



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

DA RUA À SALA DE AULA:

**O ensino das Artes Cênicas e a busca de narrativas colaborativas e políticas na educação
básica carioca**

ADELSON LUÍS FERREIRA DA SILVA

RIO DE JANEIRO
2019

ADELSON LUÍS FERREIRA DA SILVA

DA RUA À SALA DE AULA:

O ensino das Artes Cênicas e a busca de narrativas colaborativas e políticas na educação básica carioca

Dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientadora Professora Dra. Andrea Bieri

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico a minha avó Maria da Silva Ramos, por ser a primeira pessoa que acreditou em mim me incentivando a ler e a estudar como forma de habitar e transformar o mundo. À minha mãe Fatima Regina Marques Ferreira, meu grande exemplo de resistência frente às adversidades da vida e da realidade que nos cerca. Aos companheiros de trabalho das escolas públicas por onde passei em São Paulo e aqui no Rio, especialmente as Unidades Municipais José Moreira da Silva (Mangueira) e Cardeal Leme (Benfica) que me acolheram, me aqueceram e me inspiraram quando estive longe de casa, contribuindo imensamente para o meu crescimento profissional e humano. Aos meus alunos, por confiarem no meu trabalho e toparem os desafios propostos me apresentando novas perspectivas de ensino. Sem vocês essa pesquisa não faria sentido. Ao povo da Rua, especialmente aos que se manifestaram e ocuparam a Câmara Municipal do Rio de Janeiro em Junho de 2013, a bravura e a invenção de novos modos de existência proporcionadas através dessa experiência permanecem como fonte de inspiração constante. Todos vocês me enchem de alegria, resiliência e esperança.

AGRADECIMENTOS

A todos os que se dedicam ao Teatro e a Educação no Brasil, sobretudo aos que mantêm a esperança e não medem esforços em busca de um mundo mais tolerante e justo; em especial, aos meus primeiros professores Magaly Guimaraens Zina, Paulo Fiorato e Raquel Pereira de Souza, por me abrirem as portas da imaginação para o exercício crítico do pensamento.

Às amigas Andrea Odara, Fátima Guasti, Jannine Vieira, Juliana Santana, Sicleidi Valente, Rogéria Mattos, Rosana Lima e Virginia Rodrigues da Silva que apesar de não serem artistas ou professoras de teatro, leram trechos a até mesmo a íntegra dessa dissertação colaborando com todo o meu processo de escrita e criação em sala de aula.

As minhas diretoras Karla Costa e Fátima Ribeiro da Escola Municipal Cardeal Leme em Benfica, que sempre acreditaram na minha busca e movimento garantindo as condições de trabalho e pensamento para que tudo desse certo.

Aos colegas da UNIRIO: Alessandra Biá, Gustavo Maranhão, Matheus Rosa, Maynah Faria, Fernanda Dias, Nathalia Goulart; em especial a Alessandra Biá cuja as caronas de volta para casa sempre vieram acompanhadas de muitos risos, expectativas e reflexões importantes.

A todos os meus mestres no ensino do Teatro e professores das instituições por onde passei USC, UFRJ, PUC - Rio e UNIRIO; todos esses espaços de formação se constituem como fundamentais na elaboração da minha prática artística e do meu pensamento pedagógico atual.

Aos professores Celeia Machado e Daniel Marques que aceitaram com alegria e afinco participar da condição de minha banca examinadora tornando esse momento um acontecimento de aprendizagem único e inesquecível. Ao amigo João Pedro Orban, que gentilmente me convidou para fazer parte do processo de montagem do espetáculo Panidrom durante o ano de 2014. Aos professores Adilson Florentino e Marina Henriques, cuja as aulas de metodologia da escrita e teatro comunitário foram de grande relevância; as professoras Johana Albuquerque e Rosyane Trotta pela leitura, comentários e provocações durante a qualificação me esclarecendo ideias e contribuindo significativamente para os rumos tomados na versão final dessa dissertação.

À UNIRIO por proporcionar condições plenas para a realização desta pesquisa. À Jéssica Alves do PPGEAC da UNIRIO, por seu envolvimento e doçura — irrestrita — em todos os procedimentos burocráticos e de organização.

A Angélica Pizarro pelas sessões de análise repletas de encorajamentos e descobertas.

E finalmente a minha querida e estimada orientadora Andrea Bieri, pelo rigor, elegância e generosidade durante todo o processo de orientação e sem o qual essa escrita não seria possível. Sua presença dedicada e demasiadamente solidária jamais será esquecida.

A todos vocês o meu Muito obrigado.

RESUMO

O processo colaborativo teatral e a criação coletiva se constituem como procedimentos criativos típicos da cena contemporânea. Ambos estão previstos nas orientações curriculares para o ensino de Artes Cênicas da rede municipal do Rio de Janeiro. Devido ao seu caráter de realização descentralizado e horizontal, essas modalidades de criação têm se mostrado estratégias profícuas no desenvolvimento de novas narrativas cênicas. Ao possibilitarem ao educando narrar o mundo a partir de seu lugar de origem e ao convidarem o espectador para a construção da cena, tais modalidades revelam-se também relacionais e críticas. Esse memorial reflexivo parte das preocupações e memórias de seu autor enquanto professor e ativista que participou ativamente das jornadas de junho de 2013 para chegar à sua proposta pedagógica hoje, cuja a prática resultou em dois espetáculos autorais e colaborativos: “Cacos, coisas minhas; coisas nossas” (2018) e “Marias do Brasil” (2019). Ao relatar ambos os processos, conectados com a sua experiência pessoal e refletindo sobre a própria escrita acadêmica como forma de se posicionar sobre a realidade que nos cerca, entende-se também esse percurso como uma meta- referência, onde o “narrar-se” discente se prolonga no docente revelando sua potência política.

Palavras Chave: Processo Colaborativo; Criação Coletiva, Ensino do Teatro, Narrativa Política.

ABSTRACT

Theatrical collaborative process and collective creation are typical creative procedures from contemporary scene. Both are planned in curriculum guidelines for teaching Scenic Arts in Municipal system of Rio de Janeiro. Due to its feature that allows learning to be decentralized and horizontal, these modalities of creation have been showing fruitful strategies in the developing of new theatrical narratives . These modalities reveal themselves not only critical but also relational when the learner becomes able to narrate the world from where s/he comes from and when s/he invites the audience to the building of the scene. This reflexive memorial come from memories and concerning from its author as a teacher and activist who has been actively participating in this journey since 2013 until achieve his current pedagogical propose whose practicing has come out two own and collaborative plays: “Cacos,my stuffs, our stuffs”(2018) and “Marias from Brazil “(2019). Reporting both processes, linked to his personal experience and reflecting about their own academics writing as a way to take himself up about the reality around us, and also figure out this path as referential aim, where the “ Telling about yourself” as a student in fact is a teacher revealing his political power.

