensível .....	8
1.2 Na prática: A escuta sensível realizada com alunos-atores .....	11
CAPÍTULO II - PROCESSO COLABORATIVO E PRODUÇÃO DRAMATÚRGICA .....	15
2.1 Surgimento do processo colaborativo .....	15
2.2 Dramaturgia no processo colaborativo.....	18
2.3 Processo colaborativo e autonomia do conhecimento no fazer teatral .....	20
CAPÍTULO III - ANÁLISE E REFLEXÃO DA PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO "TEM WI-FI?": HABILITANDO ALUNOS-ATORES, A PARTIR DA ESCUTA SENSÍVEL, PARA A EXPERIMENTAÇÃO DO PROCESSO COLABORATIVO ..	23
3.1 Refletindo sobre metodologia e prática .....	23
3.2 Produção do texto e apresentação .....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	29
REFERÊNCIAS .....	31

## INTRODUÇÃO

Ouvir, observar, apreender, concatenar para, enfim ser. E assim segue a humanidade, se constituindo de barulhos do passado que se enroscaram no som do presente e desembocaram no eco do futuro. A produção do saber, direta ou indiretamente, sempre envolveu o processo da escuta. Seja a escuta genealógica, de antepassados para "pós-futuros", ou a escuta de uma leitura, a escuta de aprendizados culturais. A escuta de um curador que silencia para perceber a doença que diante dele está. O caminho ou um dos caminhos para o conhecimento é esse: parar, silenciar, ouvir e se relacionar com os saberes. E, a prática da escuta já foi sistematizada por várias áreas da ciência. Para exemplificar temos: "A pedagogia da escuta e o currículo na Educação infantil." (MAUDONNET, 2012), ou ainda: "A escuta é o direcionamento do olhar." (MATOS, 2011). Essa pesquisa pretende tomar como estudo e investigação a potencialidade que a pedagogia da escuta oferece ao estudante de teatro. Entretanto, antes de discorrer sobre tais relações, faz-se necessário conhecer partes do caminho que me trouxe até aqui.

Quando chega o momento da conclusão de um curso, a mente busca ansiosa pelo tema de pesquisa. No meu caso, para nortear minha mente atribulada, pude contar com disciplinas oferecidas pelo Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Durante a escolha do tema fui direcionada, pelo Mestre Graça Veloso a levar em consideração minha trajetória pessoal. Nesse momento, questionei-me: Qual recorte da minha prática teatral traria motivação para pesquisa e relevância acadêmica?

No momento que ingressei no curso de licenciatura em Artes Cênicas já havia cursado Bacharelado em Interpretação Teatral, isso acarretou uma permanência curta na licenciatura e uma convivência tímida com os companheiros de curso. Sendo assim, minha reflexão foi solitária. Em 2003, ingressei na Universidade de Brasília para a modalidade bacharel em Artes Cênicas, passei por vários momentos durante minha primeira estada na academia, mas para objeto dessa pesquisa vale dizer que, fundei um grupo de teatro, denominado, *De 4 é melhor*, que permaneceu ativo pelos dez anos figurinista seguintes; nele ocupei inúmeras funções da prática teatral. Fui atriz, roteirista, diretora, , professora, entre outras. O grupo encerrou suas atividades em 2013, entretanto eu havia me apaixonado pelo ensino do teatro e

fundi o Instituto Fabianna Kami. Inclusive, o retorno à academia foi motivado pela prática do ensino teatral.

Durante minhas primeiras oficinas, eu trabalhava de forma vertical, criava um plano metodológico, o aplicava, e em seguida montávamos um espetáculo da minha escolha. Contudo, havia um dilema que me atormentava: qual era o sentido de proporcionar a prática artística desconsiderando o sujeito? A arte não traz à tona aspectos relacionados com a vida humana? Porque tratar com verticalidade o processo artístico daqueles alunos-atores que estavam diante de mim, ignorando suas vidas? Nessa busca pela valorização do sujeito, conheci Antônio Araújo e o Teatro da vertigem. Cecília Almeida Salles, na apresentação do livro: *A gênese da vertigem* (2011) afirma que quando o leu teve a sensação de estar junto com Antônio Araújo ela afirma que “estávamos todos juntos” (2011, p.13). Pude tangenciar a mesma sensação ao estudá-lo. E, em algum lugar da minha composição humana, gostaria que meus alunos se sentissem como se sentem os atores do Vertigem durante o processo de aprendizagem. E, por conta dessa sensação, procurei compreender o que levava Antônio Araújo a ser um diretor que valorizava a subjetividade de seus atores. Pude relacionar que essa valoração estava aliada ao processo com o qual Antônio Araújo trabalhava: o Processo Colaborativo. Nesse processo, dramaturgo, atores, e diretores entram num embate corpo-a-corpo dentro da sala de ensaio. Entretanto, o diretor em questão tinha em seu grupo atores profissionais, diferentemente dos meus alunos, que estariam comigo somente no período das oficinas que duravam oito meses. Assim, surge uma outra questão: como habilitar alunos-atores a participarem de um processo horizontal? Como deixá-los seguros, ou até tranquilos diante da insegurança que o processo traz? Sendo que, para o próprio Antônio Araújo, “exatamente como os atores, o diretor poderá propor cenas inconscientes, frágeis, de péssima qualidade, mas fundamentais ao surgimento da obra”. Os alunos entenderiam minha incerteza do caminho a ser percorrido? Eles tomariam rédeas de suas escolhas? Teriam coragem de propor? Como proporcionar a prática do Processo Colaborativo para alunos-atores? Foi quando comecei a praticar a escuta sensível como pedagogia. Passei a considerar as opiniões dos alunos sobre a prática dos jogos teatrais e a montagem. Me deparei, anos mais tarde, com os estudos de Loris Malaguzzi sobre a Pedagogia da Escuta. Para ele, era importante reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de

aprender com as crianças (1999, p.62). Na tentativa de investigar como a escuta sensível pode habilitar alunos-atores a participarem de um Processo Colaborativo traço minha pesquisa.

Revelado o objeto dessa pesquisa, é importante esclarecer que o estudo se fundamentou em dois momentos que seguem uma ordem fundamental: 1-Análise da prática da escuta sensível em um grupo de alunos-atores. Escuta realizada a partir das falas dos alunos, expressões corporais e atitudes em exercícios de improvisação e em jogos teatrais. Investigação sobre a disponibilidade dos alunos praticarem a *escuta sensível* entre eles. Esse tópico da pesquisa foi sistematizado da seguinte maneira: A escuta foi realizada por mim e por um assistente nas atividades teatrais realizadas pelos alunos-atores. Em seguida, aos poucos, os alunos participaram da prática, através de rodas de conversa, que foram realizadas no final da atividade. Vale explicar que, enquanto os exercícios foram realizados, observamos as formas de o aluno se manifestar através da análise de registros fílmicos e anotações feitas pelo assistente. Também, ao final de todas as aulas, foi feita uma roda de conversa, com a percepção oral de todos os alunos a respeito das atividades que foram realizadas em sala. 2- Entender como surgiu o Processo Colaborativo no Brasil e como se dá sua dramaturgia e seleção do material a ser montado.

