



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

**ENCENAÇÃO TEATRAL: UM EIXO METODOLÓGICO PARA O
ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Wellington de Oliveira

Brasília/DF
Abril de 2013

Wellington de Oliveira

**ENCENAÇÃO TEATRAL: UM EIXO METODOLÓGICO PARA O
ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas, sob orientação do Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro.

Brasília/DF

Abril de 2013

Wellington de Oliveira

ENCENAÇÃO TEATRAL: UM EIXO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO FORMAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília – UnB no Instituto de Artes-IdA no Departamento de Artes Cênicas como requisito para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas sob a orientação do Prof^o. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro.

Brasília, 8 de Abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

Prof.^a Dr. Ana Maria Agra Guimarães

Prof.^a Dr. Clarice Costa

Agradecimentos

Ao Jonathan Andrade,
pelo amor, pelas discussões acaloradas sobre teatro e educação que tanto me inspiram,
pelos melhores finais de semana, pela paciência, por ter me dado mais uma família linda
e por ter me apresentado o Lucke.

À minha mãe, meu avô e meus irmãos,
por terem sempre me incentivado na busca dos meus objetivos, pela admiração que me
conferem, pela liberdade, pela confiança e pelo amor.

À minha avó, por ter duvidado da minha escolha profissional, pelas exigências de
resultados e por não ter me dado tantas facilidades. Obrigado por ter me ensinado a
conseguir as coisas com o meu próprio esforço e tornar-me mais independente.

Ao professor José Mauro, por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa
acadêmica, por ter me apresentado outras possibilidades para o exercício da docência,
pela confiança, oportunidades, disponibilidade e orientação.

À professora Sonia Paiva, mestre e inspiradora, responsável por me apresentar o
universo fantástico encenação teatral.

À professora Clarice Costa, pela oportunidade de participar do PIBID, uma das
melhores experiências que tive na Universidade, e pela confiança no meu trabalho.

À Wanuza Marques, pelos diálogos em sala de aula, pelas oportunidades de vivenciar a
experiência da docência, pelo incentivo e confiança em mim.

À professora, Ana Agra, pela poesia e por ter ensinado que o amor é intrínseco à
educação.

A todos os professores e amigos que participaram deste percurso de formação.

A Deus, aos anjos, santos e espíritos de luz.

Escola de Estética

Para desenvolver o gosto nas crianças, é preciso que entrem em uma escola especial onde possam fazer aquilo que se faz com a química nos laboratórios.

Elas devem ter máscaras, roupas e objetos para brincar. Elas devem ter móveis para decorar quartos no cenário. Os móveis devem ser de boa e má qualidade, as roupas de diferentes qualidades.

Elas precisam ter blocos de construção com peças de épocas diferentes, entre as quais possam escolher. A partir de pequenos moldes devem aprender a planejar jardins e a fazer arranjos com flores artificiais.

Para a aula de música elas necessitam de gravadores, com fitas de trechos de obras musicais. Elas devem aprender a fotografar e a fazer composições, a moldar e pintar potes de barro. Elas necessitam de tipografias para compor páginas de livros. De pastas com imagens kitsch. Precisam ler poemas, e ouvir bons e maus oradores, em discos. Precisam de caixas com objetos de uso nobre, talheres, cartas de baralho.

Bertolt Brecht

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO 1. HISTORIA E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DE ARTE.....	4
1.1 Breve histórico sobre o ensino de Arte/Teatro no Brasil e as novas perspectivas.....	4
1.2 Desafios do Ensino de Teatro e da Prática Docente na Contemporaneidade.....	8
CAPITULO 2. ENCENAÇÃO TEATRAL COMO EIXO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE TEATRO.....	10
2.1 Encenação teatral e pedagogia do teatro	10
2.2 Encenação teatral e contextualização de conhecimentos.....	12
CAPITULO 3. AS INSTANCIAS DE CRIAÇÃO.....	15
3.1 O espaço teatral da escola.....	15
3.2 A organização do processo arte educativo.....	18
3.3 O professor encenador e os alunos protagonistas.....	22
CAPITULO 4. REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS E SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	24
4.1 Os registros de experiência na formação do professor.....	24
4.2 Materiais de apoio pedagógico: a caixa de suporte.....	25.
4.3 Oficina de Orientação: maquiagem de efeitos especiais.....	27
4.4 A encenação de “Memórias Encaixadas”.....	29
4.5 A encenação de “A pele de Iansã”.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
BIBLIOGRAFIA.....	36
ANEXOS	

Introdução

A idéia de teatro como uma produção, coletiva, colaborativa e interdisciplinar sempre foi constante na maioria das experiências com as quais tive contato desde o início da minha trajetória artística e profissional. Inicialmente, como membro do Grupo de Teatro Carruagem, dirigido por Sarah Salles, depois passando pelo Grupo de Teatro Carlitos, dirigido por Raquel Lima, e por fim ingressando no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

As experiências com o teatro de grupo permitiram uma aproximação com o fazer teatral articulado sob um viés educacional, possibilitando a oportunidade de vivenciar todas as esferas da produção, nas quais trabalhávamos desde a concepção do espetáculo e sua proposta estética, até a divulgação, transporte de materiais, montagem e desmontagem de cenários. Embasado por estas vivências considero que uma das formas mais potenciais de formação estética e teatral se dá por meio da criação do evento cênico, pois se trata de permitir o acesso do aluno aos processos de criação, algo que exigirá um olhar crítico e atitudes dialógicas de forma semelhante ao terreno dos conflitos sociais. Dessa forma, rompemos com a dicotomia entre ensino e a prática criativa, visto que o aluno terá a vivência corporal, técnica e teórica de forma efetivamente integrada.

Na Universidade me aproximei dos estudos relacionados à pedagogia do teatro, articulando-os com as minhas experiências e viabilizando possíveis metodologias para o ensino do teatro, pois, também sempre tive um desejo de transformação especificamente voltado para a educação formal. Encontrei nos princípios estéticos, políticos e metodológicos de encenadores como Bertolt Brecht, Eugênio Barba, Zé Celso Martinez e Antonio Araújo, referenciais que dialogam efetivamente com as pedagogias de Paulo Freire e José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte (Portugal), cujas trajetórias se tornaram objeto de estudo e inspiração para minhas escolhas profissionais.

Durante o percurso da minha graduação participei do Projeto de Extensão e Ação Contínua “Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras”, carinhosamente chamado de “Projeto Autonomia”, em que buscávamos realizar intervenções em escolas públicas de Brasília/DF, com vistas a implementar uma pedagogia que valorizava a autonomia dos alunos. Também tive a oportunidade de participar do “Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID”, oportunidades que possibilitaram viabilizar experiências pedagógicas, em contexto educacional formal, tendo a encenação

teatral como eixo metodológico. Dessa forma, vamos nos basear nestas experiências para levantar possíveis problemáticas enfrentadas pelo professor de teatro, quando inserido em uma escola formal, além de indicar possibilidades de enfrentamento dessa realidade. Tendo esta trajetória como motivadora, a presente pesquisa pretende identificar e sistematizar formas de organização que possibilitem a construção coletiva do ato teatral no âmbito escolar, entendendo-o como um processo de produção de conhecimentos.

Consideramos que a encenação teatral é um campo propício para que os alunos se aproximem das linguagens e dos códigos da composição cênica, bem com das formas de produção técnica, estética e conceitual. Dessa forma, o aluno poderá vivenciar a experiência teatral de forma contextualizada, pois todos os referenciais teóricos e metodológicos aos quais tiver acesso serão canalizados para uma ação real, em que os códigos e canais da linguagem teatral estarão organizados e significados em conjunto. Além disso, o processo de criação coletiva favorece uma dinâmica de trabalho semelhante às práticas sociais, pois, os alunos compartilham suas divergências e convergências, de modo a desenvolver sua capacidade crítica, dialógica e reflexiva, fator que contribui para a ampliação de olhares e mudanças de percepção.

No capítulo I, buscaremos compreender o trabalho do professor de teatro a partir de um olhar histórico, fazendo uma retrospectiva crítica acerca do processo de inserção da Arte/Teatro no currículo escolar, bem como das tendências metodológicas, mudanças conceituais e atuais perspectivas. Com essa historiografia propomos uma reflexão acerca de tendências que ainda hoje refletem nas práticas de muitos professores, em contraponto aos novos enfoques exigidos pelo atual contexto sociocultural.

No capítulo II, dissertaremos sobre a encenação teatral enquanto eixo metodológico para o ensino de teatro, focando nos modos de produção e organização desta, como um objeto artístico e instrumento pedagógico. Pretendemos analisar de que forma essa prática, essencialmente coletiva, favorece a contextualização dos conhecimentos do Teatro e se configura em aprendizagem significativa.

No capítulo III, abordaremos as instâncias de criação que a encenação teatral pode abranger, indicando as possibilidades de intervenção em espaços escolares, formas de organização coletiva e algumas considerações sobre papel do professor enquanto propositor e organizador dos processos criativos.

No capítulo IV, apontaremos possibilidades de atuação do professor, a partir de algumas experiências realizadas em escolas públicas de Brasília/DF, enfatizando a importância da realização de registros das práticas como forma de reflexão e sistematização de metodologias.

Pretendemos nestes quatro capítulos, indicar possíveis caminhos para que o ensino de teatro, na educação formal, contemple os aspectos da produção, apreciação e contextualização, de forma integrada. Assim, esta proposta que aqui se apresenta, compreende o sujeito em suas dimensões afetivas, cognitivas e sociais, de modo que intenta abranger o ensino de teatro em seus aspectos discursivos, simbólicos e estéticos.