Key words: Collaborative Process, Collective Creation, Theatrical Teaching , Political Narrative

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 Mapa da pequena cidade de Lucélia. Fonte: Câmara Municipal de Lucélia.....	09
Imagem 02 Edição da Pinacoteca Caras. Foto: Arquivo Pessoal.....	11
Imagem 03 Leitura e Produção de Imagens. Foto: Arquivo Pessoal.....	13
Imagem 04 Jornadas de junho de 2013. Foto: Ocupa Câmara.....	20
Imagem 05 Palácio Pedro Ernesto na Cinelândia. Foto: Arquivo Pessoal.....	21
Imagem 06 Intervenção no conjunto interno. Foto: Tânia Rego/ Abr.....	23
Imagem 07 Oficinas de “Teatro Imagem”. Foto: Beatriz Provasi.....	24
Imagem 08 Performance Abrace um Mascarado. Foto: Folhapress.....	25
Imagem 09 Enterro da CPI dos ônibus. Foto: Ocupa Câmara.....	25
Imagem 10 Primeira página do Jornal O Globo. Foto: O Globo.....	27
Imagem 11 Primeiras aulas de Teatro. Foto: Arquivo Pessoal.....	29
Imagem 12 Auditório da Escola. Foto: Arquivo Pessoal.....	31
Imagem 13 A doutrinação dos nativos. Fonte: Pintura de Victor Meirelles (1861).....	35
Imagem 14 Publicidade da prefeitura do Rio. Fonte: O Globo.....	37
Imagem 15 Prédio da Escola Cardeal Leme. Foto: Arquivo Pessoal.....	46
Imagem 16 Panidrom (2015). Arte de Didi Descaves e Foto da Companhia Volante.....	49
Imagem 17 Apresentando a proposta das oficinas. Foto: Arquivo Pessoal.....	51
Imagem 18 Leitura do Poema de Manoel de Barros. Foto: Arquivo Pessoal.....	54
Imagem 19 Improvisação com tecidos. Foto: Arquivo Pessoal.....	56
Imagem 20 Registro visual realizado por aluno. Foto: Arquivo Pessoal.....	56
Imagem 21 Jogo do “Quem iniciou o movimento?”. Foto: Arquivo Pessoal.....	58
Imagem 22 Avaliação das cenas apresentadas. Foto: Arquivo Pessoal.....	60
Imagem 23 Prólogo criado em parceria. Foto: Arquivo Pessoal.....	64
Imagem 24 Concepção de figurino e cenário. Foto: Arquivo Pessoal.....	67
Imagem 25 Primeira apresentação. Foto: Arquivo Pessoal.....	69
Imagem 26 Última fala da apresentadora. Foto: Arquivo Pessoal.....	70
Imagem 27 Segunda apresentação. Foto: Juliana Santana.....	71
Imagem 28 Primeiros encontros das “Marias”. Foto: Arquivo Pessoal.....	72
Imagem 29 Coreografia "Maria, Maria". Foto: Arquivo Pessoal.....	76
Figura 30 Leitura de imagens. Foto: Arquivo Pessoal.....	80
Figura 31 Fragmento de biografia. Foto: Arquivo Pessoal.....	81
Figura 32 Jogo da dublagem adaptado. Foto: Arquivo Pessoal.....	83
Imagem 33 Fragmentos da proposta de Dramaturgia. Foto: Arquivo Pessoal.....	85
Imagem 34 Apresentações. Foto: Arquivo Pessoal.....	86
Imagem 35 parede muro marcado. Foto: Arquivo Pessoal.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 OS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO QUE ANTECEDEM A PROPOSTA PEDAGÓGICA	09
1.1 A Escola.....	10
1.1.2 As Primeiras Experiências Estéticas.....	11
1.2 A Igreja.....	14
1.2.1 As Primeiras Experiências como Educador.....	17
1.3 A Rua	18
1.3.1 O Retorno para a Sala de Aula.....	19
2 DO ATIVISMO À PEDAGOGIA	20
2.1 Arte e Política.....	23
2.2 Arte e Narrativa.....	26
3 O ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NA REDE MUNICIPAL DO RIO	29
3.1 Que se espera do educando nas aulas de Teatro.....	33
3.2 Alguns apontamentos políticos sobre o ensino das Artes Cênicas.....	34
3.3 O projeto colonizador e o “paradoxo do aluno espectador”.....	35
3.4 Algumas contribuições da filosofia contemporânea via Michael Foucault.....	38
4 O JOGO TEATRAL E O PROCESSO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIAS POLÍTICAS DE CRIAÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS	40
4.1 Transformações da Cena: Uma nova concepção de autoria e representação.....	41
4.2 O contexto da Escola Municipal Cardeal Leme	46
4.3 O plano de aula e a busca de uma proposta colaborativa e política nas oficinas.....	47
5 AULAS OFICINAS DE INICIAÇÃO A LINGUAGEM TEATRAL	50
5.1 A primeira oficina: Cacos, coisas minhas, coisas nossas (2018).....	51
5.1.2 Os primeiros Jogos.....	52
5.1.2 O Festival de Teatro da Rede e a construção de uma Dramaturgia Colaborativa a partir do Jogo Teatral.....	59
5.1.3 A Interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa como “suporte para criação do texto”.....	63
5.1.4 O surgimento do “Casos de Favela” – Uma apropriação televisiva através do Jogo Teatral.....	65

5.1.5 Os Ensaios e a marcação das cenas.....	66
5.1.6 O Encontro com o Público.....	69
5.2 A Segunda Oficina: “Marias do Brasil” (2019).....	72
5.2.1 Os primeiros Jogos.....	73
5.2.2 O Diálogo com a Música e a Dança.....	76
5.2.3 O surgimento das “Marias do Brasil” uma apropriação musical e literária de Milton Nascimento e Conceição Evaristo.....	79
5.2.4 O Jogo Teatral e o Teatro do Oprimido.....	82
5.2.5 O Encontro com o Público.....	86
5.2.6 Análise do processo de montagem das Oficinas.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXO.....	96