O cerne dessa pesquisa é realizar a escuta sensível para investigar se essa prática auxilia a participação desses alunos num processo colaborativo de criação, tendo em vista que, os grupos que participam desse tipo de processo, geralmente, são profissionais ou, já estão juntos há algum tempo. Para Adélia Nicolete, (2005, p.23) Uma característica do processo colaborativo de um grupo constituído é o envolvimento mais aprofundado entre os componentes, o que pode suscitar maior liberdade criativa a eles e uma equivalência de experiência ao longo da montagem. É por pensar como a autora, que proponho a vivência da escuta sensível para esses alunos-atores, para que possam tangenciar e experimentar conflitos que um grupo teatral vivencia em seu cotidiano. Adélia Nicolete (2005, p.23) reitera que o processo colaborativo tampouco descarta a prática em sala de aula, com alunos sem experiência no teatro. Sendo assim, também aqui eu me respaldo teoricamente para avançar nessa pesquisa. Então, a prática da escuta sensível foi investigada como ferramenta para que o estudante adquira autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem, e também, para que desenvolva o hábito de ouvir as ideias do grupo. Sabendo que durante o processo colaborativo o aluno terá relacionar-se com a opinião de todos integrantes do grupo.

Os resultados, nessa pesquisa acadêmica, foram obtidos a partir da observação da turma de 2015 do Instituto Fabianna Kami, no curso de iniciação teatral realizado no Teatro dos Bancários de Brasília. Foi aplicada a metodologia descrita nos parágrafos anteriores e refletiu-se sobre os resultados dessa técnica. Quais foram os problemas enfrentados durante o processo? A reação da turma diante da pesquisa e outras problemáticas que surgiram no decorrer do curso.

Assim, esta monografia está dividida em três capítulos, sendo que o primeiro é uma abordagem que permeia os estudos sobre a escuta sensível. No segundo capítulo, faço uma reflexão sobre o surgimento do processo colaborativo e como se dá sua dramaturgia, E, finalmente, no terceiro, trago para reflexão os desdobramentos de aplicar a escuta sensível na tentativa de habilitar alunos-atores a participarem de um processo colaborativo.



## **CAPÍTULO I - A ESCUTA SENSÍVEL COMO POTENCIALIZADORA DA PRÁTICA DE ALUNOS-ATORES NO FAZER TEATRAL**

### **1.1 Uma pequena aproximação das noções de escuta sensível**

.Como já mencionado, no ano de 2015, eu ministrei uma oficina para alunos-atores da cidade de Brasília. É importante esclarecer que as pessoas que procuram cursos curtos de atuação nem sempre têm a intenção de se aprofundarem nos estudos teatrais. Muitas delas têm como objetivo tangenciar algumas experiências que essa prática artística possui, como autoconhecimento, convivência com grupo, controle vocal entre outras. São indivíduos da comunidade que desejam absorver estudos e técnicas do processo teatral. Em alguns casos, esse grupo tem maior interesse pelo processo do que pela apresentação final. Portanto, apesar de serem alunos que estão com o corpo disponível para as atividades que serão desenvolvidas, na maioria dos casos, não tiveram nenhum contato com essa prática.

Por considerar que cada turma possui suas especificidades, vale detalhar um pouco melhor a turma que investigo nessa pesquisa. Composta por dezoito brasilienses e um baiano a turma tinha faixa etária entre 25 e 40 anos de idade. Adultos, não atores, que buscavam no teatro melhores formas de se relacionarem com o mundo. O estudo teatral irradia em vários campos da consciência, do saber, da investigação humana, no primeiro contato com esse grupo pude perceber o interesse, por parte deles, de buscarem, nesse espaço, soluções para seus estados emocionais diante da vida.

Esse capítulo estuda a como escuta pedagógica colabora para a valorização da experiência que esses alunos-atores já trazem consigo. Como suas expressões verbal e corporal, bem como questionamentos na sala de ensaio, puderam potencializar os estudos teatrais e principalmente, contribuir para o envolvimento num processo colaborativo. Isso ocorre a partir da compreensão de que o conhecimento é algo dinâmico que se dá a partir do confronto do indivíduo com a experiência que diante dele se encontra. Para John Dewey, as crianças não chegavam à escola como lousa limpa na qual os professores poderiam escrever as lições sobre a civilização. Quando a criança chega à classe, “já é intensamente ativa” e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (DEWEY,1899, p. 25). Paulo Freire afirma que se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE,1998, p. 33). Na sala de

ensaio, proponho a integração entre o arcabouço cultural que os alunos trazem consigo e a prática teatral. Escutar sensivelmente esses alunos implica em dar espaço para que eles inventem e reinventem seus processos de descobertas e de aprendizagens a partir de suas próprias características potencializando esses indivíduos para se expressarem em atividades que serão realizadas na montagem do espetáculo. A escuta sensível é utilizada como ferramenta provocadora desse processo, é com ela que tangenciamos os saberes do aluno-ator e também fazemos com que o aluno-ator também se habilite a ouvir o grupo. Para Hampaté Bá o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte a fidedignidade das memórias e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade (HAMPATÉ BÁ, 1982 p.182). Por compactuar com esses pensadores é que me utilizo da pedagogia da escuta em sala de aula, para que o estudo seja centrado no aluno, nos seus sentimentos, vontades, compreensões de mundo, cultura etc. Falar e escutar possuem um valor muito mais amplo do que certificamos à elas. Hampaté Bá assinala que trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade (1982, p.182).

O cerne da questão é diminuir a busca do conhecimento de forma vertical e perceber o conhecimento, ou a busca-lo, através da experiência. Para John Dewey, as crianças não estão num dado momento se preparando para vida e em outro vivendo. Assim é para mim, entendo que o aluno possui em si uma carga intelectual, que pretendo não ignorar. O aluno-ator traz consigo um saber que ao ser observado e compartilhado com o grupo promove o saber. Assim, todos os integrantes criam intercessões em seus processos de conhecimento.

É importante compreender que existem inúmeros caminhos para escuta sensível como metodologia. Para Duarte Júnior (2013, p.311) a intenção não é formular uma proposta de educação em termos metodológicos, mas de ressaltar a importância de que se resgatem os saberes oriundos dos sentidos no processo de apreensão do mundo. E é nesse contexto que proponho a escuta sensível nas aulas. Durante os exercícios teatrais, o aluno expressa suas capacidades e limitações e nas falas os alunos permeiam seus estados emocionais e culturais. Percebo que a postura autoritária em sala de aula é uma escolha que tolhe a capacidade intelectual do aluno. Essa educação estética não se restringe à escola, integrando-se à vida numa educação ampla dos sentidos, na qual o conhecimento inteligível é apenas uma parte de um todo maior, articulado que está ao saber sensível.

A prática da escuta no processo educacional teve início nos estudos de Loris Malaguzzi na fundação da escola Reggio Emilia. No final da segunda guerra mundial, havia uma necessidade comum às mães de uma pequena vila italiana denominada Villa Cella. A cidade havia sido devastada e o que restou dos destroços da guerra foi uma amarga pergunta: Como educaremos nossos filhos? E ainda: Onde essas crianças seriam estimuladas a conhecer? O pesquisador e o educador Loris Malaguzzi sistematizou uma prática que, em seguida, ficaria mundialmente famosa. Essa prática se configurou da seguinte forma: Sem divisão de disciplinas, a partir da observação das necessidades das *crianças*, são construídos projetos que darão suporte ao processo educacional do aluno. Ou seja, os professores precisam aprimorar seus estados sensíveis a fim de proporcionar ao educando uma experiência efetiva com o processo ensino-aprendizagem.