Capítulo 1 – História e demandas contemporâneas do ensino de Arte

1.1 Breve histórico sobre o ensino de Arte/Teatro no Brasil e as novas perspectivas

Conhecer o histórico do ensino de arte, suas perspectivas e tendências pedagógicas, é requisito básico para qualquer professor de teatro interessado em refletir sobre as suas práticas em sala de aula. A compreensão acerca da inserção do teatro na educação formal, bem como, do processo de afirmação da Arte¹ enquanto área de conhecimento favorece a identificação de um conjunto de fatores que, ainda hoje, influenciam as metodologias de ensino, perpetuam descompassos conceituais no ensino de teatro, bem como a manutenção de modelos estereotipados e a reprodução de técnicas teatrais aleatórias, que não configuram espaços significativos de produção de conhecimentos. No intuito de compreender as mudanças que implicam a transição da denominação “Educação Artística” para “Arte”, as mudanças conceituais e objetivos da prática artística, articulada sob o viés educacional, constituiremos um breve panorama acerca da história do ensino de arte no Brasil. Faremos um recorte, se atentando especificamente ao ensino de arte na educação escolarizada, processo iniciado a partir da primeira metade do século XX.

Foi sob as influências do movimento “escolanovista”- 1948 - contexto em que surgiu a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, uma espécie de ateliê em que as crianças desenhavam e pintavam livremente, que começou a se consolidar o processo de inserção da arte na educação formal. Aos poucos a proposta da Escolinha de Arte se disseminou pelo país e diante à demanda de profissionais na área, configurou-se posteriormente, em 1961, por meio de convênios com as secretarias de educação, no único curso de especialização para professores de educação através da arte. Dessa forma, seus princípios pedagógicos foram os primeiros norteadores das práticas desenvolvidas nas escolas (SANTANA, 2009a). Todas as referências apontam que o foco desses cursos era nas artes plásticas, porém, inferem que a Escolinha de Arte foi um espaço propício para que artistas da área teatral desenvolvessem suas práticas, fato que pode ser constatado após a promulgação da lei 5692/71 que inclui a arte no currículo escolar. Neste ano foram criados os primeiros cursos de Educação Artística, ainda influenciados pelos princípios da Escolinha de Arte.

¹ A palavra Arte aparece com letra maiúscula por ser uma área de conhecimento que engloba as seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

“As idéias propagadas pelos membros das escolinhas de Arte do Brasil colaboraram para a disseminação da livre expressão, a qual se configurou num dos pilares do movimento mundial da educação pela arte. Contudo, talvez devido à inexistência de professores preparados para a docência em arte nas escolas, o ideário pautado na livre-expressão teve repercussões negativas, vigorando uma abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico, quando não o papel do teatro como coadjuvante das matérias do currículo consideradas sérias.” (SANTANA, 2009^a, p.20)

Cabe destacar que até então estamos falando de Educação artística como “atividade educativa”, como instrumento e não área de conhecimento. Foi neste contexto e sob os ideais escolanovistas², difundidos pela Escolinha de Arte, que começaram a se delinear os pressupostos do que chamamos hoje de Pedagogia do Teatro.

Especificamente em relação ao ensino de Teatro, os princípios da livre expressão eram preconizados por meio dos jogos³ e do psicodrama. O método de improvisação teatral aliada à instrução e avaliação, ou até mesmo a criação de uma dramaturgia, seriam contrários a esta tendência, pois, o aluno deveria ser livre para improvisar. De acordo com Santana (2009b), “educadores e artistas desfraldaram bandeiras alardeando a importância do processo educativo em detrimento do produto estético”, aspectos que já foram superados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, porém, facilmente identificados nas práticas propostas por uma grande parcela dos professores de Arte, nas escolas atuais. “Nesse Cenário desenvolveu-se uma pseudoteoria que separava o que era arte do que poderia ser educação, mapeando em categorias estanques o teatro formal e o teatro educativo” (SANTANA, 2009b, p. 32). Essa separação afastava a possibilidade de realização de um processo gerador de resultados estéticos bem elaborados, no contexto educacional, pois, implica na simplificação dos códigos teatrais, reduzindo toda a complexidade da linguagem.

² Escola nova foi um movimento de renovação do ensino, difundido no Brasil na primeira metade do século XX, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Foi um movimento muito criticado, porém, possui aspectos que influenciam diversas concepções de educação na atualidade.

³ Utilizamos “Jogos” para abarcar diversas abordagens que possuem suas especificidades. De acordo com Arão Santana, as tendências mais representativas, no contexto que estamos abordando, foram o Play Way, de Caldwell Cook; Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade; Creative Dramatics, de Winifred Ward e Brian Way.

Já a década de 80, apresentou uma grande motivação política, discussões conceituais, revisões metodológicas, difusão de obras específicas da área teatral, constituição de associações de professores e ampliação de cursos de qualificação. Ribeiro (2011) afirma que essa grande articulação deu origem a diversas formas de organização como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), fato que contribuiu para a consolidação do ensino de arte, possibilitando novos direcionamentos para a formação de professores, bem como a disseminação de práticas como: os jogos teatrais, a partir da obra de Viola Spolin, o Teatro do oprimido de Augusto Boal e o Jogo de aprendizagem Brechtiano. Em meio a essa movimentação, as discussões começam a tomar um direcionamento em que o teatro é reconhecido como linguagem e a arte área de conhecimento. Santana (2009b) aponta que nomes como Stanislavski, Brecht, Artaud, Grotowski, Barba e Peter Brook passaram a referenciar as discussões acerca das metodologias de ensino do teatro.

Apesar dos avanços, foi somente na década de 90 que começaram a se estabelecer claramente, nas propostas curriculares, as relações entre a educação estética e a “educação artística” dos alunos, período em que a obrigatoriedade do ensino de Arte, enquanto área de conhecimento, nas escolas, foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Podemos afirmar que a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1991, foi um dos primeiros eixos norteadores da estrutura curricular das escolas, na década de 90, com conteúdos específicos da área, pois, os eixos produção, apreciação e reflexão favorecem uma visão de que “arte tem conteúdo, história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação que devem ser ensinados” (BRASIL/MEC-SEB, 2008, p. 177 apud BARBOSA, 2003). Dessa forma surgem questionamentos acerca dos conteúdos a serem ensinados, da ênfase em aspectos artísticos europeus, bem como uma busca pela valorização do contexto sócio cultural dos alunos. Termos com interdisciplinaridade, multiculturalidade, interculturalidade e teatralidade passaram a fazer parte dos estudos do “Teatro/Educação”, terminologia que posteriormente foi substituída por “Pedagogia do Teatro”.

“O intuito de incorporar reflexões e indagações sobre a Pedagogia do Teatro visou não apenas ampliar o espectro da pesquisa na área, trazendo para a discussão os Mestres do Teatro – dramaturgos, teóricos e

encenadores, como também fundamentar a epistemologia e o processos de trabalho do teatro, inserindo-os na história da cultura. Acredito que essa dimensão nos permite escapar do risco de reducionismos e camisas de força didáticas, entendendo o ensino de teatro na sua complexidade” (KOUDELA, 2009 p. 17).

No âmbito acadêmico essas discussões se fazem presentes e são amplamente compartilhadas, principalmente por meio de congressos e/ou publicações, porém, não há muitas evidências de transformações em sala de aula, pois, durante a realização dos Estágios Supervisionados⁴, como já esperado, constatou-se que as práticas das salas de aula observadas, em Brasília/DF, não possuíam muita proximidade com os ideais preconizados pelo PCNs – Arte⁵, fato constatado pelos relatórios da maioria dos alunos da disciplina e que como sabemos se estende à realidade brasileira.

Cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Arte - principalmente o do Ensino Médio (2000), estão consideravelmente afinados com o atual discurso da Pedagogia do Teatro⁶, no que diz respeito às relações com outros campos de conhecimento e com a realidade, ao mesmo tempo em que possui uma “identidade como forma de conhecimento, mediação e construção de sentido” (BRASIL/MEC-SEB, 2008).

Estas explanações em relação ao processo histórico e as constantes revisões conceituais estão presentes nesta pesquisa por serem consideradas essenciais para o entendimento do papel do professor de teatro em sala de aula, pois, conforme a citação de Koudela, anteriormente, evita o didatismo que torna o ensino de teatro meramente instrumental. Essa consciência viabiliza o foco de atuação para as dimensões formativas intrínsecas a linguagem teatral e suas especificidades.

⁴Os estágios foram realizados no 1º e 2º Semestres de 2012, respectivamente. Tive acesso a cinco relatórios.

⁵ Importante salientar que esta afirmação é baseada nos relatórios aos quais acessei e em nenhuma hipótese abrange a totalidade dos professores do Distrito Federal.

⁶ É importante salientar que apesar dos avanços, existem ressalvas, principalmente em relação aos PCN's do Ensino fundamental (1998). “As considerações introdutórias da parte de teatro, no documento para as séries iniciais, são muito vagas, podendo servir para qualquer outra área de conhecimento.” (PEREGRINO; SANTANA, 2001, p 99 apud HARTMANN, 2009, p. 12)

1.2 Desafios do Ensino de Teatro e da Prática Docente na Contemporaneidade

Discursos afirmando que uma das funções escola e ampliar a consciência cidadã e promover novas visões de mundo são bastante conhecidos e sem dúvidas configuram um dos maiores objetivos da educação como um todo. Fazem parte das demandas educacionais temáticas como a influência das tecnologias e dos meios de comunicação na vida das pessoas e conseqüentemente a questão da reprodução de comportamentos e padrões sociais que impedem a ampliação do olhar e das atitudes autônomas. Em relação ao ensino do teatro, não pode ser diferente. Sem dúvidas o fazer teatral abrange essa dimensão formativa e gera diversos tipos de conhecimento, porém, é importante entender como se dá esse processo, em arte, pois, este discurso muitas vezes se encerra nele mesmo.

Para elucidar, trataremos da tão falada “experiência estética”, pela ótica de Dewey que nos apresenta o conceito de arte como experiência. Ele ressalta a infinidade de significados inerentes à ação artística e os considera como pré-requisitos para que se dê o conhecimento. De acordo com Dewey, para que tenhamos uma experiência estética significativa em arte, devemos articular as dimensões do fazer e do apreciar para que possamos produzir significados.