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação realizarei uma investigação sistemática da minha prática artística e pedagógica em defesa do jogo teatral e da improvisação implicadas com o processo de criação colaborativo e suas possibilidades estratégicas enquanto ferramentas de criação capazes de possibilitar novas narrativas no ensino fundamental público carioca. Para tanto, recorro ao memorial reflexivo, onde me proponho a tomar o próprio ato de escrever como tentativa de relatar e organizar as experiências vividas a partir da minha trajetória pessoal. Meu intuito, em um primeiro momento, será rastrear acontecimentos importantes em minha trajetória formativa ancorado no conceito de “palavramundo” de FREIRE (1989) e no pressuposto do educador espanhol Jorge Larrossa de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSSA, 2002, p.21). No primeiro capítulo narrarei meu percurso a partir do contexto onde me criei e de três territórios que considero fundamentais para minha construção pedagógica hoje, dado o impacto que tiveram em minha constituição enquanto sujeito docente: A Escola, A Igreja e A Rua. Ao falar da Escola reconstituo minhas primeiras experiências de fruição estética e de criação em arte procurando identificar as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras que me marcaram nesse período. No subtópico Igreja, reflito sobre a minha formação em Educação Artística (Artes Cênicas) através de uma instituição católica no interior do estado de São Paulo, trazendo algumas reflexões sobre a necessidade de um olhar crítico para além de uma única concepção estética em nossos espaços de formação. Olhar esse que se cruza com as preocupações sobre o “Perigo de uma história única” da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, também convidada para reflexão nesse momento, dada a sua contribuição para o que estou chamando de “criação de novas narrativas”. Finalizo essa passagem com a minha vivência de ativista deflagrada com minha ida para rua nas “Manifestações de 2013”.

A partir do segundo capítulo narro como entrei em contato com as situações de criação que me facultaram novos modos de fazer e compreender arte no contexto do ativismo político. O pensamento de Jacques Rancière e suas considerações sobre o “paradoxo do espectador” também serão desenvolvidas nesse capítulo, quando buscarei apresentar algumas das ações que realizei durante a ocupação da câmara, visando, assim, tornar clara a sua proximidade com o propósito dessa pesquisa cuja preocupação começou a se desenhar a partir dessa experiência.

No terceiro capítulo apresento as condições do ensino das artes cênicas no ensino fundamental público carioca hoje – das orientações curriculares ao que se espera do educando – para em seguida pontuar algumas perspectivas sobre o aspecto político das narrativas cênicas criadas em sala de aula, tomando como referência autores como: bell hooks, Michel Foucault e Paulo Freire.

No quarto e quinto capítulos, após breve contextualização das transformações da cena teatral no ocidente tomando como base os conceitos de autoria e representação, contextualizo a Escola Municipal Cardeal Leme em Benfica, onde realizo essa pesquisa e apresento o jogo teatral e o processo colaborativo como realização maior desse projeto, que é o de possibilitar através da criação coletiva e do processo colaborativo a invenção de novas narrativas a partir do contexto onde o educando está inserido e que resultaram na criação dos espetáculos “Casos de Favela” (2018) e “Marias do Brasil” (2019), ambos apresentados no festival de teatro da Rede, o FESTA.

O último capítulo é dedicado às considerações finais. Em todo o relato, atrelado ao escopo teórico que me subsidia, me esforçarei por tornar evidente os momentos que desembocaram no tema dessa investigação que tenho conduzido atualmente em sala de aula. Acredito ainda que a narrativa memorialística de meu percurso de formação artística universitária e extra universidade, bem como as oficinas realizadas durante o período dessa pesquisa – embora se apresente inicialmente como a descrição subjetiva de uma trajetória pessoal – sirva para possibilitar um maior entendimento sobre a constituição das minhas práticas pedagógicas e criativas como professor de artes cênicas da educação básica carioca. E com esse feito espero contribuir com uma maior sistematização da mesma, bem como um aceno para as outras que virão. Uma vez que:

Recordar as experiências vivenciadas no seio dos eventos das práticas discursivas da esfera acadêmica implica, da parte do produtor, um ato de reconhecimento do vivido, de reflexão sobre os objetos recordados, construídos discursivamente num quadro de significações (e sentidos) e engendrado na rede de atividades de socialização desse sujeito. Pelo trabalho com as memórias, pode-se recordar para elaborar, problematizar algo, para, numa relação intra- subjetiva, abrir espaços para (re)significações ou novos gestos de ler o mundo em questão. (SILVA, 2010, p- 606).

CAPÍTULO 1 - OS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO QUE ANTECEDEM A PROPOSTA PEDAGÓGICA

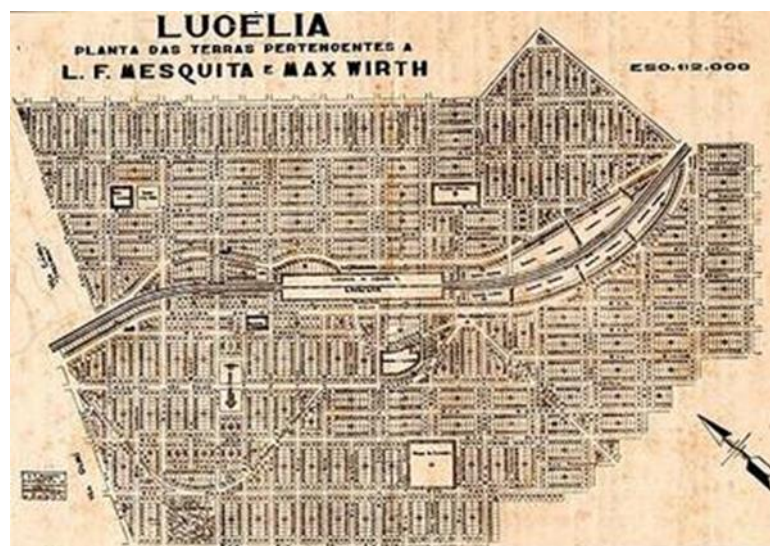


Imagem 1 - Mapa da pequena cidade de Lucélia, interior de SP, onde nasci.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida. (FREIRE, 1989, p.9)

Antes de apresentar minha proposta de ensino do teatro desenvolvida nas oficinas que ministrei na escola Municipal Cardeal Leme em Benfica (Zona Norte do Rio de Janeiro) durante os anos de 2018 e 2019, inicio esse memorial reflexivo amparado na concepção de “palavramundo” do educador pernambucano Paulo Freire, apresentada em sua obra “A Importância do Ato de Ler” (1989). Assim como Freire, considero que antes de escrever sou um leitor da experiência que me atravessa, experiência essa marcada por um contexto social que precisa ser compreendido para que se possa transformá-lo. Ao colocar a leitura do mundo como algo que precede a leitura da palavra, o autor afirma a relevância do contorno social, afetivo, religioso, econômico e político em nossa constituição como sujeito-histórico, que não apenas reflete, mas que, ao fazê-lo, torna-se também capaz de dar ação e sentido ao que

pensa. Nasci na conservadora e carismática cidade de Lucélia¹, interior de São Paulo, também conhecida como “capital da amizade”. Desde a educação infantil – passando pelo ensino fundamental e médio – toda minha formação como estudante se deu em escolas públicas, o que de certa forma justifica meu interesse em olhar para esse espaço não apenas como um lugar de disciplinarização e controle, mas também de produção de saber, empoderamento, ampliação do campo de escolhas e da capacidade de transformação de cada indivíduo que por ele passa. Da pequena cidade em que nasci até à minha condição como educador hoje, três territórios se destacaram como fundamentais em minha formação enquanto sujeito durante a passagem da infância para adolescência; três instâncias deflagradoras de novas práticas de pensamento e consequentemente geradoras de narrativas: A escola, a Igreja e a Rua.