A escuta é realizada a partir de práticas como desenho, dança, canto, jogos lúdicos. Malaguzzi percebeu que a partir dessas atividades a criança demonstrava seus desejos e habilidades íntimas e que assim o conhecimento partiria das necessidades do próprio educando, tornando o processo de aprendizagem quase que autoral. Depois do estímulo a expressão dos desejos da criança, o profissional da educação registraria o resultado dessas atividades através de anotações, fotografias, filmagens. E, depois de estudar o material minuciosamente, e com seus sentidos apurados, realizaria atividades para o aprofundamento no estudo ou ainda para desenvolvimento de co-habilidades a partir das primeiras apresentadas. Para Carla Rinaldi (2012, p.12) O objetivo da escuta é compartilhar saberes, auxiliar as crianças a descobrir o sentido do que fazem, o significado mais profundo. Por trás do ato da escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse. Há sempre uma emoção."

Para mim, adotar a escuta sensível no fazer teatral trata-se da compreensão que essa pedagogia propõe ao indivíduo autonomia e habilidade para expor seus conhecimentos, ou seja, essa práxis valoriza o indivíduo na própria agenciamento do saber. Não por coincidência, mas por afinidade conceitual o processo colaborativo também ressalta a capacidade de o membro do grupo se colocar e desenvolver habilidades durante a pesquisa.

Malaguzzi (2012) afirmava que o aprendente pode demonstrar seus interesses através de inúmeras linguagens sem de fato enfatizar nenhuma. Sendo assim, é necessário aplicar ao grupo jogos de várias formas metodológicas, para que esgote as possibilidades de expressão ou chegue próximo a isso. Para Malaguzzi ainda, o mundo do conhecimento não necessita ser

dividido, na verdade, as habilidades são conjuntas, fazem parte de um mesmo indivíduo e ele também defendia que a interação professor-aluno era fundamental para o estímulo da capacidade de desenvolvimento da criança. Carla Rinaldi (2012) afirma que "os professores são a peça chave na articulação do trabalho, pois são vistos como aqueles que têm o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores da conexão".

Finalmente é importante, e de fundamental importância para essa pesquisa compreender que a prática dessa atividade, depois de consolidada, foi realizada com indivíduos de todas as faixas etárias e em várias áreas do conhecimento. "Os educadores, considerados protagonistas, reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas na educação, mas também na filosofia, na arquitetura, na ciência, na literatura e na comunicação visual."(RINALDI, 2012). Por isso me sinto intimamente estimulada a aplicar esses saberes na aquisição de técnicas teatrais. A pedagogia da escuta, ou escuta sensível traduz um pertencimento no caminho do saber, o aprendiz se sente participante ativo daquele processo. E, na produção artística, a meu ver, até aqui, é impossível que se produza arte relacionada a um conhecimento transmitido de forma hierárquica institucional, mas a busca de habilidades artísticas se relaciona com a prática intelectual do próprio indivíduo ou do grupo em questão. O que faremos então, a partir do conhecimento sobre escuta é escutar, estimular e criar.

## **1.2 Na prática: a escuta sensível realizada com alunos-atores**

A escuta sensível em alunos-atores pode ser realizada de inúmeras formas. Aliás, os estudos sobre metodologias da escuta são infindáveis com milhões de possibilidades e de desdobramentos. A efetividade da introdução dos alunos-atores na prática da escuta sensível conta com a habilidade do professor-diretor, de instruir, de capacitar, de estimular, de desenvolver a práxis de realizar a escuta. Cabe ao professor-diretor a responsabilidade de oferecer para os alunos-atores ferramentas em que o aluno pratique a escuta e também se coloque diante do grupo. E, também cabe a essa figura, a capacidade de se sensibilizar para escutar a demanda da turma. Esse profissional deve se conectar com o aluno, a fim de lhe ouvir da melhor maneira possível. Entretanto, fica uma pergunta explícita para o professor-diretor: Como e quais são as atividades que melhor desenvolverão a minha escuta? Viola

Spolin que defende que são as exigências da própria forma de arte que deve nos apontar o caminho. (2006, p 93).

Nesse ponto da reflexão, vale lembrar que os alunos-atores dessa pesquisa estão em contato pela primeira vez com o teatro e com a prática da escuta sensível. Entretanto, é preciso ter um ponto de partida, um começo, uma forma de estabelecer uma diagnose da turma. Lembro-me de uma professora do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, Dra. Clarice Costa, que nos dizia: "Sempre do simples para o mais complexo". Para Clarice, deveríamos, enquanto professores, "ouvir" a turma e entender em qual grau de compreensão se encontrava o grupo que tínhamos diante de nós, e a partir daí seguir, ou seja o planejamento das aulas, nesse caso é moldável e flexível. Então permito-me realizar um link de sua fala com a pedagogia da escuta: a partir da realização dessa prática consigo obter uma diagnose e inclusive, em um segundo momento, estimular habilidades que já possuam.

O grupo de alunos-atores está ali, diante de meus olhos esperando meus comandos. Existem inúmeros jogos teatrais, Viola Spolin, por exemplo, possui um número extenso de jogos. A questão aqui é como me sensibilizar para essa análise? Como traduzir o que os corpos falam em pequenos gestos e na ausência deles? Seria o professor de teatro um psicólogo capaz de mapear os direcionamentos dos códigos emitidos pelo ator iniciante? Num primeiro momento, uma possível resposta para esses questionamentos está na intuição. Mas a busca do saber não pode contar somente com a intuição.

Uma forma objetiva de realizar a escuta, que pode trazer uma possível resposta mais racional, um caminho que não dependa da inspiração ou intuição do "oficineiro", são as rodas de conversa. Essa prática permite ao professor-diretor a possibilidade de questionar a turma sobre as atividades. Sendo assim, os alunos podem dizer quando se sentiram à vontade ou atividades que não se desenvolveram tão bem. O objetivo não deve ser somente compreender o que o aluno gosta ou não gosta, mas encontrar uma possível diagnose para aquele grupo, um relatório complexo dialogando a percepção do próprio professor-diretor, a respeito do que foi realizado no dia, com a fala dos alunos-atores. Nesse momento é interessante estimular o aluno-ator a realizar uma fala complexa, que saia do âmbito "gostei e não gostei", que envolva suas percepções emocionais também. Aqui, a escuta ocorre através da fala. Esse é um momento muito delicado do processo, como saber se o aluno diz a verdade? Como saber se o momento foi mesmo real? Essas perguntas parecem nos levar para um labirinto sem fim,

entretanto há uma reflexão muito válida nesse ponto da pesquisa: As falas do aluno envolvem, ironia, omissão, adversidade, mentiras, e todas essas falas devem ser ouvidas, sem julgamento de valor, mesmo que o discurso dos alunos-atores não seja direto. Devaneios, elucubrações, nesse momento, são tão necessários quanto as falas diretas. Para explicar melhor esse ser humano complexo cito Morin, sociólogo e filósofo Francês do séc XX.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia. (2000, p.59)

Finalmente, o professor-diretor precisa dosar sua vaidade para que possa permitir que a prática da fala e da escuta flua. E, em situações de conflito, é preciso mediar mas deixar que o conflito siga até o ápice de sua reflexão.