“O conhecimento entra na produção de arte, mas, tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência” (DEWEY, apud BARBOSA, 2001, p.149)

Podemos articular esse pensamento com os PCN’s, no que diz respeito à Abordagem Triangular, pois, apesar de destacar os apenas os eixos produção e apreciação, inferimos que ao falar na transformação do conhecimento Dewey contempla o aspecto da contextualização. Consideramos, neste caso, que essa transformação do conhecimento somente é possível na medida em que o sujeito se apropria, ou seja, quando este conhecimento se articula com as suas experiências de vida e com o seu contexto sociocultural, configurando dessa forma uma experiência estética efetiva.

É nesta linha de pensamento que se apresentam conceitos como Multiculturalismo e Etnocologia. O multiculturalismo situa “a arte-educação, no

respeito às tradições culturais, artísticas e estéticas dos estudantes, ou seja, na contextualização de suas origens e de seus grupos sociais” (HARTMANN, 2009, p. 9). Já a Etnocologia, de acordo com Pavis (2011), amplia o estudo do teatro para as práticas espetaculares, em particular as que se origina do rito, do cerimonial e das práticas culturais. Nas duas abordagens percebemos a possibilidade de contextualização dos conhecimentos de Teatro sem que percamos as suas especificidades ao dialogar com outros referenciais e fazer associações com outras áreas de conhecimento.

Ainda indicando possibilidades para o enfrentamento dessa nova realidade escolar, a idéia de Ação Cultural, pelo âmbito do ensino, também pode ser um parâmetro norteador para que o professor de Teatro oriente sua prática docente. A Ação Cultural propõe uma mobilização do professor no sentido de quebrar a reprodução de comportamentos instauradores de condicionamentos culturais que refletem nas nossas atitudes cotidianas. Dessa forma, todas as possibilidades, das quais elencamos, nos direcionam para atos estéticos. Mais uma vez:

“A experiência estética situacionista e contextualizada, com ênfase no sujeito coletivo, expressivo e emancipado, se faz urgente, tanto pela pressão inimaginável exercida sobre as pessoas nesse processo irreversível de reorganização do mundo, como, num sentido mais extremo, na necessidade de contrapor-se ao perverso processo de fabricação do indivíduo “pasteurizado”, acrítico e seguidor obediente das armadilhas consumistas, elaboradas competentemente pela indústria cultural” (RIBEIRO, 2011, p. 62)

Portanto, é importante que saibamos os princípios em que a Pedagogia do Teatro está centrada, pois estes princípios implicam na premissa de que somente a partir da dimensão artística do teatro é que se vincula a estética e conseqüentemente as mudanças de percepção do mundo.

Capítulo 2 – Encenação teatral como eixo metodológico para ensino do teatro.

2.1 Encenação teatral e pedagogia do teatro

As grandes renovações da encenação teatral, no século XX, são conseqüências das experiências de investigação dos encenadores modernos, quando passaram a questionar a função do teatro na sociedade e a pensar as possibilidades de comunicação com os espectadores. Muito mais que propor mudanças na forma de comunicar, estes encenadores estavam unindo a investigação artística com o desejo de que os espectadores refletissem sobre o que estava sendo visto no palco. Neste sentido, passaram a buscar outras formas de trabalho e viabilizar metodologias que pudessem favorecer estas novas proposições estéticas, fator que dificulta a dissociação de encenação e pedagogia do teatro.

“(…) é impossível distinguir o encenador do pedagogo. O pedagogo que dirige a aprendizagem técnica e o encenador que elabora com o grupo um espetáculo são a mesma pessoa. A osmose é total entre os processos de criação”(..) Não existe um vai e vem ou tensão entre duas funções, de circulação entre dois papéis. A encenação na sua essência é fundada sobre a relação pedagógica. Mas, esta relação pedagógica define de algum modo o próprio ato de fazer teatro, tanto quanto a preparação para esse ato” (BORIE 1988, p.128 apud MARTINS, 2006 p.5).

Essa nova postura reflete, inclusive, na relação dos encenadores com os atores e demais membros que trabalham na composição do ato teatral. Meyerhold, por exemplo, ao propor uma atitude produtiva do espectador, passou a se preocupar com tendência ilusionista do teatro, que se ocupava em camuflar os mecanismos e instrumentos de produção da teatralidade. Desse modo passou a assumir a cena como fato estritamente artístico. Essa postura passou a conferir aos elementos da linguagem uma expressão particular, tornando a escritura cênica polifônica e não mais submetida ao texto (DESGRANGES, 2010). Conseqüentemente os atores, os cenógrafos, figurinistas e demais atuantes, passaram a ser compreendidos como criadores, exigindo dos encenadores uma ampliação de suas perspectivas pedagógicas.

Stanislavski em 1905, quando criou o Teatro- Estúdio, deu início a essa nova etapa da pedagogia do teatro, pois, em sua sistematização propunha aos atores a busca pelas respostas em vez da transmissão de saberes acumulados. Já “Meyerhold foi um dos primeiros a escrever sobre a competência pedagógica de um encenador de teatro, logo após assistir os ensaios de Stanislavski, referindo-se ao diretor como um *metteur-en-scène-professeur*” (MARTINS, 2006, p. 4). Além disso, Meyerhold, foi um dos responsáveis por essa ampliação da perspectiva pedagógica do encenador, quando em 1918 criou cursos para encenadores e posteriormente, em 1921, inaugurou as oficinas de encenação (MARTINS, 2006).

Como falamos, estas renovações que provocaram transformações no âmbito da criação ocorreram, principalmente, em decorrência das novas perspectivas de relação com o espectador, proposta que se consolidou com Bertolt Brecht. Ele propõe uma arte do espectador, compreendendo-o como um sujeito criativo capaz de elaborar uma interpretação do que vê no palco. O espectador não mais deve buscar um entendimento dos significados e sim construir esses significados, fazendo com que a obra só se complete em sua significação a partir do olhar de quem assiste. Brecht, ao propor a revelação dos mecanismos da ilusão teatral e o distanciamento emotivo do espectador em relação à cena, altera inclusive a forma de abordagem dos atores em relação aos seus personagens e ao ato teatral. O ator não se transforma em um personagem, ele mostra esse personagem e transmite para a audiência um modo pensar e agir, ou seja, um *gesto* social, como o próprio Brecht chama. Dessa forma, a encenação se associa à pedagogia do teatro, tanto na esfera da criação e dos modos de produção, quanto na esfera da recepção. Os ideais de Brecht requisitavam modos de organização coletiva, apropriação do discurso e dos mecanismos de produção por parte dos atores, tornando o teatro um campo de aprendizagem e de exercício das potencialidades críticas.

Entre outros nomes que nos indicam que à pedagogia é inerente a prática cênica, podemos citar: Eugênio Barba, com sua abordagem antropológica; Peter Brook, que aproxima o teatro a um acontecimento de cultura; Viola Spolin, com a sistematização dos jogos teatrais; Jerzy Grotowski, Artaud, Ariane Mnouchkine, Jacques Copeau, entre outros. Todos esses referenciais, com suas especificidades, nos orientam para uma prática que procura conferir sentidos aos seus atores. Buscam estabelecer relações democráticas em suas instâncias de criação e possuem pedagogias próprias,

características que nos possibilita concluir que o processo de encenação é entre outras coisas, um processo pedagógico.

2.2 Encenação teatral e contextualização de conhecimentos

A encenação teatral apresenta uma possibilidade de abordagem do ensino de teatro na educação formal quando vista como um amplo espaço de investigação artística em todas as suas dimensões metodológicas, técnicas, estéticas, pedagógicas e experimentais. Partindo desta afirmação, o termo encenação teatral é entendido, nesta pesquisa, como “manifestação cênica de um discurso utilizando elementos visuais e sonoros”, configurada por um “conjunto de componentes⁷ com diferentes linguagens” e especificidades. (FERNANDES, 2006) Dessa forma, vislumbramos contemplar dois aspectos essenciais para uma prática teatral significativa: a apropriação dos elementos de composição cênica, com suas respectivas linguagens, e a articulação destes elementos dentro de um discurso teatral que envolve sujeitos em ação⁸. É importante ressaltar que quando falamos em discurso teatral não necessariamente estamos falando em um espetáculo teatral a ser apresentado para uma platéia de convidados externos à escola. Montagem de espetáculos é uma das possibilidades, porém, uma proposta de encenação pode ser viabilizada entre os próprios alunos por meio de pequenos atos, como performances, intervenções, cenas curtas, etc. Neste sentido, entendemos que a encenação teatral é um produto teatral resultante do processo e aprendizagem.

Consideramos que encenar um texto, uma cena ou dramaturgia criada com os próprios alunos é uma atividade que naturalmente implica em uma Abordagem Triangular como propõe Ana Mae e dispõe os PCNs – Arte. Se pensarmos no aspecto da contextualização, esta já começa durante a própria produção da encenação. A partir do momento em que determinado aluno ou grupo produz um figurino, por exemplo, ele precisa dialogar com uma totalidade e se deparar com os “problemas” que a criação artística exige que sejam solucionados.

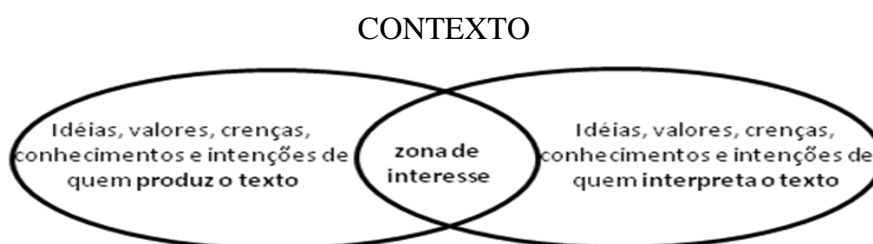
⁷ Podemos abarcar no conjunto de componentes os elementos de composição cênica, dos quais podemos citar o espaço teatral, a cenografia, figurinos, sonoplastia, música, acessórios, o trabalho de direção teatral, o trabalho do ator, entre outros.