1.1 A Escola

Apesar de o profundo e inegável impacto que as tecnologias e os meios de comunicação causaram nas maneiras de agir e de sentir das culturas infanto-juvenis atuais, a escola permanece como um local de referência na construção de suas identidades. As igrejas católicas e neopentecostais também se capilarizaram com muita força, especialmente em periferias como a do Rio de Janeiro, onde o estado e seus equipamentos culturais se apresentam defasados ou não chegam. A rua, no sentido amplo do termo, e que no meu caso específico se restringia às relações entre vizinhos (onde realizávamos diversos jogos entre outras atividades coletivas) é cada vez mais o lugar do “perigo”. Atualmente não é difícil constatar o quanto os *games*, as redes sociais e os inúmeros canais da TV capturam incessantemente a atenção das crianças e adolescentes em um contexto marcado pela preponderância do virtual, o que altera profundamente seus repertórios e experiências de vida, embora possamos observar, por outro lado, algumas sobrevivências de ações que ainda mantêm como cenário os laços comunitários que se criam na rua: Os bailes de favela, no interior das comunidades quando olhados sob uma perspectiva menos moralista e conservadora podem ser perfeitamente encarados como lugares “reais” de encontro e invenção de modos de pertencimento e existência.

E aqui quero chamar atenção para o primeiro elemento a considerar nesse exercício de repensar minha experiência tomando o conceito de “palavramundo” de Freire, visando encontrar pontos de intersecção que me ajudem a propor a criação de novas narrativas na

¹ Cidadezinha localizada na região da Nova Alta Paulista (SP) com poucas universidades e equipamentos culturais e cuja principal atividade econômica ainda permanece a agropecuária.

educação pública hoje a partir do repertório de cada educando. Embora a escola se configure como um lugar de fundamental importância – e no meu caso específico, literalmente um segundo lar – um dos primeiros contatos que tive com o mundo da arte (para além da narrativa da minha avó que era uma fabulosa contadora de histórias) ocorreu não dentro de um ambiente propriamente artístico ou de qualquer outro equipamento cultural, mas na rua onde eu morava. Isso, de certa forma, me faz refletir sobre a importância de estar atento para a vivência fora da escola que muitos dos nossos educandos trazem – o que inclui não só os bailes de comunidade, mas toda a gama de relações virtuais, afetivas e midiáticas – como repertórios que podem ser mais bem aproveitados em sala de aula.

1.1.2 As Primeiras Experiências Estéticas

*“Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
“A luz os deslumbra...”*

(Manoel Bandeira)

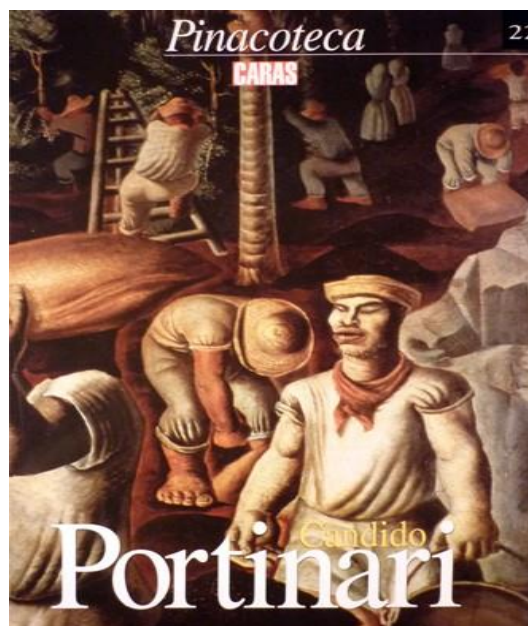


Imagem 2 Edição da Pinacoteca Caras

A primeira experiência estética significativa de que tenho recordação aconteceu precisamente em um barracão onde entregava recicláveis durante a infância. Prática muito comum na cidadezinha onde nasci e que realizávamos muito menos por necessidade do que para poder comprar doces, revistas ou simplesmente como forma de passar o tempo. Na época havia um grande incentivo das ações de coleta de materiais para serem reciclados que, depois de recolhidos, eram trocados em um lugar que a gente chamava de "Máquina do seu Akira". Certo dia, enquanto seu Akira pesava meus recicláveis, percebi que havia entre pilhas e pilhas de lixo um mundo de imagens espalhadas que só o pensamento apurado de hoje me permite identificar como: Goya, Rembrandt, Velásquez. E, por ironia do descaso, Portinari. Alguém na cidade tinha se livrado de uma "Pinacoteca Caras" ou algo parecido. Impossível esquecer a satisfação que tive naquela manhã da minha primeira infância ao descobrir, entre as latas amassadas e os jornais velhos do seu Akira, aquelas reproduções sujas e rasgadas, que se apresentavam aos poucos como enigmas. Eram "janelas do Quarto" de Van Gogh, pedaços da "Aula de Anatomia" de Rembrandt, dos "Fuzilamentos de Três de Maio", das "Meninas" de Velásquez, todas misturadas ao lixo. Algumas estavam inteiras; outras, aos pedaços. Passei dias procurando entre os recicláveis as partes que faltavam. Era um misto de querer ser pintor com a descoberta de alguma coisa cinematográfica. E foi assim, fuçando entre os rejeitos de recicláveis em um lugar inesperado e fora de qualquer circuito expositivo, que travei meu primeiro contato com a família que só me seria apresentada pessoalmente anos depois, já na 8ª série do ensino fundamental, o que ocorreu graças à minha insistência em conhecer essa obra gigantesca cuja reprodução havia recuperado e a coragem da professora Raquel de Educação Artística de nos levar ao MASP.

E lá estavam eles "Os retirantes" me aguardando gigantes e monocromáticos. Muito maiores do que minha precária reprodução me permitia ver. A arte engajada de Portinari – com fins declaradamente de denúncia e, portanto, políticos – é, de longe, minha primeira referência de como um projeto estético pode ser ético e combativo e do quanto nossa leitura e experiências cotidianas, quando respeitadas e aproveitadas, podem despertar nossa curiosidade, criando uma relação direta com os assuntos apresentados em sala². Passado esse tempo, consigo sentir o impacto que teve essa viagem ao MASP e da parceria da professora Raquel Souza de Educação Artística com a professora Magaly Zina de Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental e Médio nas minhas escolhas futuras, o que inclui as aulas que realizo hoje.