É necessário compreender também que nem tudo está ao alcance do professor-diretor. Ele pode registrar suas sensações e percepções de alguma forma, diário de bordo, gravador de voz, memorização corporal, entre outros. Esse material, não precisa necessariamente ser analisado objetivamente pelo provocador. O professor-diretor pode registrar todo o percurso, entretanto existem atividades artísticas que transcendem ao vocabulário, perpassam a compreensão por palavras e aí o professor-diretor terá que desenvolver habilidades sensíveis que registrem esses momentos. Sensações físicas, cheiros, danças. Nos jogos teatrais, o aluno-ator adquire certas habilidades, mas também demonstra algumas capacidades emocionais e físicas que podem ser registradas. Por exemplo, existe um exercício que é realizado em roda. Todos os alunos se colocam em roda e ao som de uma música eles devem realizar movimentos juntos. Entretanto, não há um aluno guia, alguém que o grupo terá que acompanhar, o interesse é que haja uma sinergia entre os participantes e que eles realizem movimentos parecidos, de acordo com o que está sendo proposto por todo o grupo. Esse exercício não se trata de mágica, nem de adivinhação, o que há aqui, é uma percepção do grupo e, diante dos movimentos que estão sendo realizados ceder ou propor outras movimentações. Essa atividade contribui, a partir de um exercício de observação, perceber o aluno que se insere na proposta, o tímido, o que propõe movimentos, o que sempre cede, entre outras suposições. E, também, alunos que já possuam alguma habilidade artística, como ritmo, expressão corporal.

É importante lembrar que nem todos os momentos dos exercícios realizados pela turma são claros e objetivos e uma boa sugestão de registro são filmagens, desenho, registros sonoros. Podemos também utilizar de um recurso que não seja o relatório escrito. Observar as imagens, ouvir os áudios, fazer desenhos contribuem também para que a diagnose da turma. A palavra nem sempre define da melhor forma o encaminhamento de uma turma, o som, a expressão, o corpo pode conter memórias mais significativas que a própria palavra. "Numa palavra, colocar a questão da eficácia intelectual da expressão pelas formas objetivas, da eficácia intelectual de uma linguagem que utilizaria apenas as formas objetivas, da eficácia intelectual de uma linguagem que utilizaria apenas as formas, ou o som, ou o gesto, é colocar a questão da eficácia intelectual da arte. (ARTAUD, 1999, p. 76). Nesse trecho, Artaud está fazendo referência a forma de elaborar um espetáculo teatral, aqui ele está se referindo ao espetáculo em si. Mas sinto-me convidada a trazer essa reflexão para sala de ensaio, já que Artaud trata de corpos e suas expressividades, e na sala de ensaio também temos corpos. O processo de aprendizagem teatral já envolve as propriedades do teatro, e por isso, trago a reflexão do autor para sala de ensaio. O professor-diretor pode ter uma diagnose no seu próprio corpo da turma. Uma turma que lhe cause alegria, espanto, náusea, um grupo que ele não consiga definir em palavras, mas que seu corpo defina em sensações a diagnose daquele momento. É importante lembrar que, eu, como o professora-diretora, nesse processo, participei diretamente de todos os exercícios, estimulando, trocando experiências e absorvendo saberes. Assim fiz, na tentativa de dilatar minha sensibilidade para perceber o que diante de mim estava, e assim promover uma escuta sensível, na tentativa de habilitar os alunos-atores a realizarem as suas também.

Finalmente, pude perceber que; é proporcional ao avanço da habilidade de escuta do professor-diretor é a escuta dos alunos-atores. Mesmo sem perceberem, eles se habilitam para o processo do grupo e desenvolvem capacidades de ouvir o grupo. Olhar para o grupo; Viola Spolin orienta em seu livro para não supormos nada, ficarmos atentos ao que vimos. Aqui, me levo a pensar que, no momento da atividade, o intuito é se manter presente e executar os jogos. E em seguida conversarmos sobre o que foi realizado. Os caminhos que seguiremos são fundamentados nas falas dos alunos. Sempre lembrando que, o objeto dessa pesquisa é realizar a escuta sensível para viabilizar a participação num processo colaborativo de teatro, logo, pretendo preparar esses alunos para as árduas situações que o processo colaborativo traz em si. Um deles é expressar seu pensamento.

## **CAPÍTULO II - PROCESSO COLABORATIVO E PRODUÇÃO DRAMATÚRGICA**

### **2.1 Surgimento do processo colaborativo no Brasil**

É importante, nessa altura da leitura, compreender como surgiu o Processo Colaborativo e como ele se desenvolve, para elucidar os pontos similares que o processo em questão tem com a Pedagogia da Escuta, a fim de compreender os motivos pelos quais esses dois temas foram abordados e estudados numa única pesquisa. E, finalmente, compreender como a Pedagogia da Escuta estimula e auxilia o grupo de alunos-atores a imergirem em um Processo Colaborativo.

O Processo Colaborativo, no Brasil, teve aprofundamento nos anos 90. Esse processo tem como fundamento a diluição das verticalidades. Mas o que seria diluir funções? Como dissolver as habilidades individuais? Numa montagem com posições rígidas, cada um é responsável por sua área profissional, sendo assim, por exemplo, o iluminador decide como será a iluminação do espetáculo, e define suas especificidades de forma vertical, sem fazer perguntas ao grupo. No Processo Colaborativo esse mesmo iluminador durante o processo de criação teatral divide opiniões com o grupo. Sendo assim, todos participam daquela criação, as opiniões são divididas, debatidas exaustivamente na sala de ensaio. Sai da rubrica egocêntrica do “gênio criador” e entra a voz coletiva do anonimato criativo e compartilhado (Nicolete, 2005, p.41). Ou seja, há uma busca para que todos envolvidos assumam responsabilidades em relação à autoria e encenação da obra. Os participantes do processo debatem suas ideias e constroem juntos o espetáculo teatral. Desta forma busca-se construir uma obra de autoria compartilhada por todas e todos, em um trabalho constituído ora pela ausência de hierarquias, ora pela mobilidade destas, a depender da etapa na qual encontra a criação (ARAÚJO, 2006). O Processo Colaborativo surge a partir da Criação Coletiva, e, apesar de os dois processos possuírem características em comum é importante que se faça algumas diferenciações.

Criação coletiva é um processo teatral que teve seu ápice nos anos 1970. A censura à imprensa impedia a veiculação de informações, a produção cultural foi solapada com a proibição de centenas de peças, filmes e letras de músicas, o teatro tentava sobreviver a tudo isso (Nicolete, 2005). O clima, nas criações artísticas, estava avesso a qualquer tipo de liderança arbitrária, havia, nesse período, uma necessidade de promover processos que



envolvesse trocas horizontais. Em seu texto sobre Processo Colaborativo, Adélia Nicolete apresenta a seguinte fala do ator e diretor Eduardo Moreira do grupo Galpão: “havia uma necessidade premente de contestar qualquer tipo de liderança, era uma época marcada por certo *hippismo*” (NICOLETE, 2005, p. 16). Assim, surge a *Criação Coletiva*. Esse processo, na maioria dos casos, negava a supremacia do autor e do diretor e propunha que as funções fossem diluídas entre os integrantes do grupo. Objetivava-se chegar a este produto pelo qual não responderia uma única dramaturga ou dramaturgo, nem cenógrafa ou cenógrafo, nem encenadora ou encenador, nem qualquer outra função especializada: tudo era resultado da criação de todos e todas (ARAÚJO, 2006). Na Criação Coletiva, todos participam de todos os embates que surgirem, os componentes do grupo possuem percentual idêntico na escolha das cenas e da dramaturgia. Não somente isso, o grupo também é responsável pelos elementos da encenação, como cenário, figurino, entre outros. Não há, então, separação de funções, o grupo produz, o grupo escreve, o grupo encena e assim segue. Um modelo de criação que carrega consigo a complexidade de acatar a opinião de todos integrantes, mas que também responsabiliza todos os integrantes pelo resultado da obra e seu cunho social. Querendo ou não, os artistas têm o poder e responsabilidade no que se refere à fixação de valores presentes na transformação do mundo ou em sua manutenção (ABREU, 2010, p. 29).