⁸ Importante pautar que consideramos sujeitos em “ação” os envolvidos em qualquer esfera do trabalho de encenação.

“Do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem, o ato de se fazer presente em todas as instâncias (concepção/atuação/recepção) é um dado positivo, na medida em que permite emergir um estado singular. A possibilidade de transitar por entre os interstícios, pelas lacunas da cena, convoca o aluno/espectador a preencher os vazios configurados pelo acontecimento, bem como a elaborar um sentido a partir de seu próprio ponto de vista; propõe uma saída criativa para o interlocutor mais próximo ou para o coletivo circundante” (RIBEIRO, 2011, p. 6)

Diante aos expostos, podemos afirmar que o processo de aprendizagem no âmbito da encenação teatral se dá tal como no terreno dos conflitos sociais, em que somos desafiados a “preencher vazios” e enfrentar as singularidades. Aproxima-se ainda de um lugar semelhante ao das relações de poder as quais somos submetidos na vida social, pois em uma encenação o aluno faz parte de um coletivo e precisa dialogar com os demais enquanto sujeito e produtor de um objeto artístico/estético.

Considerando estes aspectos, estamos caminhando para a superação de um dos maiores desafios da educação formal na atualidade, que é a busca pelo significado das coisas. Para melhor compreendermos as possibilidades de ocorrência da aprendizagem significativa, utilizaremos como referencia um esboço, presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.



BRASIL/MEC-SEB. [Contexto]. 2008. Figura 1

A figura nos apresenta dois círculos que representam um sujeito ou grupo de sujeitos, com seus respectivos ideais. O processo de ação (*produz o texto*) e reflexão (*interpreta o texto*) ocorre a partir do *contexto* desses sujeitos, que diante ao “conflito” poderão identificar as convergências e/ou divergências de pensamento, criando uma espécie de *zona de interesse*. “Quanto mais o aluno e o professor, conhecem, vivenciam, experiênciam e compreendem seu contexto e o dos outros, as possibilidades dos

códigos, as possibilidades das mídias e dos materiais, maior se torna a zona de interesse” (BRASIL/MEC-SEB, 2008). Sendo assim, a partir do momento em que os interesses são compartilhados e comuns a todos, a aprendizagem se torna significativa. Em nosso caso, durante o processo de articulação coletiva em torno do arranjo do “objeto” encenação teatral, é que surgem as fricções de idéias, valores, crenças, saberes e princípios, estágio em que os sujeitos envolvidos estão contextualizando o conhecimento e conhecendo outros contextos.

Durante o percurso de produção, o sujeito está constantemente apreciando os materiais que são produzidos, sejam eles tangíveis ou não, e contextualizando a partir de seu olhar e dos olhares do coletivo. Portanto, é a partir da contextualização que ocorrem às mudanças de percepção e o desenvolvimento da capacidade crítica, fato que inevitavelmente nos leva ao conceito de Ação Cultural. Como mencionado no capítulo anterior, “a ação cultural, pelo âmbito do ensino, pode ser vista como a ação do professor que busca quebrar a reprodução de comportamentos (habitus)⁹ que impedem a ampliação do olhar” (CABRAL, 2012). A perspectiva desse tipo de ação se baseia no argumento de que as formas artísticas pressupõem uma partilha do sensível, atingindo as esferas emocionais e racionais, possibilitando novas subjetividades.

Ao expormos todas essas dimensões que o estudo da encenação pode contemplar, podemos compreender melhor as instancias que pedagogia do teatro propõe, pois, abarcamos conhecimentos acerca dos códigos, canais e contextos da linguagem teatral, além das vinculações estéticas, políticas e emocionais. Essa noção reforça nosso entendimento de encenação como algo sistematizado que possui metodologias, conceitos e técnicas, sendo, portanto, uma forma conhecimento, que ao ser apropriado configurará uma experiência estética.

⁹ CABRAL (2012) entende habitus como um “sistema de disposições pessoais, estruturadas socialmente, as quais têm uma função estruturante em nossa mente, e dirigem nossas ações e atitudes cotidianas”, ou seja, os discursos e ações que reproduzimos socialmente e culturalmente.

Capítulo 3 – As instancias de criação

3.1 O espaço teatral da escola

Em seu Dicionário de Teatro, Pavis(2011) afirma que o termo “espaço teatral”, atualmente substitui a palavra teatro quando a relacionamos com uma arquitetura teatral, em especial com o palco italiano. Ele afirma que isso se deve ao surgimento de espaços não convencionais, como escolas, fábricas, mercados, etc. Logo, a palavra teatro não se restringe mais a um edifício teatral e conseqüentemente não nos permite o reducionismo presente na maioria dos livros didáticos de dizer que é preciso um “palco” para que ocorra o fenômeno teatral. Além disso, a noção de espaço, no teatro, não é algo tão simples de se definir. “Separar e definir cada um desses espaços é uma empreitada tão vã quanto desesperada” (PAVIS, 2011, p. 132.). Ao tratar dos espaços do teatro o autor apresenta três possíveis definições, a saber: *Espaço Dramático* é o espaço ficcionalizado, construído pela imaginação do espectador, a partir da dramaturgia; *Espaço Cênico* é o espaço real onde evoluem os atores, independente deles se restringirem ao espaço da área cênica, propriamente dita, ou circularem no meio do público; *Espaço Cenográfico* é o espaço cênico, ou espaço teatral, caracterizado pela relação entre atuantes e espectadores, durante o fenômeno teatral (PAVIS, 2011).

Se observarmos, nenhuma das noções de espaço pressupõe uma arquitetura específica, fato que nos remete a Peter Brook, quando fala em *espaço vazio*.

“O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la” (BROOK, 1995, p. 4)

Neste sentido, podemos escolher qualquer espaço de uma escola e considerá-lo um palco limpo (*espaço vazio*), pronto para receber experiências originais, ser significado e/ou ressignificado pelos alunos. É importante ressaltar que não estamos defendendo o fato de que o professor tenha que ser um “super herói” em meio à falta de mínimas condições de trabalho. Mais que isso, nosso intuito é promover uma discussão acerca da exigência de que uma escola ofereça espaços teatrais nos moldes

convencionais, bem como problematizar proposições estéticas que não dialogam com o espaço que a escola dispõe. Trata-se de pensar as relações que o teatro propõe com as diferentes espacialidades, pois, a forma de ocupação de um espaço pode reforçar discursos, atmosferas e ser determinante para a potência de um ato cênico. Esse entendimento nos apresenta a compreensão de que o espaço cênico pode ser compreendido, sinteticamente, como o espaço de encontro entre atores¹⁰ e platéia, podendo se constituir em qualquer lugar, desde que se estabeleça uma relação com as potencialidades estéticas que este pode viabilizar.

Experimentos como os do grupo brasileiro Teatro da Vertigem, reconhecido principalmente pela investigação de processos de criação cênica em espaços não convencionais, podem servir como inspiração para uma abordagem do espaço em encenações escolares.

“O inédito e surpreendente nas encenações do Teatro da Vertigem é que os espaços urbanos escolhidos como palco vêm imbuídos de fortes conteúdos semânticos, em comunhão com a temática tratada pela encenação. O espaço não é apenas ocupado, mas preenchido pela destreza da direção, qualidade de atuação, iluminação e cenografia, que exploram as possibilidades e recursos do local” (FISCHER, 2010, p.161)

Como vemos não se trata apenas de ocupar o espaço, pois, todos os elementos da encenação convergem para a exploração dos recursos que o local pode oferecer. O espaço passa a ser um elemento propositor de sentidos e dialoga com as formas de ação e recepção artística, podendo viabilizar outras instâncias relacionais com os sujeitos que o compõem.

A forma de relação com os espaços é um assunto bastante estudado principalmente pelas ciências humanas, na atualidade, dados os deslocamentos provocados pela globalização e pela explosão tecnológica. No livro *Espaço e Lugar*, Kátia Canton (2009), afirma que diante às necessidades de adaptação à vida contemporânea, os lugares de pertencimento e aconchego, são constantemente substituídos por “não lugares, lugares de passagem, lugares virtuais e lugares que nos impõem outros tipos de troca”. No intuito de melhor compreendermos as definições de *lugar* e *não lugar* se faz necessário apontar as características que ambos comportam.

¹⁰ Entendemos por atores todos os envolvidos na encenação (ARAUJO José 2005).

“O ‘lugar’ se realiza enquanto espaços de encontro, de troca, de descobertas, de heterogeneidade, de história conquistada e realizada, próprio de uma sociedade orgânica, integrada, enquanto que o ‘não lugar’, característico da supermodernidade, é a expressão de um espaço de solidão individual, de similitude, homogeneidade, existe apenas em função de sua finalidade e necessita cada vez menos da medição humana” (AUGÉ, 2001 apud SOARES, 2010 p. 125).

Sabemos que os nossos modelos de educação calcados, sobretudo, na competitividade e na tendência homogeneizante, têm afastado cada vez mais o espaço escolar de qualquer vinculação afetiva. Dessa forma, a escola se torna apenas um espaço de trânsito ou “*não lugar*”, em que os indivíduos passam somente para cumprir um requisito e obter uma formação de cartilha¹¹. Considerando o desafio da escola se afirmar como um *lugar* de pertencimento e identidade, direcionaremos a nossa discussão acerca do espaço para uma questão ainda maior, suscitando as seguintes perguntas: como a aproximação com os espaços da escola podem viabilizar novos olhares? Como a experiência de ressignificação do espaço escolar pode torná-lo um lugar de afetividade? Como podemos gerar memórias a partir deste espaço? Como transformar a escola em um espaço lúdico, poético? Muito além da aprendizagem dos códigos da linguagem teatral e da descoberta de uma teatralidade, estamos buscando uma experiência estética que desperte no aluno um olhar não banalizado para o espaço escolar, pois, a escola pode nos apresentar algo muito maior que carteiras deterioradas, paredes pichadas, portas e janelas quebradas. Provavelmente a falta de sentido deste espaço é um fator que amplia os atos de vandalismo dos alunos.