² Pergunto-me quantos dos nossos alunos não trazem de suas vivências contatos significativos com as mais diversas linguagens da arte que por não serem da envergadura de um Portinari, muitas vezes, são ignorados.



Imagem 3 Leitura e Produção de Imagens com alunos na Comunidade da Mangueira

A função da arte que apresentavam não se restringia ao embelezamento do mundo, mas antes em apresentar suas contradições para que pudéssemos no ato de refletir sobre elas, transformá-las. Ainda nas aulas da professora Raquel – que era formada em artes plásticas, mas procurava sempre estreitar o diálogo com outras linguagens, como o teatro e a poesia – pude declamar “José” de Carlos Drummond de Andrade, como uma resposta existencial à agonia causada pela recepção da obra “O grito” do Norueguês Edward Munch, apresentada em uma de suas aulas de história da arte. As perguntas “E agora?” “Para onde?” feitas pelo eu lírico drummondiano ao protagonista José não só iniciaram minha imersão na poesia escrita como permanecem vivas no corpo desta dissertação. Ainda de acordo com Freire: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 49). A prática “intertextual” desenvolvida por essas mestras também me interessa aqui enquanto estratégia interdisciplinar, colaborativa e política. A professora Magaly, que era de Língua Portuguesa – o que incluía entre suas obrigações o ensino da Redação e da Gramática Normativa – não escondia certo apreço pela Literatura. Havia na “performatividade” empregada e na maneira com que apresentava os textos obrigatórios mais do que apenas a apresentação de um cânone. Era talvez uma maneira de dar voz a questões que achava importantes de serem trabalhadas naquele momento por meio da palavra escrita.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura (FREIRE, 1989, pág11).

Em suas aulas sempre entusiasmadas não apenas lia, mas “dramatizava”, jogava com as leituras obrigatórias, promovendo discussões e reflexões que se desdobravam em debates acalorados para que pudéssemos trazer nossas vozes e inquietações. Foi nesses encontros com a Literatura, em parceria com as produções de Educação Artística que, após uma série de leituras e apreciações de pintores e autores previamente selecionados, roteirizamos e apresentamos uma espécie de “Globo Repórter sobre o Movimento Romântico”. O sucesso desse acontecimento cênico foi tanto que no ano seguinte encenamos a Semana de Arte Moderna de 1922³. Durante esse tempo dirigi e atuei no poema “*Os Sapos*”, de Manoel Bandeira e acabei levando a sério esse papo de “*enfundar os papos e sair da penumbra*” e fui fazer faculdade de Artes Cênicas em Bauru. E para além de apenas reverenciar essas mestras em suas estratégias de ensino, cumpre aqui ressaltar seu aspecto político que não só valorizava nossos repertórios pessoais ao respeitar nossas referências, como nos possibilitava criar a partir delas, ampliando nossa compreensão sobre o ato de ler e escrever.

1.2 A Igreja

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar

Chimamanda Ngozi Adichie

³ No diálogo entre as aulas de Educação Artística e Literatura, pude ainda perceber o quanto os artistas modernistas manifestavam em grupo, através de suas discussões, o repúdio a modelos preestabelecidos: todos poderiam ser influenciados por outras culturas e produções artísticas. No entanto, para criar uma obra própria ou mesmo um movimento como foi o modernismo, seria preciso digeri-las (antropofagia) para então deixar surgir novas referências e poéticas pessoais.

Início esse subtópico sobre o impacto do ensino religioso em minha formação durante a passagem pela Universidade do Sagrado Coração (USC)⁴, trazendo a conhecida palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie⁵ que ao longo dos 18 minutos e 43 segundos que lhe foram possibilitados falar no TED de 2019, chamou atenção para os “perigos de uma história única”. Já no final do ensino médio, dada à curiosidade despertada com as aulas de Artes e Literatura, estava decidido por fazer Teatro, embora pairasse uma dúvida em relação ao curso de Comunicação Social (Jornalismo). Entre comunicar fatos objetivos e condições subjetivas, optei pela segunda. Apesar de a minha formação durante a educação básica ter sido bastante crítica, não tinha plena consciência do quanto essa linha é tênue, ou seja, de que podemos fazer arte comunicando nossas questões pessoais. E do potencial político que reside nesse feito, dado o impacto das produções culturais que consumimos em nossos imaginários e discursos como aponta Chimamanda:

Comecei a ler com dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler -, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. (CHIMAMANDA, 2009, p. 11-12)

Embora o sol fosse intenso e constante em sua terra natal, tal como a descoberta apontada pela narradora oriunda da Nigéria e que só posteriormente ao travar contato com autores advindos da sua nacionalidade percebeu o quanto estava refém de uma única história, também fui educado em um meio cristão (evangélico), portador de uma narrativa única. Passei parte da minha infância e início da adolescência acostumado a interpretar e decorar passagens bíblicas buscando nelas uma ideia do que é ser “bom, belo e justo”, de maneira que ao prestar vestibular para a faculdade mais próxima e que me parecia séria não tive dificuldades em me adaptar ao contexto missionário de uma universidade católica. Tratava-se

⁴ Instituição filantrópica de caráter confessional mantida pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração (IASCJ), sediada em Bauru, cidade universitária também localizada no interior de São Paulo.

⁵ Chimamanda Ngozi Adichie, nasceu em Enugu, (Nigéria), autora premiada produz escritas abrangendo questões étnicas, de gênero e de identidade. Trabalhos profundamente conectados ao seu país de origem, articulando diferentes experiências de vida defende que as histórias ao criarem um conceito sobre as nações não podem ser contadas sobre um único ponto de vista.

de uma das poucas licenciaturas plenas em teatro no interior do estado. A convivência com valores cristãos e humanísticos anunciados pela instituição se dava por um núcleo básico de disciplinas como teologia, programas de cidadania, filosofia e também me pareceram muito confortáveis enquanto modelos de conduta e compreensão da arte a partir de um modelo exegético⁶. Durante os cinco anos em que estive na faculdade na condição de bolsista (com o dever de desenvolver uma contraparte social), travei conhecimento com os princípios fundamentais da educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem, bem como com o domínio dos diferentes elementos da linguagem teatral, operando uma síntese entre pedagogia e atuação. No entanto, aqui apontarei dois pontos críticos, que embora aparentemente pessoais, terão impacto sobre a proposta de criação de novas narrativas através das oficinas de teatro que proponho com essa pesquisa.