É importante ressaltar que cada grupo tinha sua particularidade, a forma como a criação se desenrolaria na sala de ensaio estava vinculada com as pessoas que ali se encontravam. Ora, se o processo de criação promove a participação política, ética e estética dos indivíduos que ali se encontram, e, todos os indivíduos possuem suas particularidades, aliamos a isso, a compreensão de que cada grupo terá sua forma de trabalhar. Não há restrições estéticas para que o processo ocorra. Pode ser praticado por artistas e grupos das mais variadas opções estéticas: teatro de rua, de caixa, de espaços alternativos, de animação, de mímica, até mesmo por grupos de circo e dança. (CHECCHIA, p 3). A *Criação Coletiva* é o caminho democrático que possibilita que cada grupo tenha seu desdobramento, isso claro, com a contribuição de todos. Nesse processo não há, então, uma única forma de pesquisa. Cada grupo terá sua forma de desenrolar-se. A pesquisa surgia de improvisos, imagens estimuladoras, temática do espetáculo, de inúmeras maneiras. O grupo se desenvolvia de acordo com sua proposta estética e/ou política. É importante dizer que *Criação Coletiva* não é uma estética; é comum que cada grupo desenvolva sua estética própria. (CHECCIA, 2010).

Certamente, nem todos integrantes dos grupos envolvidos em *criações coletivas* tinham habilidades para desenvolverem todas as funções exigidas. Nem todos os participantes possuíam habilidades, interesse ou desejo de assumir vários papéis (ARAÚJO, 2006). Assim, os participantes do grupo, por uma espécie de seleção natural, iam se encaixando nas áreas de maior afinidade. Sendo assim, a *criação coletiva* possuía em seu fundamento um discurso engajado, onde todos os participantes estariam integrados a todos os elementos da linguagem cênica, entretanto, na prática, a complexidade desses elementos impedia que assim fosse feito. Entretanto, isso reflete justamente a incerteza da prática. Se a *Criação Coletiva* busca uma forma de relacionamento entre pessoas dispostas à prática teatral baseada no diálogo (CHECCIA, 2010), então é inerente a essa prática as “não habilidades” dos participantes, as “não vontades”, e, mesmo que isso traga maior dispêndio de tempo, e maior embate nas relações é assim que funcionam os atos democráticos, com discussões, desafeitos, e votos que decidirão a vontade da maioria. Sendo assim, compreender a *Criação Coletiva* na prática é mais complexo do que compreender suas definições. Na prática, o embate corporal na sala de ensaio é fundamental para que a obra reflita o interesse comum. Na verdade é preciso um bom tempo de convivência mútua para que o grupo construa uma relação de convivência e sinergia (CHECCIA, 2010). Nesse ponto revelo que, mesmo que a pesquisa monográfica que realize proponha *Processo Colaborativo* para um grupo de alunos-atores, sabendo que esse processo surgiu da *Criação Coletiva* compreende-se aqui a necessidade de estimular nos alunos-atores a convivência e sinergia citada no texto de Luiz. C. Checcia, e a proposta é integrá-los a partir da *Pedagogia da escuta*.

Diante desse cenário, surge o *Processo Colaborativo*, que adotou a divisão de funções no processo de criação. Uma equipe, ou membro se responsabilizaria por determinada área do fazer teatral. Os responsáveis por determinadas áreas não encerram suas atividades ali, podem transitar em outras áreas. Não se aliena esse responsável ou coordenador artístico “setorial” do restante da criação (ARAÚJO, 2006). Entretanto há um recorte de função, feita de acordo com as habilidades individuais dos membros da equipe. No *Processo Colaborativo* cada membro possui uma função, entretanto dialogam com as outras funções, sem, contudo, deixar de responder por sua função. No *Processo Colaborativo*, o fato de haver alguém ou uma equipe responsável por determinada área não exime os demais da colaboração, ao contrário. A permeabilidade é necessária para que se discuta a obra como todo e não somente sob o ponto de vista de cada um dos “setores” (NICOLETE, 2005 p. 62). São, todos os núcleos de

trabalho, responsáveis pela obra artística. Mesmo que o iluminador que se responsabilize pela iluminação a discussão da equipe propiciou aquela escolha. Portanto, aquele coletivo de artista é, no ponto de chegada, o autor daquilo que é mostrado ao público, não só pela “amarração” artística dentro de sua especificidade, mas porque contribuiu, discutiu e se apropriou do discurso cênico total daquele espetáculo (ARAÚJO, 2003, p.105).

A diferença dos dois processos é que no *Processo Colaborativo* há responsabilidades criativas, isso define o território de contribuição de cada membro e confere autonomia aos integrantes diante de sua área de atuação. Na *Criação Coletiva* todos respondem por tudo. Todos executam tudo, mesmo que não possua habilidade para tal. Visualizando esses dois conceitos é possível traçar o motivo que um desembocou no outro. Torna-se evidente uma certa distinção de valores entre funções teatrais (CHECCIA, 2010), mesmo que o resultado tenha a “cara” do grupo cada indivíduo tem suas habilidades particulares. O *Processo Colaborativo* é democrático, mas setoriza as capacidades específicas dos membros do grupo.

## 2.2 Dramaturgia no Processo Colaborativo

Em que consiste o texto teatral? Até determinado período da História do Teatro o texto teatral era assinado por um autor, que nem sempre participava ativamente da encenação de seu texto. O texto teatral ou dramático, como também é chamado é constituído por um texto principal, o qual compreende as falas dos atores. A função do autor é produzir o material dramático, sem vínculo com o grupo de atores que irá montar sua obra. Trata-se de uma concepção unificada e fechada do drama, da compreensão tradicional de personagem. Pavis (1999) define dramaturgia, no sentido de atividade exercida pelo dramaturgo como algo que “consiste em instalar os materiais textuais e cênicos, em destacar os significados complexos ao escolher uma interpretação particular. A dramaturgia clássica examina exclusivamente o trabalho do autor e a estrutura narrativa da obra. Ela não se preocupa diretamente com a realização cênica (PAVIS, 1999). Em alguns casos, textos de autores consagrados foram encenados anos depois de sua morte, entretanto, nos seus espetáculos estavam registrados seus valores éticos e estéticos. Em outros momentos, os textos consagrados foram adaptados, os diretores apropriavam-se da dramaturgia de autores clássicos ou contemporâneos como suporte para sua criação, e a partir do texto remodelavam, recortavam, criavam cenas novas produzindo assim um “novo” texto teatral. Essas formas de encenação são realizadas até os dias atuais, e provavelmente estarão inclusas em toda história do teatro.

A *Commédia dell'arte* abre mão do texto e constitui uma apresentação baseada no improviso. Na *Commédia dell'arte* os atores se utilizavam do *canovaccio*, termo que indicava o roteiro de ações do espetáculo, além de indicações de entrada e saída de atores. Essa forma de construção do texto irradiou em vários processos teatrais, inclusive no *Processo Colaborativo*. Nesse processo as propostas de cena são feitas por quaisquer participantes, e a dramaturgia pode propor uma estruturação básica de ações e personagens, com objetivo de nortear etapas seguintes (ABREU, 2005).