MARTINS (2004.), afirma que “uma investigação do espaço deve iniciar-se por estimular a consciência dos condicionamentos individuais e culturais, driblando as expectativas da mente”, fato que nos remete ao entendimento de que a forma de percepção de um espaço tem haver com as memórias que guardamos dele, ou seja, nossa relação com os lugares são condicionadas pelas experiências que estes nos possibilitaram. Podemos afirmar, portanto, que a Encenação Teatral no espaço escolar pode promover o que Brecht chamava de estranhamento, pois, o ‘lugar’ passará a ter outros referenciais simbólicos, deslocando as visões e expectativas já condicionadas.

¹¹Entende-se por uma formação com vistas ao ensino meramente instrumental, evidenciando exclusivamente o aspecto do letramento, que por si só não possibilita uma formação crítica e cidadã, além de não conferir nenhum significado à vida do sujeito.

É importante pautarmos que essa experiência não precisa se restringir somente aos alunos que produzem e interferem neste espaço. A própria história da encenação moderna, ao propor novas formatações, nos aponta que essas transformações tinham um caráter de democratização do teatro. Diante disso, porque não democratizarmos essa experiência de significação do espaço escolar, por meio da encenação, com o restante da comunidade escolar? Podemos ampliar essa espécie de ação cultural, também, para as famílias dos nossos alunos, mostrando que o teatro não é uma caixa fechada acessível a poucos.

Essas provocações acerca do espaço se delineiam no sentido de não perpetuarmos um discurso de insuficiência de estruturas, que muitas vezes aparece para mascarar o comodismo, a falta de competência artística e pedagógica de alguns professores. Nenhuma atitude criativa surge em meio à apatia e à acomodação, desse modo, ficar sentado idealizando uma realidade não vai gerar nenhum tipo de transformação. Sabemos que existem muitos professores que trabalham em meio a péssimas condições, não dispõem de material e nem por isso perdem o desejo de fazer algo melhor. Podemos chegar em “lugares pouco convidativos e torná-los resplandecentes de vida”, ou seja, devemos “agarrar a feiúra com ambas as mãos” (BROOK, 2000, p. 39). Pensar a partir das possibilidades que o meio oferece pode suscitar muitas experiências interessantes e ampliar os limites da criação. Como fez Brook, basta pegarmos um tapete, abri-lo em um lugar qualquer e preenchermos *o espaço vazio com centelhas de vida*.

3.2 A organização do processo arte educativo

Propor um projeto de encenação teatral no âmbito escolar implica pensar criteriosamente nos aspectos da condução do processo de ensino-aprendizagem, bem como no lugar do professor perante o coletivo de alunos. É preciso buscar formas de organização do trabalho teatral que valorizem o contexto sócio-cultural dos alunos, seus saberes, bem como possibilitem atitudes dialógicas e autônomas. Considerando que a Encenação Teatral comporta diversas linguagens, cada uma com suas especificidades, precisamos viabilizar formas de trabalho que permitam ao aluno uma apropriação de todos esses elementos constituintes, mesmo que ele não esteja diretamente envolvido em todas essas esferas. Nesta perspectiva, propiciaremos uma aprendizagem

significativa, posto que o estudante terá a oportunidade de conhecer os códigos da escrita teatral pela manipulação direta dos signos e conteúdos, de forma contextualizada.

Os modos de produção de conhecimento, tendo a encenação como metodologia, podem ser os mais diversos. Trabalhos como criação de figurinos, iluminação, cenografia, atuação, performances, entre outros, podem – e devem – ser explorados coletivamente em seus aspectos teóricos, metodológicos, técnicos e estéticos. As formas e propostas de organização do trabalho devem seguir o ritmo do grupo e as condições de tempo e espaço. Afinal, “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, 2003 p.20). O que temos como referencial são apenas pressupostos de uma organização de trabalho que valorize os sujeitos envolvidos e promova uma conquista autônoma do conhecimento, com vistas à emancipação e conseqüentemente uma formação para a cidadania.

“É preciso considerar que o ambiente ou a visão de mundo irá mediar as relações dos sujeitos na construção de uma encenação teatral e, enquanto desenvolvimento de uma aprendizagem, possibilitar que o ensino de teatro se processe como um ato de construção e não apenas de assimilação”(ARAÚJO, J, 2005, p. 90).

O ato teatral, neste caso, deve estar essencialmente preenchido pelos sentidos e visões dos sujeitos que compõem o coletivo, pois, dessa forma as instancias de produção desse ato serão reconhecidas e compreendidas como linguagem e conhecimento organizado.

No intuito de indicar possíveis caminhos para que a experiência de encenar e ensinar teatro na escola dê ao aluno um status de protagonista do processo de aprendizagem, utilizaremos duas denominações de sistemática, bastante conhecidas: *Criação Coletiva e Processo Colaborativo*. A primeira sob a ótica da Tribo de *Atuadores Ói Nós Aqui Travéiz*, de Porto Alegre, e a segunda de acordo com as práticas de *Teatro da Vertigem*, ambos os grupos reconhecidos nacionalmente.

A *Tribo de Atuadores Ói nós aqui Travéiz*, foi criada em 1978 com o ímpeto de levar o teatro para as ruas e subverter a estrutura cênica convencional. Surge influenciada pelos preceitos de Antonin Artaud e do teatro revolucionário, no intuito de

manifestar as “inquietações sociais, políticas e culturais de um Brasil da anistia e diretas já” (FISCHER, 2010, p.85). Os preceitos ideológicos do grupo propõem uma participação de todos os integrantes do processo de criação, em todas as etapas. O próprio nome do grupo ao se intitular “Tribo de Atuadores”, sugere seu modo de organização. Uma tribo pressupõe uma comunidade e o termo atuadores, indica que o processo de criação é composto por todos os envolvidos na elaboração do ato teatral, sem estabelecer hierarquias. Fischer (2010), afirma que o grupo não busca determinar uma metodologia fixa de trabalho, pois, defende que cada processo de criação apresenta diferentes formas de resolução e métodos de desenvolvimento, prevalecendo, no entanto, a ideologia coletivista. Esse entendimento nos remete ao que falamos anteriormente, em relação ao fato de que o método emerge da experiência. Assim, a divisão das tarefas não é determinada por especializações de funções, nem hierarquias. Os atuadores devem se articular de forma solidária em prol do grupo e do processo de criação, partilhando as tarefas conforme o interesse, a disponibilidade e as habilidades individuais. Não há somente a função de ator, pois, todos devem ser atuadores e transitarem em todos os níveis de organização. Já o Teatro da Vertigem e a terminologia “*processo colaborativo*”, são bem mais atuais. O grupo surgiu em 1991, como objetivo de investigar processos de criação cênica, firmando-se mais tarde como um referencial de organização do trabalho artístico pela via do processo colaborativo. De acordo com Antônio Araújo (2002), o processo colaborativo constitui uma metodologia em que todos os integrantes da criação possuem funções artísticas específicas e tem o mesmo espaço de proposição. A criação é compartilhada, podendo ocorrer “hierarquias móveis” de acordo com o momento do processo de criação.

No intuito de compreendermos como cada um dessas modalidades interfere no percurso de criação, planejamento e produção da encenação teatral em sala de aula, faremos um quadro comparando as duas dinâmicas de trabalho. Utilizamos como ponto de partida outro quadro, elaborado por Rosyane Trotta (2006, p. 161), no qual ela compara as dinâmicas de trabalho do Teatro da Vertigem e da Tribo de Atuadores.

CRIAÇÃO COLETIVA	PROCESSO COLABORATIVO
O texto, a cena ou ação não existe antes do processo.	O texto, a cena ou ação não existe antes do processo.
Todos elaboram em conjunto a concepção, a	Todos participam da construção do ato

construção e a produção do ato teatral.	teatral.
Elimina-se o autor ou responsável pela escrita da cena, como uma função específica.	Inserir-se uma figura responsável pela função específica e especializada para elaborar a escrita da cena.
O ponto de partida para a experimentação cênica é a proposta criada pelo grupo.	O ponto de partida para a experimentação cênica e para a criação do texto é apresentado pelo professor.
O texto/ação/ato emergem durante o processo de experimentação.	O texto/ação/ato é construído em diálogo com as experimentações cênicas.
As escolhas ligadas ao texto cabem a todos.	As escolhas ligadas ao texto cabem a um responsável.
As funções se estabelecem durante o processo.	As funções são determinadas antes do processo.
Campo autoral coletivo, unidade.	Campo autoral plural, hibridismo.

Analisando o quadro, percebemos que a criação coletiva, propõe que o ato teatral seja uma unidade, em que todas as opiniões são sintetizadas pelo grupo. Já o processo colaborativo, converge em um resultado plural e híbrido, em que o ato teatral será uma totalidade composta por diversos olhares e individualidades. Ambas as dinâmicas de trabalho apresentam posicionamentos ideológicos consolidados, valorizam o desenvolvimento da liberdade individual e dialogam na medida em que propõem uma divisão de trabalho que estimula atitudes solidárias entre os sujeitos criadores. No entanto, cada um desses modos depende da natureza do trabalho realizado.

Pensar essas dinâmicas de trabalho lembrando que o professor de teatro, em grande parte das escolas brasileiras, possui duas aulas de 50 minutos, por semana, não é muito simples. Esses são apenas exemplos que podem favorecer a identificação de elementos facilitadores para uma boa condução dos processos de encenação em sala de aula. São aqui apresentados como possibilidades em que o professor de teatro pode transitar, compreendendo o aluno como um criador potencial e o espaço escolar como um lugar de multiplicidades.