O primeiro é certa perda da prática da interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento que marcou minha trajetória na educação básica. Embora a mesma permanecesse defendida entre meus professores do ensino superior, agora se apresentava mais como um conceito a ser estudado e menos como uma prática. O segundo ponto, que considero ainda mais crítico, reside no fato de só hoje poder perceber com clareza o quanto toda minha formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas se assentou sobre a perspectiva estética e epistemológica do branco colonizador⁷, poucas vezes problematizando essa condição. Compartilho aqui essa análise, pois percebo ser essa uma questão comum entre licenciados e mesmo bacharelados nos cursos de artes. Basta ver como se organizou a apresentação da disciplina de História da Arte até pouco tempo em nossa área: quase sempre linear (eurocêntrica) e pouco aprofundada quando o tema eram as manifestações indígenas, afrodescendentes e os fatores políticos que cercam cada movimento, restando a essas expressões quando muito o conhecido lugar do “folclore”, o que intensifica muitas vezes certo olhar “preciosista” ou até mesmo “exótico” sobre esses povos.

Mas, por outro lado, cabe a cada um de nós transformarmos o que está sendo ensinado problematizando “o que aprendemos?” e “por que aprendemos?”, pois se a educação cristã desde a infância a minha passagem pela universidade permaneceu um tanto quanto dogmática, como era de se esperar, foi também através da disciplina apresentada por ela em aulas como de Filosofia e mesmo nas brechas abertas por alguns professores dentro de seus programas específicos que pude avançar nas inquietações que trago agora para essa pesquisa.

⁶ Interpretação e explicação crítica de obras artísticas, jurídicas e literárias, principalmente textos de cunho religioso a partir de antecedentes históricos e culturais do autor ou de seu público original.

⁷ E talvez por estar em uma instituição que tomava como princípio os “horizontes do evangelho” conservando certo lugar pacificador e missionário da arte como embelezamento do mundo.

O que encontra alguma correlação com o pensamento foucaultiano⁸ que pretendo desenvolver mais adiante, no sentido de que não se trata de pensar as “práticas de liberdade” simplesmente como ausência ou recusa de normas, mas no uso autônomo que fazemos dessas práticas enquanto possibilitadoras de novos modos de subjetivação e de criação de narrativas sobre nós e sobre o mundo que nos cerca.

1.2.1 As Primeiras Experiências como Educador

Com o diploma da licenciatura me tornei apto a atuar como professor de Educação Artística e Artes Cênicas em educação básica e técnica. Além do registro profissional nas funções de ator e diretor, desde 2006 (ainda como aluno de graduação), passei a dar aulas no ensino público como professor substituto de Artes e em projetos sociais voltados para a mediação cultural e a produção cênica, entre os quais se destaca o Festival Estudantil de Teatro da USC (FETUSC)⁹, no qual atuei como Júri durante os anos de 2006 a 2012. Sua rememoração se faz importante no corpo deste trabalho por identificar na organização e mediação desse evento uma prática coletiva importante e que contribuiu na minha percepção do papel ativo que tem a plateia na construção do acontecimento cênico. Essa participação no FETUSC também pode ser notada na decisão de integrar e organizar o nosso I Festival Estudantil de Alunos da Rede Municipal do Rio – FESTA – em 2018.

Mas apesar de toda essa experiência com o festival e algumas montagens como ator e diretor, sentia-me, ao término da licenciatura, com muitas questões sobre mim mesmo e o mundo a minha volta. Minha formação em Educação Artística em uma instituição católica, apesar de ter me dado uma base prática e teórica sobre o trabalho com atuação, jogos e improvisações, deixou muito a desejar no que toca à cena contemporânea e procedimentos de criação cênicos mais “relacionais” e afirmativamente políticos. Via-me, em sala de aula, como em um verdadeiro “cenário de crise”, algo que não é exclusivo de um recém-formado advindo de uma universidade católica, mas de muitas licenciaturas em linguagens artísticas. Em sua crítica aos cursos de formação em artes e o quadro encontrado pelos docentes nas unidades escolares, a professora Carminda Mendes André, da Universidade Estadual Paulista, observa que: para alcançar um maior entrosamento com a poética da cena contemporânea

⁸ Será melhor desenvolvido no capítulo 3 quando faço alguns apontamentos políticos sobre o ensino das artes cênicas na educação básica hoje.

⁹ Nesse evento recebíamos grupos de escolas públicas do estado de São Paulo para apresentações de suas peças seguidas de mediação com a plateia e comentários. O Júri composto por professores de diferentes áreas como teatro, literatura e filosofia, se esforçava por levantar questões não apenas técnicas como também sobre os diversos temas apresentados, numa espécie de aula pública aberta à comunidade.

“deve-se ir além do produtor de artes, conduzindo-se a atuar com um tipo especial de ‘agente cultural’, entendendo a mediação como ato de aproximação” (CARMINDA, 2011, p.201). Esse desejo de expandir minha prática, somado ao interesse de me especializar como artista, visando elaborar minha poética pessoal para além de uma prática “docilizadora” e propagadora de uma “história única”, levou-me a pensar no bacharelado em Artes Cênicas em um centro urbano como o Rio de Janeiro enquanto possibilidade de me atualizar e familiarizar melhor com as especificidades da cena contemporânea. No final de 2012, prestei vestibular novamente e vim fazer o bacharelado em Direção Teatral na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em um contexto cercado de insurreições populares, mas que se torna imprescindível para o entendimento dos objetivos dessa pesquisa e que poderá ser mais bem observado no relato que segue.

1.3 A Rua

O universo idílico que havia fantasiado com a entrada no curso de Direção Teatral da UFRJ em pouco tempo se desfez. As condições precárias a que nós, estudantes de baixa renda da Escola de Comunicação (ECO) no campus da praia vermelha, estávamos submetidos comprometeram bastante o prosseguimento dos meus estudos. Paralelo às aulas de dramaturgia, atuação e direção, fui me inteirando sobre o contexto político da cidade. Constatei que as condições de opressão não eram uma exclusividade nossa (estudantes), mas se estendiam à boa parte da população menos favorecida. Obviamente que acompanhava esse quadro pelos jornais ainda em Bauru, antes de vir para o Rio, porém, como atesta Larrossa “informação não é experiência” (LARROSSA, 2002, p. 21). Foi preciso “experienciar” a cidade para ter noção do que de fato estava ocorrendo e dar uma resposta. Só quando cheguei ao Rio pude sentir na pele os processos de gentrificação e exclusão das populações menos favorecidas das áreas do centro. E me incomodei ainda mais, pois parecia produzir pouco efeito em grande parte das aulas que estavam sendo ministradas durante o período no curso de direção, o que me causava indignação e estranhamento. Era o nosso direito de permanecer na universidade pública que estava sendo interditado, o direito à moradia que estava sendo negado às populações menos favorecidas.