A base dramática no processo colaborativo está associada à contribuição de todos integrantes em sua constituição. Nesse processo há a autoria compartilhada, diferentemente dos textos convencionais, existe nesse modelo de processo, a diluição da autoria. Portanto a autoria do texto final é assinada pelo grupo. Entretanto, na maioria dos casos, participa do processo um dramaturgo. É ele quem domina as técnicas da escrita dramática, é ele quem conhece os recursos e procedimentos disponíveis, é ele que supostamente lida melhor com a organização das ações (NICOLETE, 2005). Mas, tanto quanto os outros colaboradores caberá ao dramaturgo não apenas trazer propostas concretas- verbais, gestuais ou cênicas- mas também dialogar com o material que é produzido diariamente em improvisações e exercícios. (ARAÚJO, 2006). A figura do “dramaturgo vivo” é trazida para a sala de ensaio (ARAÚJO, 2006). O dramaturgo se desprende da autoria e orienta a construção do texto que será realizada por todos os participantes do processo. Cabe também a essa figura o desprendimento da autoria e dos créditos da obra e, por conta de sua habilidade, a palavra final em relação aos rumos do texto - leia-se : ordem das falas, estruturação do texto, construção da narrativa, bem como as características internas da obra - será responsabilidade dessa figura. Ademais, embora o objetivo seja sempre entrar em acordos coletivos, é papel de quem responde por um determinado aspecto criativo dar a palavra final acerca de qualquer impasse insolúvel (ARAÚJO, 2006). É importante perceber que quando se fala em Processo Colaborativo não há uma ordem sequencial de ações a serem realizadas, cada grupo, cada coletivo seguirá suas ações e suas formas de estruturar esse processo. O Processo Colaborativo não possui uma metodologia rígida.

O estímulo do texto também é realizado de forma colaborativa, pode surgir de exercícios de improvisos, de memórias pessoais de alguma pesquisa que seja comum aos integrantes do grupo. O grupo pode sugerir cenas, histórias, narrativas que contribuam para edificação da obra. Nesse momento entra o papel do dramaturgo, que se responsabiliza pela

escolha do material. Daí a denominação dada por Antônio Araújo; dramaturgia em processo. Da mesma maneira que os atores necessitam dos ensaios para desenvolverem suas obras, também o dramaturgo dependerá deles. Tudo é construído colaborativamente. Nesse momento da criação o dramaturgo se responsabiliza pela organização do material. O que ocorre muitas vezes é que o produto apresentado não tem um acabamento dramático ideal. É aí que entra o trabalho do dramaturgo (NICOLETE, 2005). O grupo inteiro faz considerações sobre a obra, entretanto o Processo Colaborativo traz uma figura que é responsável pela palavra final.

E, nesse momento, é necessário que o responsável por essa atividade se desfaça do próprio ego e das vaidades particulares do grupo para definir os melhores caminhos para obra. Como todos são autores e, portanto propositores de material o valor sentimental é agregado.

Nesse sentido é que, além de um dramaturgo com mão firme que não tema os eventuais conflitos e confrontos decorrentes da exclusão de cenas, o processo colaborativo solicita, por outro lado, generosidade e desprendimento a todos os outros criadores que se aventurarem nesse tipo de prática (ARAÚJO, 2003 p.115).

Uma possível reflexão depois de pensarmos sobre dramaturgia no processo colaborativo, é que, as obras artísticas e literárias tradicionais também são formadas a várias vozes, o autor de um texto não reflete sobre o seu escrito solitariamente, contudo, ele não responsabiliza as inspirações de sua autoria, com isso assina a autoria do texto sozinho. No colaborativo o grupo assume o lugar dessas vozes, e são, todos integrantes, levados a pensar sobre o que querem com aquela determinada obra.

### **2.3 Processo colaborativo e autonomia do conhecimento no fazer teatral**

Para compreender a reflexão sugerida nesse título faz-se necessário permear os significados da palavra autonomia. Para o Dicionário Aurélio a palavra significa faculdade que conserva um país conquistado de se administrar suas próprias leis, ou ainda um termo de origem grega cujo o significado está relacionado com independência, liberdade e autossuficiência. Em educação, autonomia revela a capacidade de o estudante organizar sozinho seus próprios estudos, sem total dependência do professor, administrando e gerenciando seu próprio tempo de estudo e seu aprendizado. Para Paulo Freire, um dos teóricos mais citados nos estudos sobre autonomia e educação, ensinar exige respeito ao ser

educado, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p.35). Portanto, depois de refletir sobre como se dá o Processo Colaborativo e, rapidamente, à respeito da autonomia no processo de aprendizagem, fica esclarecido o motivo que me levou a associar esses dois temas. Por entender que a busca de qualquer saber envolve as capacidades e as vivências do aluno, e por considerar que o ensino deve ser fundamentado na liberdade do educando, uma das práticas teatrais que tem como pilar esse conceito é o processo colaborativo. Busca-se agora, como na criação coletiva, um espaço de igualdade que garanta a todos envolvidos terem suas ideias expostas, debatidas e dirigidas à produção da obra. O quanto cada um vai colaborar depende da sua experiência, seu conhecimento, seu desejo. (NICOLETE, 2005, p.43). O processo colaborativo permite que o aluno-ator habilite-se para gerenciar sua curiosidade e se assume como sujeitos do ato de conhecer.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E REFLEXÃO DA PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO "TEM WI-FI?": HABILITANDO ALUNOS-ATORES, A PARTIR DA ESCUTA SENSÍVEL, PARA A EXPERIMENTAÇÃO DO PROCESSO COLABORATIVO**

### **3.1 Refletindo sobre metodologia e prática**

Como não dourar a pílula nem manipular os fatos? (ARAÚJO, 2005 p.5). Nessa pergunta Araújo nos leva a refletir sobre qual seria a validade da investigação metodológica narrada pelo próprio investigador? Seria o diretor a figura mais indicada para descrever seu processo criativo? Não seria necessário que obtivéssemos um olhar de fora? Ou ainda, um diretor inseguro, está sujeito a supervalorizar suas falhas e se culpar por episódios desagradáveis? Desse ponto de vista, imagino, que o estudo utópico a respeito de um processo colaborativo seria considerar todos os que participaram do trabalho. Contudo, apesar de realizar essa reflexão sozinha, espero que essa pesquisa, ao menos, denote algumas das intenções do grupo. E espero que os alunos se sintam contemplados com a exposição de seus sentimentos e suas falas.

Apresentaremos, nesse capítulo, questões relativas aos episódios reais da prática da escuta e em seguida a construção de um espetáculo teatral com o grupo que foi exposto anteriormente a escuta sensível. A reflexão foi baseada em recortes do diário de bordo que representam momentos que vivenciamos durante a oficina.

Primeiro dia de aula. Ao chegar, me sinto extremamente ansiosa para conhecer os alunos que participarão desse processo. Eles se apresentam aos poucos, e antes mesmo do início das atividades, procuro conversar com cada um, essa primeira conversa se trata de uma tentativa de permear quais foram os objetivos pessoais que os levaram até aquele espaço. A maioria deles, como já mencionado anteriormente, pretendem conhecer o teatro como técnica e desejam aplicar esse conhecimento em seus cotidianos. Tendo em vista que são pessoas que não almejam a profissionalização na área, entretanto esse fato não obstaculiza a obtenção de habilidades cênicas, ou ainda a percepção dessas faculdades em seus corpos. Eles esperam que as técnicas teatrais tragam autoconhecimento, carisma, capacidade de atrair um grande número de pessoas, poucas são as expectativas em relação a estética e prática, chegam até a imaginarem, alguns, a conexão entre misticismo e teatro, mas não objetivam, em suas falas, como isso se dá. Mesmo assim, sem entenderem, como o processo se desenrolará estão

disponíveis para as demandas do trabalho. Em algumas falas podemos diagnosticar tais características.