3.3 O professor encenador e os alunos protagonistas

Em um projeto de encenação, é necessário que o professor tenha consciência de seu papel como mediador e colaborador do processo de ensino-aprendizagem. Isto implica que o referido faz parte da criação da encenação, pois, não consideramos o professor/encenador como um olhar de fora, ou apenas um facilitador do processo. Ele também “deve colaborar efetivamente nas decisões relativas à dramaturgia”, se preocupando em “articular seu posicionamento artístico com os desejos estéticos” dos alunos (MARTINS, 2003, p. 43). Essa abordagem orienta o professor na condução do processo de encenação, de forma a não centralizar as decisões nem se aproximar de uma tendência que valorize somente a auto- expressão dos alunos e os deixe improvisando à vontade. Para corresponder a estes requisitos é necessário o domínio de competências artísticas e pedagógicas. Não basta saber encenar e gerar resultados aparentemente consistentes, pois, se o aluno não tiver sido o protagonista do processo de construção do conhecimento o professor não cumpriu com o seu papel.

“Além de estimular o aprendizado do fazer teatral em iniciantes, dominando abordagem metodológica que permita a socialização dessa linguagem, o professor necessita praticar e refletir procedimentos de elaboração do discurso cênico que permitam a participação criativa e crítica de seus alunos” (MARTINS, 2003, p. 42).

Essa compreensão requisita que o professor tenha domínio dos conhecimentos da linguagem teatral, além de saber organizar pedagogicamente um processo de encenação . Ao elaborar um discurso cênico, na sala de aula, este deve saber organizar e sistematizar as experiências, a fim de garantir a apropriação do discurso por parte dos alunos, respeitando seus universos e apresentando-lhes novos referenciais.

O exercício da docência, assim como o do artista, exige comprometimento, atualização constante, interesse pela pesquisa, atitudes proativas e desejo de transformação. Sendo um professor de arte então, esta exigência é duplicada, pois, o professor além de se manter atualizado das instancias teóricas, precisa acompanhar as práticas da cena. A formação em arte ocorre principalmente pela experiência, fator que exige um contato permanente com o teatro e suas formas de produção. Algumas atitudes podem caracterizar uma formação continuada, das quais podemos citar: assistir

espetáculos teatrais, manter uma rotina de leituras, participar de oficinas, propor novas experimentações em sala de aula, ler programas e/ou roteiros de espetáculos, buscar referências e sentidos para as suas práticas, etc. Entre as competências que um professor encenador deve buscar desenvolver, Marcos Bulhões Martins cita:

“saber expressar seu posicionamento artístico com relação ao teatro contemporâneo; reconhecer as principais referências históricas e teóricas da sua prática; saber elaborar projetos de intervenção cultural e pedagogia do teatro; coordenar o aprendizado da leitura do espetáculo contemporâneo; conduzir o grupo de iniciantes e/ou atores desde a escolha do tema, até a efetivação do acontecimento cênico, sem perder o aspecto lúdico do processo; saber avaliar e redigir textos que sistematizem sua prática.” (MARTINS 2003, p. 45).

Percebemos que a posse dessas competências, afasta a possibilidade de práticas que se limitam à reprodução de técnicas e a centralidade da cena no papel do ator ou do diretor, pois, compreender as formas espetaculares contemporâneas significa saber que as novas proposições valorizam os sujeitos como criadores e as antes chamadas “partes técnicas¹²” cada vez mais se afirmam como linguagens específicas. Neste entendimento, todos os atuantes envolvidos na elaboração cênica, são criadores e protagonistas das suas criações.

¹² Cenografia, figurino, sonoplastia, iluminação, etc.

Capítulo 4 – Registro de experiências e sistematização de conhecimento

4.1 Os registros de experiência na formação do professor

O registro de uma experiência pode ser uma atitude formativa para o professor, na medida em que ele reflete sobre a sua ação. Quando compartilhado, pode gerar discussões, aprendizagens, mobilizações e transformações no saber docente. Além disso, o registro é um caminho para a sistematização de procedimentos e integração da teoria com a prática.

“Ação sem reflexão é ativismo e a reflexão sem ação é verbalismo. A formação de professores, como a educação em geral, é uma atividade prática. Releva-se a necessidade de integração do nível teórico com o nível prático” (PACHECO, 2010, p. 109).

Dessa forma, o registro pode possibilitar que o professor articule os conhecimentos acadêmicos com a prática cotidiana. Em nosso caso, essa é uma ação que deve ser cotidiana, considerando que a aprendizagem da encenação ocorre por meio de práticas complementadas por referenciais teóricos.

Ao registrar as experiências da sala de aula e dialogar com princípios estéticos e metodológicos de grandes encenadores, o professor viabiliza o surgimento de novas abordagens e a compreensão de metodologias na prática. O ato de socializar esses registros de experiência, mesmo que de forma narrativa, pode ser mais proveitoso que participar de um curso de formação em que o professor receberá mais teorias descontextualizadas. José PACHECO (2010 p. 11) acredita que a formação acontece quando o professor é capaz de se decifrar “por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga”, quando ele identifica suas fragilidades. Dessa forma, uma estratégia de formação continuada pode ser bastante eficaz se pautada a partir da partilha de experiências em círculos de estudo.

Este exercício de registrar experiências e buscar uma sistematização das ações realizadas em sala de aula permeou todo o meu percurso de formação acadêmica. Neste capítulo, constarão relatos de algumas atividades realizadas em escolas públicas de Brasília/DF, todas com eixo temático centrado na encenação teatral. Foram atividades que abordaram aspectos muito parecidos, porém, com desdobramentos diferentes. Com

- **Caderno de Produção:** Um caderno em que constam os registros do percurso de criação de um figurino, servindo como suporte para os alunos aprenderem a registrar as informações de seus projetos.
- **Demonstrativos de tecidos:** Um pequeno bloco com vários recortes de tecido, dos mais diversos, contendo as especificações técnicas, valores e nome da loja. Serve como modelo para que os alunos façam a catalogação dos materiais que irão utilizar em seus projetos, bem como um referencial de organização de amostras.
- **Bonecos para exercícios de criação:** São bonecos feitos a partir de fotografias e servem como protótipo para a criação de figurinos. Os alunos podem tirar a foto deles próprios, recortar e utilizar como base para o desenho dos figurinos de seus projetos.
- **Catálogo de filtros para refletor:** São catálogos com várias demonstrações de filtros, em que os alunos podem ver as especificações técnicas e testar as cores de luz com o auxílio de uma lanterna.
- **Palheta de cores:** É uma palheta que contém várias amostras de cores, indicando misturas, cores complementares e diferenciando cor luz de cor pigmento. Ela auxilia os alunos a escolherem as cores mais adequadas para a execução de cenários e figurinos, dialogando com a interferência da cor luz, etc.
- **Livros:** A caixa possui diversos livros que servem como auxílio para a criação dos projetos dos alunos, bem como para a definição conceitual dos projetos. Os livros não são materiais permanentes da caixa, pois, são colocados conforme os projetos vão solicitando.
- **Filmes:** A caixa possui dois DVD`s, sendo um documentário de 15 minutos, sobre processo colaborativo, exibido sempre que algum processo é iniciado, e outro sobre construção de figurinos, destinado aos grupos que se interessam por este aspecto da encenação. Dependendo das demandas, outros filmes podem entrar na caixa.

Esses materiais fazem parte da caixa e são sempre necessários em todos os projetos de encenação, porém, a escola apresenta diversas possibilidades e demandas, sendo necessário que a caixa esteja sempre se renovando e se adequando de acordo com a necessidade das propostas em curso. As experiências anteriores mostraram que os alunos se interessam muito pelos materiais da caixa, primeiro pela curiosidade de saber o que tem dentro, depois por descobrirem inúmeras possibilidades para a produção de seus trabalhos.

4.3 Oficina de Orientação: maquiagem de efeitos especiais

Essa oficina foi a primeira atividade realizada em todos os projetos e tinha como objetivo apresentar aos alunos os elementos de composição cênica, suas linguagens e possíveis formas de produção, além de familiarizá-los com os modos de organização e composição do trabalho teatral. Iniciávamos a discussão apresentando imagens de diversas expressões artísticas, a fim de que os alunos identificassem os elementos de linguagem que cada expressão artística utilizava, dos quais constavam expressões de linguagens visuais, plásticas, sonoras e estéticas. Sendo o teatro um fenômeno que abarca todas essas linguagens, partíamos dessa compreensão para mapear as categorias do figurino, cenografia, sonoplastia, maquiagens, atuação, etc.

Depois desse mapeamento, buscávamos enfatizar todas essas produções como algo planejado, elaborado e conceitual. No intuito de demonstrar aos alunos como ocorre o processo de produção é instrumentalizá-los para a realização dos projetos de encenação, realizávamos uma oficina de maquiagem de efeitos especiais. Essa atividade chama bastante a atenção dos alunos e desperta o interesse para os aspectos da produção e do planejamento. A oficina de orientação era dividida em três etapas, as quais são explicitadas abaixo:

1ª etapa: Planejamento

Apresentamos o caderno de produção, que faz parte da caixa de suporte cênico, identificando as perguntas básicas para a elaboração de um projeto de encenação. De acordo com Sônia PAIVA (2011), devemos ter em mente cinco perguntas chave sobre tudo o que se cria: “O que é? Onde é? Como é? Quanto é? Quando é?”. Essas perguntas nos remetem a grande parte das necessidades de um projeto de criação e facilitam o planejamento de qualquer projeto. Sabendo dessas perguntas elaborávamos o planejamento em conjunto. Abaixo temos um exemplo de planejamento, realizado com os alunos da Escola Classe 209 Sul, na Oficina de Teatração, oferecida pelo Projeto Autonomia¹³ em 2012:

- *O que é? Maquiagem de ferimentos para um espetáculo teatral.*

¹³ Projeto de Extensão e Ação Contínua da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB.