1.3.1 O Retorno para a Sala de Aula

O custo de vida na região do entorno do campus, alto e impraticável, novamente me aproximou da periferia. Na busca por melhores condições de subsistência e prosseguimento dos estudos, a única solução que encontrei foi prestar concurso para lecionar na Rede Municipal de Ensino, após ser aprovado, acabei sendo lotado no alto do Morro dos Telégrafos na comunidade da Mangueira. Esse novo quadro me aliviou financeiramente, mas me preocupou ainda mais. A começar pela faixa etária para o qual fui designado. Meu concurso original visava atender alunos do 6º ao 9º ano. No entanto, fui designado para uma unidade de educação infantil, o que me deixou perplexo, uma vez que não me sentia apto para essa empreitada e sequer fui avaliado para exercê-la. Somava-se a isso o fato de as instalações físicas nessa unidade serem bastante precárias para um projeto de escola antenado com uma educação emancipadora e as demandas de uma comunidade conflagrada. Tratava-se de um prédio pré-moldado, construído há trinta anos para ser provisório. As salas e os pátios eram apertados para o número de alunos atendidos, cenário preocupante em um contexto de ruas estreitas e poucos espaços seguros para a ludicidade. Ainda nessa condição pude perceber o quanto o projeto das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs), apelidadas pelas populações locais de “Unidades de Porrada em Pobre”, era na prática uma política governamental bastante defasada, dada a truculência da polícia e a carência de aparato social e cultural adequados para mediação dos conflitos onde estavam implantadas.

A insatisfação em não poder permanecer em um curso na qual havia desejado, somada ao fato de estar sendo lotado em uma unidade escolar para a qual não me sentia apto, me levou a ocupar a Câmara Municipal do Rio em Junho de 2013 em um movimento nacionalmente conhecido como “Ocupa Câmara Rio”. E aqui já posso vislumbrar o quanto essa ação direta na rua, movida por um desejo de transformação e construção de um lugar de fala a partir das minhas inquietações, se torna fundamental para o entendimento do propósito estético e pedagógico desta pesquisa. Mais uma vez a experiência da rua e, portanto, a experiência fora da instituição escolar (nesse caso a universidade) – tal como meu encontro com o mundo da arte na infância fora da escola – permanece como condição imprescindível em minha formação pedagógica, estética e política frente ao projeto que se deseja.

CAPÍTULO 2 - DO ATIVISMO À PEDAGOGIA



Imagem 4 Jornadas de junho de 2013

Durante algum tempo me assombrou a impossibilidade de narrar o que me aconteceu durante os aproximadamente três meses que deixei os bancos da Universidade Federal do Rio de Janeiro e passei a atuar com a ação direta na rua. E novamente encontro forças no pensamento de Larrossa quando afirma que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSSA, 2002, p.21). Só me atrevo a escrever esse relato agora, na condição de quem, assumindo um ponto de vista, o protagoniza, por entender ser essa experiência algo essencial para avançar na compreensão do caráter transformador da arte quando em busca de criar novas histórias para além de uma única. E por compreender também a estética¹⁰ como instauradora de outros “regimes sensíveis”.

Ainda no movimento de ocupação declarei greve ao cargo que acabara de assumir como professor de Artes Cênicas, passando a atuar intensamente nos protestos que tomaram o centro da cidade e do país naquele momento. Encontrei na escadaria da Câmara Municipal um lugar que estava sendo ocupado por diversos atores sociais, o palco dessa procura por um lugar de fala. No tempo que passei ocupando, mediei, ao lado de outros ativistas, aulas públicas sobre diversos temas que não estavam sendo tratados na universidade. Todos girando em torno da crise de representatividade em democracias como a brasileira, conectados com a ação direta das ruas, ampliados e transmitidos com as novas possibilidades geradas pela comunicação em rede. Muitos foram os professores, comunicadores e lideranças que convidamos de instituições de ensino, grupos e coletivos para falar a respeito de suas

¹⁰ Em *La partage du Sensible* (2000) Jacques Rancière define o “regime estético” como algo específico do sensível que se opõe ao representativo está além de uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer.

reivindicações numa tentativa de aproximação das universidades, escolas e movimentos das questões sociais daquele momento.

Tendo em mente a premissa de que “Ninguém me representa”, esse acontecimento se consolida como a descoberta de algo que vinha me inquietando na arte, especialmente no que diz respeito ao papel do espectador, cujo debate aprofundado no âmbito da reflexão artística contemporânea encontra contundência no pensamento do filósofo Jacques Rancière. Ao examinar algumas formas e debates da arte a partir da segunda metade do século 20, esse pensador propõe refletir o que seria uma “arte política” ou uma “política da arte”. Ao observar alguns dos dispositivos e estratégias que criamos no calor desse momento como as oficinas de teatro na escadaria, as performances “Abraça um Mascarado” e o “Enterro da CPI dos Ônibus”, posso constatar algo que caminha por esse entendimento e cuja compreensão será fundamental para as oficinas de teatro que apresentarei mais adiante:

Os dispositivos da arte nesse caso apresentam-se diretamente como propostas de relações sociais. Essa é a tese popularizada por Bourriaud com o nome de estética relacional: o trabalho da arte, em suas formas novas, superou a antiga produção de objetos para ver. Agora produz diretamente “relações com o mundo”, portanto formas ativas de comunidade. Essa produção hoje pode englobar “meetings”, reuniões, manifestações, diferentes tipos de colaboração entre pessoas, jogos, festas, lugares de convívio, em suma o conjunto dos modelos de encontro e invenção de relações. (RANCIÈRE, 2014, p. 69).



Imagem 5 Palácio Pedro Ernesto na Cinelândia

O Palácio Pedro Ernesto que abriga a câmara foi inaugurado em 1923 e tornou-se parte de um dos mais importantes conjuntos arquitetônicos da cidade do Rio de Janeiro. Seu estilo arquitetônico é definido como eclético, pois mistura elementos das concepções dos estilos neoclássicos denominados Luís XIV e Luís XV (que também inspiraram a Ala Lescot do Louvre), deixando clara a sua influência europeia. Se por um lado sua arquitetura nos encanta, dado o seu apelo para o “belo” traduzido em suas formas clássicas, por outro nos exclui com sua imponência tão distante e austera, o que pode ser evidenciado no fato de que muitos dos populares que se aproximavam da ocupação na época não tinham clareza do que acontecia no interior do prédio ou jamais pensaram em adentrá-lo para acompanhar uma sessão, ou mesmo conversar em suas escadas antes de o movimento de ocupação ser deflagrado. Contentavam-se em apenas olhá-lo de longe, o que também pode ser mais bem compreendido por meio do “paradoxo do espectador” descrito por Rancière:

Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir. (RANCIÈRE, 2014, p. 8).