- Thayná (19 anos): “Eu estou no curso de publicidade e propaganda e tenho apresentação de TCC ao final desse ano. Sou muito tímida e acho que o teatro pode me ajudar”.
- José Mentor (50 anos): “Eu vim assistir uma peça aqui no Teatro dos Bancários de Brasília e vi o folder de propaganda do curso. Vim para Brasília há pouco tempo, estou passando um momento muito complicado da vida e espero que o teatro possa me ajudar”.
- Débora (30 anos): “Meu amigo fez sua oficina ano passado e disse que o teatro transformaria minha vida”.
- Phillipe (28 anos): “Sou músico e espero que o teatro me forneça presença de palco”.

A partir dos comentários acima expostos pode-se traçar uma possível questão dos alunos ao ingressarem no curso: Como as técnicas teatrais podem me levar a ganhos individuais? É comum que isso ocorra; os estudos teatrais, tais como expressão corporal, comunicação, construção de histórias, relacionamento com grupo, podem aprimorar as relações interpessoais e habilidades próprias. Inclusive, algumas técnicas teatrais são usadas em terapias, como psicodrama, por exemplo. O teatro, se formos rapidamente em sua história, tramita em vários espaços, político, puramente plástico, dramático, performático, infantil, escolar, místico; “antes de tudo o teatro é um ritual mágico” (ARTAUD 2004, p.35). Portanto, podemos encontrar em quem nunca tenha participado de uma experiência prática com o teatro, uma expectativa de receber os benefícios que o fazer teatral possui. Os cursos do Instituto Fabianna Kami são direcionados para amadores, pessoas que não exercem o ofício de atuar, mas desejam experimentar esse espaço em algum momento de suas vidas.

Depois de recebê-los e conversar individualmente com eles iniciamos a primeira aula. Essa aula foi saborosa, pela expectativa, pelo frescor, pela energia de primeira viagem. Iniciamos com atividades conjuntas; exercícios em roda, caminhando pelo espaço, jogos teatrais, dinâmicas que pudessem trazer em si algum diálogo com os primeiros estudos a respeito de teatro de grupo. Ao final da aula propus uma roda de conversa, a primeira e inesquecível fala foi a de Renato: “Caramba, não achei que isso fosse teatro imaginei que já



fôssemos começar a falar já. Achei bem estranho”. A agitação da turma foi imediata, todos riram e comentaram a simultaneamente. Aqui o eu, pesquisadora, fui levada a refletir sobre inúmeras questões que permeiam minha mente desde que escolhi o ensino do teatro. Como deixá-los seguros? O ideal é deixá-los seguros? O que é teatro mesmo? Como convencê-los a entrarem num mundo, que, em alguns momentos, pra mim, é perturbador? Todos os processos de aprendizagem são carregados de múltiplas reflexões? Eles esperam o professor que tenha todas as respostas? A discussão seguiu. E, nessa roda, mapeamos as primeiras impressões do grupo a respeito da prática cênica, para que pudéssemos dialogar com a turma, pois é, justamente do embate de múltiplos depoimentos pessoais que surgirá o depoimento coletivo (ARAÚJO, 2002, p.111).

Como promover o agenciamento do saber, sem ser taxativa? Me veio a mente todas as exigências do índice do livro *Pedagogia da Autonomia* do Paulo Freire. Uma delas, inclusive, tomou meus pensamentos nos dias que se seguiram: Ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996, p.3).

“Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p.86).

Antes de seguir, nessa escrita, vejo a necessidade de expor, como dito nos primeiros capítulos dessa reflexão que, como professora, eu já havia ensinado verticalmente, e admito minha dificuldade para transitar e entender a diferença, na prática, das escolhas dos caminhos não tradicionais, como dialogar com todos, sem perder a segurança e a competência profissional? O maior impacto, pra mim, foi abrir mão de enumerar as informações para ensinar, sabendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2002 p.26). Pertencer ao grupo, e, ao mesmo tempo apontar caminhos. Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição (FREIRE, 2002 P. 63). Abrir mão das verticalidades e me integrar ao processo sem contudo, deixar explicitar os desdobramentos das atividades realizadas. Por necessidades inerentes a minha personalidade, eu gostaria de possuir, naquele primeiro dia de aula, todas as respostas para as perguntas que permeavam aquele ambiente, mas eu compreendi que minha mente ficaria naquele estado; tão inquieta quanto as deles e minha maior função era estimular

o pensamento livre e autônomo para que eles pudessem agenciar as percepções do saber e eu também.

É importante esclarecer que a primeira aula do curso foi a única realizada sem uma avaliação qualitativa do grupo. Segundo Pedro Demo, a análise qualitativa é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico (DEMO, 1985 p.16). A avaliação qualitativa não atende a um foco central, definido em forma de hipóteses, ela é formulada a partir das demandas que surgem no processo. Essa prática possibilita que se realize uma escuta que vai além do inteligível e permeie o sensível. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (DUARTE JR., p. 171). Avaliar qualitativamente os alunos foi de fundamental importância para o desenvolvimento desse trabalho. Essa avaliação tem pontos em comum com a escuta sensível. A partir de registros fílmicos, desenhos, apresentações de cenas, eu procurei investigar e registrar as emoções daquele espaço.

A partir da escuta semanal do grupo e das necessidades que iam surgindo eu montava as próximas aulas. Um fator determinante para o desenvolvimento das aulas foi um grupo criado numa mídia digital, nesse espaço escrevíamos a respeito das nossas impressões dos encontros, inclusive sugeríamos músicas para os próximos encontros, atividades, vestimenta e experiências. O grupo participava do planejamento e desenvolvimento das aulas que seguiriam. A maioria se expressava e dizia como se sentiam ao final de cada encontro, e também deixavam registrado ali suas expectativas para as próximas atividades. Esse instrumento tecnológico, permitiu, em algum grau, o posicionamento do grupo acerca do processo; O ator neutro, que não se posiciona no processo, é um entrave à polifonia grupal (ARAÚJO, 2002 p. 111). Procuramos atividades que estimulassem os alunos a se sensibilizarem para o fato de que o outro é diferente. E exercícios que eles se sentissem contemplados. Esclareço que, me esforcei para compreender a formação pessoal e social desse grupo que diante de mim se apresentava, caso contrário desconsideraria o sujeito e cairia numa perigosa contradição enunciada pelos teóricos do ensino não tradicional. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade (FREIRE, 2002 p.85).

Não é relevante para essa pesquisa descrever todos os exercícios que foram desenvolvidos em sala, mas vale colocar um em especial. Uma atividade que se parece com uma homenagem. O trabalho deveria ser realizado em casa, se tratava de construir uma homenagem para algum outro integrante da turma, poderia ser qualquer tipo de manifestação artística, como num amigo oculto, só que aqui, nesse espaço, a revelação seria uma pequena apresentação. No dia da revelação alguns alunos faltaram, esse episódio trouxe um desconforto enorme para o grupo. As pessoas que fizeram a atividade e foram para a aula foram surpreendidas pela ausência de alguns integrantes, então, que sentido teria homenagear alguém que não estava presente? Mesmo assim, sugeri que realizassem o exercício. Desde esse dia os alunos começaram a preocupar-se uns com os outros, perceberam a importância de todos estarem em sala de aula. Constantemente eles escreviam, no grupo digital, a respeito da ausência de alguns, demonstravam interesse em saber como o outro se sentia, questionavam o motivo pelo qual algumas atividades eram mais significativas para uns do que para outros. Nesse momento, permeamos um aspecto fundante do processo colaborativo, os embates da sala de ensaio.