- *Onde é?* Será no pátio da escola, em que o público fica bem próximo aos atores e não há iluminação artificial, nem possibilidade de Blackout.

- *Como é?* Será realizado por três pessoas, temos apenas sombras e lápis de olho.

Precisamos providenciar o restante dos materiais e aprender a fazer o verniz teatral.

- *Quanto é?* A groselha para fazermos o sangue artificial custa R\$ 8,99 e não temos esse dinheiro. É preciso fazer uma caixinha de arrecadação entre o grupo.

- *Quando é?* Será realizado na próxima aula, portanto temos que providenciar todos os materiais até o dia.

2ª etapa – Pesquisa conceitual e imagética

Nesta etapa os alunos pesquisam os conceitos do trabalho que realizarão, fazem o estudo do personagem que está ferido, as circunstâncias em que ocorreram aquele ferimento e outras informações possam ser úteis. Isso é muito importante ao projeto, pois, sabendo as circunstâncias em que o personagem se feriu o aluno buscará, durante a pesquisa imagética, imagens específicas. Essa etapa é muito importante para uma boa execução, posto que se o aluno sabe que o corte daquele personagem é mais profundo o sangue provavelmente será arterial e mais fino que o de um corte superficial. Quanto maior a quantidade de informações, mais verossímil será o resultado. Diante às informações o aluno realiza a pesquisa imagética e elabora o seu croqui.

3ª Etapa - Execução

Depois de planejarem, pesquisarem conceitos e imagens, os alunos executam o projeto. No caso da maquiagem de ferimentos, o primeiro passo é fabricar o verniz teatral, co breu branco diluído em Álcool. Depois os alunos fabricam o sangue artificial feito com groselha, glucose de milho, achocolatado e anilina vermelha, sempre pensando no que o conceito pede, pois, como vimos, há uma diferença de cor e textura no sangue, dependendo se ele for venoso ou arterial. Por fim, é começar a aplicar a maquiagem no ator/aluno. Como base, utilizamos algodão colado com o verniz diretamente na pele, que depois de seco receberá um acabamento com corretivo facial, pó compacto, sombras e lápis de olho, conforme pede a pesquisa. (ver fotos no anexo I)

Depois que os alunos passavam por essas etapas da oficina de orientação, começávamos os projetos de encenação. Era perceptível que os alunos já sabiam os caminhos a serem percorridos e isso garantiu maior autonomia para os grupos de trabalho. Serão relatadas duas experiências em que os alunos planejaram e executaram projetos de encenação de maneira colaborativa.

4.4 A encenação de “Memórias Encaixadas”

O processo de criação foi desenvolvido com alunos do 8º ano da Escola Parque 304/305 sul, todos com idades entre 12 e 15 anos. Desde o início, definimos que o objetivo da proposta era Conceber um projeto de encenação teatral em que todos os participantes tivessem a oportunidade de vivenciar o processo de elaboração do discurso cênico acessando todos os mecanismos da produção teatral, se apropriando criticamente e criativamente, a fim de promover a ampliação de olhares e mudanças de percepção. O primeiro passo foi buscar referenciais que apoiassem a atuação do professor de teatro, dentro do contexto escolar, pois, a experiência de montar um espetáculo em sala de aula era inédita. Uma das primeiras referências foi a noção de “mestre-encenador”, proposta por Marcos Bulhões Martins. Nesta abordagem, o encenador é compreendido enquanto articulador do processo, cuja postura deve pautar-se em uma didática não depositária que busca o respeito ao universo do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas. Já a encenação, entendida como produto cênico resultante da aprendizagem de teatro, abrange diversas modalidades de eventos cênicos como fragmentos de cenas, a performance e atos artísticos coletivos, bem como jogos teatrais que envolvam atores e platéia (MARTINS, 2002).

Definidos esses princípios básicos, iniciamos as atividades apresentando uma carta de instrução para os alunos. Essa carta informava que estávamos entrando em um barco para realizar uma viagem, situando cada aluno como parte da tripulação e como peça chave para que o barco não afundasse (ver anexo II). Nesta mesma ocasião definimos que trabalharíamos de forma coletiva, sendo que cada um poderia assumir as funções que fossem interessantes ao longo do processo. Depois de uma breve discussão mediada os alunos combinaram que a pergunta geradora do processo seria “quem somos

nós?”. Definidas as formas de organização, dividimos o processo em três etapas, conforme abaixo:

➤ ***1ª etapa - Quem sou eu?***

Entendida como primeiro passo para criação da realidade colocada diante do aluno-ator, previa jogos de preparação para a elaboração cênica e reflexões para a escolha da temática norteadora do espetáculo. A partir da pergunta geradora, líamos poemas de diversos autores, sendo que as “Memórias Inventadas” de Manuel de Barros movimentaram muitas discussões. Inspirados por ele, definimos a temática do espetáculo.

➤ ***2ª etapa – Quem sou eu e o que ele tem de mim?***

Já com a definição da temática “Memórias”, buscamos procedimentos atoriais e princípios adequados ao processo criativo. Foram propostos jogos teatrais e improvisações em que os alunos-atores compartilhavam suas memórias pessoais e selecionavam “materiais” para a elaboração de possíveis cenas. Nesta etapa, propomos um exercício em que os alunos escreviam como, se tivessem vivido, algumas “memórias do que não foram e gostariam de ser”, memórias estas que estruturaram a construção de toda a dramaturgia da encenação. Além disso, tínhamos bastantes registros escritos de depoimentos pessoais que surgiram durante o processo. A dramaturgia, com os depoimentos de alguns alunos está no anexo III.

➤ ***3ª etapa – Quem somos nós?***

Consistia na elaboração dos “quadros cênicos” que compunham a encenação, vislumbrando a percepção do grupo enquanto unidade. Nesta etapa, histórias pessoais e desejos estéticos particulares dos alunos-atores foram apropriados pelo coletivo, potencializando o discurso teatral e constituindo uma tessitura de múltiplas identidades. Nesta etapa, estruturamos toda a dramaturgia do espetáculo e realizamos jogos em que o grupo fazia a leitura de imagens e depois buscava uma releitura corporal. Duas cenas do espetáculo foram elaboradas a partir deste exercício (ver anexo IV).

Todos os atuantes desempenhavam o papel de ator e paralelamente participavam de um dos grupos responsáveis por elaborar os projetos de iluminação e cenografia. A razão da escolha de fazer um projeto de iluminação se devia a boa estrutura da escola, que possuía dois auditórios equipados com mesa de luz e refletores. Porque não

aproveitar essa oportunidade rara de conceber um projeto de iluminação teatral em uma escola?

Devido ao fato de a turma possuir somente dez alunos, conseguir compor apenas dois grupos para criação dos projetos. O figurino e a sonoplastia ficaram sob a responsabilidade de todos. O tempo das aulas era dividido, de modo que os alunos trabalhavam no planejamento dos projetos e na criação das cenas do espetáculo.

Durante o processo de criação foram surgindo perguntas importantes para qualquer professor de teatro, que possui um compromisso ético/estético: Qual a noção de personagem que adotaremos? Como utilizaremos o espaço que possuímos? Essas perguntas foram sendo respondidas na medida em que realizamos os jogos teatrais, que permearam todo o processo de composição.

Em relação ao entendimento de personagem, buscamos nos apoiar na noção de ator rapsodo, desenvolvida pela pesquisadora Nara Keiserman, principalmente pelo fato de estarmos trabalhando com narrativas pessoais. Esse entendimento coloca o trabalho do ator/aluno no trânsito entre narrativa e ficcionalização (personagem). Conforme as cenas eram compostas, buscávamos gestualidades e ações físicas adequadas a cada cena. O parâmetro de avaliação era sempre o da fisicalização, na concepção de Viola Spolin. Perguntávamos sempre se o aluno havia mostrado ou contado as suas ações, pois, para nós importava mostrar, comunicar. Já em relação ao espaço, a escola possuía dois auditórios, sendo um de palco italiano e outro menor de semi-arena. Como estávamos trabalhando com memórias pessoais, queríamos uma relação mais intimista com os espectadores. Essa proposta nos fez optar pelo palco de semi-arena. Apesar de não propormos uma interação física com o público, a idéia era que eles fizessem parte daquele momento de partilha de memórias. Depois de três meses produzindo, nos preparamos para a apresentação que ocorreu durante uma mostra anual de trabalhos da escola. Propomos a um aluno novo, que não participou do processo desde o início, que fizesse os cartazes e um programa para entregarmos aos espectadores. Apresentamos alguns cartazes de espetáculos e propomos fazer um ensaio fotográfico para o mesmo selecionar a foto do cartaz. O resultado se encontra no anexo V. A apresentação reuniu cerca de 60 pessoas, principalmente familiares, que ficaram muito comovidos. Foi um resultado que surpreendeu a maioria dos professores da escola que ficaram curiosos para saber como conseguimos realizar um trabalho tão contundente (ver anexo VI).

4.5 A encenação de “A pele de Iansã”

Este processo de criação foi realizado em 2012, com os alunos do 7º ano no Centro de Ensino Fundamental Ginásio da Asa Norte - GAN, em Brasília/DF. Da mesma forma que na experiência anterior, um dos maiores objetivos era a apropriação crítica e criativa por parte dos alunos. A proposta inicial era a montagem de um espetáculo teatral que explorasse o tema transversal da Pluralidade Cultural a partir de uma lenda africana chamada “A pele de Iansã”. Apresentamos a história para a turma e começamos a desenvolver jogos teatrais a respeito do tema.

Logo no início dos ensaios foram surgindo diversas dificuldades que demandaram diferentes formas de ação, por parte de nós educadores. Uma das primeiras se devia a falta de estrutura e espaço para acomodar os 30 alunos. A solução foi desenvolver as atividades no pátio da escola e se adequar a estrutura que esta poderia oferecer. Pensamos as soluções cênicas e escolhas estéticas do espetáculo para ser no próprio pátio da escola. Apesar das constantes intervenções de pessoas passando e do grande barulho que o espaço concentrava, conseguimos manter o foco nas atividades em grande parte dos ensaios. Os princípios artístico-pedagógicos que nortearam a construção da encenação foram surgindo durante o processo e se apresentaram para solucionar algumas problemáticas que eram identificadas. Entre eles citamos:

Construção coletiva: Todos os alunos-atores contribuíram artisticamente e conceitualmente na composição da encenação. Todos acessaram e participaram da elaboração em todas as esferas da criação, mesmo que de forma indireta. Isso favorecia a apropriação do processo por todos os envolvidos.

Fisicalização de imagens: Para a construção de algumas cenas, utilizamos uma atividade já experimentada na montagem de “memórias encaixadas”, em que realizamos leituras de imagens apresentadas pelos alunos, cuja proposta era a composição de cenas a partir da fisicalização das figuras pelos atuantes, ato que ocorreu com a personagem Iansã quando entrava em forma de boi e com o coro das mulheres de Ogum (ver anexo VII).

Diálogo com os espaços: Devido ao fato de a escola não possuir nenhum espaço específico para as atividades teatrais, optamos por dialogar com os espaços que a escola dispunha. Algumas cenas foram criadas a partir de jogos realizados nos grandes jardins

da escola. Delimitamos vários espaços simultâneos de apresentação, situando os espectadores nos intervalos entre esses espaços.

Construção de Personagens: Na construção dos personagens, trabalhos com matrizes corporais a partir de animais. Com essas matrizes eram propostos alguns jogos entre os alunos e avaliávamos se os mesmos haviam comunicado algo, ou um personagem por meio da matriz corporal.

Esses são alguns dos aspectos que merecem ser destacados, pois, se referem às principais instancias do processo de criação. Durante o percurso, formamos um grupo de trabalho para a criação dos figurinos e objetos de cena. Como os personagens eram orixás, os alunos pesquisaram as histórias, cores, elementos e características destes, realizando posteriormente uma chuva de idéias. Com essa base, desenharam os croquis dos figurinos (ver anexo VIII). Percebemos que esse processo mudou a visão de alunos a respeito das tradições afro-brasileiras, pois, no início alguns ficaram receosos achando que se tratava de “macumba”, como falavam. Alguns alunos não queriam nem vestir os figurinos, porém, o processo de pesquisa e leituras foi essencial para a quebra dessa visão estereotipada. A aluna que fazia a personagem Iansã, por exemplo, não queria colocar a roupa devido aos chifres que a personagem tinha pendurados. Segundo ela era “coisa do diabo”. Depois a aluna compreendeu que os chifres eram elementos de proteção que Iansã deixou para os filhos ao sair da casa de seu esposo, ela passou a aceitar o figurino. Neste sentido além de estarem compreendendo os códigos da linguagem teatral, os alunos tiveram oportunidades de quebrar preconceitos e ampliarem suas visões críticas.

O trabalho resultou na encenação de um ato teatral, o qual intitulamos de “A pele de Iansã” (fotos no anexo IX). Toda a escola foi convidada a assistir, juntamente com alguns pais de alunos, fato que reforça uma perspectiva de formação que se estende para além dos sujeitos envolvidos diretamente na produção da encenação.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou esclarecer os aspectos que tornam a encenação teatral um instrumento intrinsecamente pedagógico, bem como evidenciar a importância de o ensino de teatro contemplar as dimensões teóricas, metodológicas e práticas. Consideramos a pesquisa relevante, principalmente pelo fato da encenação ser um aspecto pouco explorado nas escolas e pouco apropriado por uma grande parcela de professores de teatro. Sabemos que muitos cursos de licenciatura em teatro estão passando por transformações curriculares e que esta demanda é apresentada nas novas propostas, pois, a maioria dos cursos não possui disciplinas que exigem dos estudantes o desenvolvimento de projetos de ensino em escolas formais. As experiências muitas vezes se resumem a um estágio supervisionado, que em muitos casos não possibilita a condução de um processo de encenação.

As problemáticas identificadas foram baseadas em experiências de campo deste autor, quando no âmbito de projetos de extensão e Iniciação à docência, da Universidade de Brasília, realizou diversos trabalhos de encenação em escolas públicas de Brasília/DF. Em geral, as escolas não possuíam espaços específicos para as aulas de teatro e os professores demonstravam pouco senso crítico a respeito dos processos que desenvolviam. Uma das motivações para o interesse pela temática foi essa falta de domínio por parte dos professores, além de um desejo pessoal de encontrar soluções que contornem os discursos comuns de que não tem como trabalhar teatro em escolas formais. Compreendemos que grande parte das escolas públicas de Brasília/DF apresentam problemas de diversas naturezas, como a falta de estrutura física, turmas lotadas, falta de materiais pedagógicos, pouco tempo de aula, desmotivação dos alunos, etc. Em contraponto a isso, também sabemos que existe muita acomodação de professores, má formação profissional e desmotivação. Uma série de fatores pode contribuir para este quadro crítico, porém, esta pesquisa se dirige a professores que apesar de enfrentarem todas as dificuldades do ofício, ainda não abriram mão do seu compromisso ético, o que implica propormos não a partir da dificuldade e sim das possibilidades. À primeira vista, algumas propostas podem parecer impossíveis de se realizar, porém, as experiências relatadas no capítulo quatro comprovaram que há viabilidade por tal. O professor que desenvolve um trabalho pensando nas impossibilidades, provavelmente não conseguirá realizar trabalhos coerentes e com boa

elaboração estética. Ele mesmo atesta que o seu trabalho valoriza somente um processo ensimesmado, que não apresentará nenhum resultado.

A encenação teatral também favorece atitudes em que o professor mantenha uma continuidade de pesquisa, estudo e prática artística, pois, ao conduzir os processos de encenação este também exercita seu posicionamento artístico. Defendemos que o teatro que se faz na escola, não é menor que o teatro que se faz nos palcos, logo, ambos possuem o mesmo status de arte e o professor também pode ser um artista estando dentro de uma escola. Nesse entendimento o referido deve ter ciência dos elementos que formam o conteúdo da arte teatral. Em relação a estes conteúdos, Maria Lúcia Pupo, defende:

“Não é a questão da família, a questão do desemprego, a questão da sexualidade juvenil, não é isso. Esses são os temas que podem ser abordados por meio de qualquer arte. Mas as questões que configuram os elementos da linguagem teatral, muito provavelmente, vão girar em torno da noção de ação, da noção de papel e/ou personagem e da noção de espaço cênico. Esses três eixos, que estão na base, são os pilares de qualquer conteúdo teatral que se venha formular. Para que possamos fazer valer o teatro como área de conhecimento plena, necessitamos de uma formação que nos capacite a dizer com quais conteúdos estamos lidando” (PUPO, 2010, p. 12).

Dessa forma, reforçamos que o Teatro é uma área de conhecimento com conteúdos próprios. Assim, podemos concluir que o professor deve se atentar aos sentidos das práticas que empreende, de forma que ao trabalhar com a noção de espaço, ou de um personagem, por exemplo, tenha consciência de como esses conteúdos possibilitam a formação do aluno enquanto sujeito e cidadão. É a partir dos próprios códigos e símbolos da linguagem teatral que a experiência estética se configura, caso contrário estamos fazendo qualquer outra coisa, não teatro. Por fim, a encenação teatral possibilita a exploração de temáticas sugeridas pelos próprios alunos, pesquisas acerca das mesmas, a instauração de processos de aprendizagem contextualizados, lúdicos e significativos, com vistas a configurar uma forma de ação cultural, dentro da escola.

Referencias bibliográficas

ARAÚJO, Antonio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, nº. 6, 2006.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina**: uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro. Natal: UFRN, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Ensino Básico/MEC, 2008. 239 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, MEC, 1999. 116 p.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução: MERCADO, Antonio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BULHOES, Marcos Aurelio. **Dramaturgia em jogo**: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro, São Paulo: USP, 2006.

CABRAL, Beatriz. Ação cultural e teatro como pedagogia. **Sala Preta**, nº. 12, 2012. Disponível em <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/414/404>>. Acesso em: 13/07/2012.

CAETANO, Nina. A textura polifônica de grupos teatrais contemporâneos. **Sala Preta**, v. 6, 2006.

CANTON, Kátia. **Espaço e lugar**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERNANDES, Janaína de Mello. A enunciação na encenação teatral. **Estudos Semióticos**, Número 2, São Paulo, 2006. Disponível em <www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. Acesso em 13/07/2012.

FISCHER, Stela. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs). **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. Modulo 16: **História da Arte- Educação 2**. Brasília: LGE Editora, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. 2. Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2003.

TENDLAU, Maria. **Teatro vocacional e a apropriação da atitude épica-dialética**. São Paulo: Hucitec, 2010.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. Hiféns e reticências. SANTANA, Arão Paranaguá de.(org) **Visões da ilha: estudos sobre teatro e educação**. São Luís: EDUFMA, 2003.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 3. Ed. Petropolis/RJ: Vozes, 2010.

PAIVA, Sonia. **Encenação**: percurso pela criação, planejamento e produção teatral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PUPO, Maria Lúcia. Teatro e educação formal. CORADESQUI, Glauber. (org) Teatro na escola: experiências e olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no teatro como na vida**: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. Salvador: UFBA, 2011.

SANTANA, Arão Paranaguá de; VELOSO, Graça. Modulo 14: **História da Arte-Educação 1**. Brasília: Artes Gráficas e Editora Pontual LTDA, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola publica. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

TROTTA, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**, nº. 6, 2006.