### **3.2 Produção do texto e apresentação**

Os quatros meses de oficina haviam terminado, partíamos para montagem do espetáculo, começamos a realizar exercícios de improviso, e, nos exercícios, um assunto era recorrente, a influência das mídias na relações interpessoais. Inclusive, essa era uma das formas que nos acessávamos. Conversamos e decidimos seguir estudando o tema. Nosso tempo era curto, não poderíamos vivenciar experiências de artistas-pesquisadores, como seminários, estudo profundo do tema, workshops, e, apesar de, nessa altura do curso, todos estarem muito envolvidos, não são pessoas que dedicarão suas vidas a arte e, como dito anteriormente, são indivíduos da comunidade que têm outras atribuições, outros trabalhos. Certamente, eu gostaria de ter tido mais tempo com eles. Mas precisava tomar as rédeas e definir algumas áreas de pesquisa, que fosse possível àquele grupo. Mas como designar funções a um grupo de amadores? Qual seria a responsabilidade de cada um na obra? Aqui cheguei ao impasse profundo: como executar um processo colaborativo com todas suas características? Arrisco dizer que não executamos o processo colaborativo em sua completude, mas trouxemos caráter coletivo para nossa prática.

Escolhemos um autor moderno, Zygmunt Bauman. Em seu livro, *Amor Líquido*, ele discute sobre a efemeridade das relações no cenário atual. Todos leram, e utilizamos apenas esse material como fonte de pesquisa. A divisão das funções foi realizada por interesse na área, sendo dividimos o grupo em três áreas; sonoplastia, figurino, cenário. O texto seria criado na sala de ensaio por todos envolvidos no processo, a partir da leitura de Bauman, da própria experiência e de exercícios de improviso. Os outros elementos foram desenvolvidos fora da sala de ensaio. Cada grupo realizaria sua pesquisa e traria sua proposta. Levantamos todo material, e discutimos arduamente sobre todos os aspectos.

O roteiro foi o que mais apontou deficiência e falhas. Um dos problemas ou contradições do processo colaborativo é a quantidade enorme de cenas. Via de regra, tais cenas passam a ser bastante preciosas para quem as produziu, especialmente por terem origem em experiências pessoais ou na história de vida de cada ator (ARAÚJO, 2005 p.149). Tínhamos várias esquetes e nenhum fio condutor. Na nossa mão havia uma primeira proposta de roteiro, que não me agradava, por que a única coisa que as cenas tinham em comum era o tema. Outro ponto que angustiava o grupo; era a impossibilidade de todos atuarem na peça. Eles tinham feito uma oficina, e queriam apresentar suas habilidades no palco. Por mais gratificante que fosse produzir o figurino, ou construir um cenário, o anseio maior de todos era atuação.

Nesse ponto da escrita, vale citar um aluno que me auxiliou nesse processo, José Mentor. Em um dado momento da montagem, ele me chamou e disse: “Vamos fazer o que precisa ser feito, é um curso para iniciantes e sei que gostaria de priorizar a obra, mas o que acha de dar atenção a participação da equipe? Ou seja, escolhemos uma cena importante para cada ator-estudante, equalizando a participação do grupo e igualando os protagonismos”. Ele havia escrito um texto paralelo para conduzir as esquetes criadas na sala de ensaio, confrontamos os dois textos, e chegamos a um texto final. Com ele o grupo recebeu autonomia para discutir a inclusão das cenas e de toda estrutura criada até o momento. Sofremos um grande impasse. Não conseguimos, inicialmente, desenvolver uma metodologia de trabalho para esse fim. Rediscutir toda a estrutura agregando todos os textos, destacando cada membro do grupo demandaria um tempo muito grande e não tínhamos esse tempo. Já estávamos perto da estreia e o prazo para isso era nesse dia. Esse fato chegou a gerar uma crise no trabalho. Parecíamos não ter para onde ir. Mas seguimos tomamos algumas decisões e encontramos um caminho: cada membro escolheu a cena que mais gostaria de participar e

José Mentor, Larissa Kristinne e Mateus Rodrigues realizariam o fio condutor das cenas. Finalizamos a pesquisa com a apresentação do espetáculo no teatro dos Bancários de Brasília.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo (FREIRE, 2002). Essa pesquisa foi importante para compreender, na prática, que o ensinar exige uma quantidade infinita de saberes, inclusive entender a importância de não saber tudo. E, principalmente, me elucidou o difícil caminho do diálogo. Aliar um processo de autonomia teatral com um grupo de não-atores, ou ainda atores-estudantes foi desafiador. Tenho certeza que é preciso mais tempo de prática para que a experiência seja mais bem consolidada. Por outro lado, não posso deixar de dizer que, embora os caminhos das coletividades sejam exaustivos, esse lugar me trouxe inquietações que me estimulam a continuar pesquisando. Ouvir um grupo de 19 pessoas envolve exposição ideológica, exposição ética, escolhas estéticas, confronto de ideias, autonomia e liberdade de todos envolvidos no processo, que, no meu ponto de vista, valem mais do que a repetição automática de informações. O saber é alcançado pela experiência.

Diante de tudo, ainda fica claro pra mim que a aprendizagem a partir da experiência tangência lugares expressivos do conhecimento. Não há produção inteligível, no meu ponto de vista, que abarque o conhecimento adquirido num processo experimental. Eu, como estimuladora, provocadora do processo, me incluo nesse agenciamento. E, certamente, essa dinâmica do conhecimento me mantém ativa durante a busca dos saberes meus e dos alunos.

Pude perceber também, em sala de aula, que quando estamos num contexto informal a disponibilidade dos alunos diante das ideias novas é alta. O começo do processo já tem caráter autônomo, todos estão ali de livre e espontânea vontade. O envolvimento afetivo com a turma é inerente ao processo, caso contrário, eles não dariam continuidade ao curso. Em outras oficinas que ministrei, de forma vertical, tive maior resistência, por parte dos alunos para darem continuidade no processo. Entendo que esse ponto de vista é particular, mas pretendo continuar pesquisando o processo colaborativo com atores-estudantes; Concluo que esses espaços, informais, potencializam as relações sociais e merecem maior atenção por parte dos profissionais que atuam nessas áreas do saber.

Finalmente, admito ter iniciado meus estudos teatrais numa relação informal, onde fundamentei meus afetos, mas encontrei no ambiente acadêmico, na pesquisa, suporte para concatenar meus anseios e expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem em

espaços não formais. Portanto pretendo continuar pesquisando e entendendo como me relacionar nesses dois ambientes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luis Alberto de. *Processo colaborativo*: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. *Cadernos da ELT*, Santo André, v.1, n.0, p. 33-41, mar. 2003.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1987.

BROOK, Peter. O Peixe Dourado & Não há segredos. In: *A porta aberta*: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antônio Mercado. Quarta edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 [1995].

FISHER, Stela Regina. *Processo colaborativo*: experiência de companhiateatrais brasileiras nos anos 90. Campinas: [s.n.], 2003. Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à pratica educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: *História geral da África I*. ZERBO, J.K (org.).Brasília:MEC/Unesco, 2010.

NICOLETE, Adélia. *Da cena ao texto*: dramaturgia em processo colaborativo. Dissertação de Mestrado em Artes. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1999.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. *A gênese da vertigem*: o processo de criação de “O Paraíso Perdido”. Mestrado em Artes. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*: o fichário de Viola Spolin. Sao Paulo: Perspectiva, 2001.