Ao pensar a ocupação física do prédio como palco da discussão de arte, cultura, poder e memória, ou seja, como espaço de invenção de relações e práticas coletivas, e ao entender os movimentos de insurreição populares como propositores de ações que caminham justamente na contramão das práticas de controle, podemos nos voltar para a intervenção feita na estrutura do prédio por nós – manifestantes – com um olhar também estético e relacional, pois, mesmo que de maneira efêmera, tal intervenção possibilitou a todos que estiveram diretamente envolvidos na ação de ocupar – assim como para os transeuntes que por ali passaram – uma nova relação com a cidade e, com esse feito, novas narrativas.

No campo artístico as chamadas “intervenções urbanas” são normalmente associadas à “arte urbana”, “ambiental” ou “pública”. Como o próprio termo indica, a palavra “intervenção” tem como objetivo principal promover transformações ou ações em determinado espaço, situação ou objeto, interferindo em seu estado original. Deste modo, uma “intervenção urbana” seria aquela ação ou desvio que implicaria alguma mudança no espaço urbano, inclusive seus desdobramentos no âmbito social, espacial e cultural. (XIMENES, 2015, p. 5).

2.1 Arte e Política

Que o anônimo seja não só capaz de tornar-se arte, mas também depositário de uma beleza específica, é algo que caracteriza propriamente o regime estético das artes.

Jacques Rancière



Imagem 6 Intervenção no conjunto interno de ornamentação da câmara

Tendo em mente esse caráter de “intervenção” e de “ação direta” envolvendo a população que passava pelo centro, desenvolvemos na escadaria da câmara de Junho a Outubro de 2013 uma série de oficinas e ações que consistiam em jogos que colocavam nossa presença nos diferentes níveis que compunham esse espaço, bem como assembleias e aulas públicas. De maneira coletiva, respeitando a pluralidade de pensamento que vigorava entre nós e visando uma autogestão que fugisse ao autoritarismo, criamos G.T.s (Grupos de Trabalho) para que a ocupação não perdesse o fôlego e ampliasse o debate na praça pública. Um desses G.T.s foi o de “Estratégias Sensíveis”.

Nele, disparamos ações que articulavam essas intervenções no espaço urbano e acolhiam questões de grupos de diversas regiões e indivíduos nos quais acreditávamos estarem, por conta das circunstâncias, desprovidos de fala e, portanto, marginalizados. Não se tratava de falar sobre o outro, mas de possibilitar que o outro falasse. Nos revezamos em diversas funções, abertos às colaborações de quem chegava, de forma que esse exercício também se tornou uma experiência de aprendizagem e convivência com diversos pontos de vistas. As oficinas na escadaria, conforme já narradas, tinham como referência o conceito de “ação direta” proposto pelo teatrólogo Augusto Boal:

As ações diretas consistem em teatralizar manifestações de protesto, marchas de camponeses, procissões laicas, desfiles, concentrações operárias, ou de grupos organizados, comícios de rua, etc., usando-se todos os elementos teatrais convenientes, como máscaras, canções, danças, coreografias, etc. (BOAL, 2012, p.20).



Imagem 7 Oficinas de “Teatro Imagem” na escadaria da câmara

O arsenal de jogos de Boal também se mostrou imprescindível, entre as técnicas apresentadas se destacou a proposta do “Teatro Imagem”. Esta técnica, ao dispensar o uso da palavra visando desenvolver outras formas perceptivas, estabelece como foco “o corpo, fisionomias, objetos, distâncias e cores” (BOAL, 2012, p. 18). Todo esse processo se constituiu não só como um acontecimento cênico em si, uma vez que estava aberto ao público que passava e se apropriava do espaço para assistir e participar, como também era uma preparação para as demais intervenções que desenvolvemos depois como as performances: “Abrace um Mascarado” e “O Enterro da CPI dos Ônibus” que relato a seguir.



Imagem 8 Abraçe um Mascarado

Na performance “Abraçe um Mascarado”¹¹ ficamos por volta de uma hora na praça da Cinelândia com a camisa sobre o rosto segurando um cartaz onde se lia “abraço qualquer pessoa”. As reações dos transeuntes foram as mais imprevisíveis possíveis: alguns nos abraçavam, muitos se assustavam com a imagem dos terríveis “black-blocs” oferecendo abraços em pleno horário de almoço, outros chegaram a aderir e também colocaram camisas sobre o rosto se envolvendo com a ação, estabelecendo entre os passantes novas relações e diálogos sobre o momento presente.

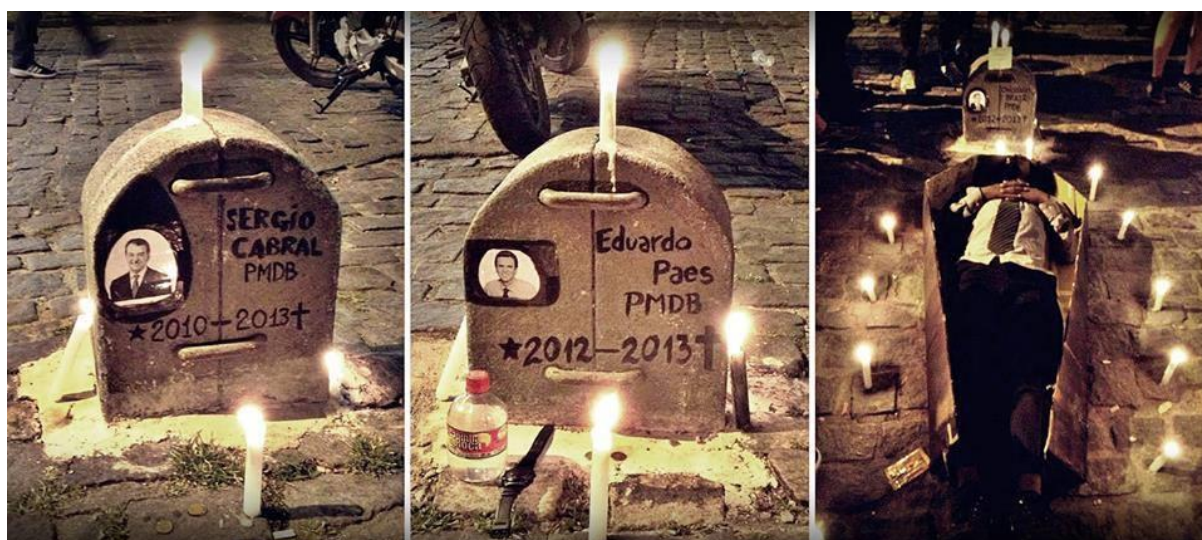


Imagem 9 Enterro da CPI dos ônibus

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PvCQwtloWQ4> acessado 11 de dezembro de 2019.

No enterro da CPI dos ônibus¹² aproveitamos os fradinhos do estacionamento da Câmara para construirmos as lápides de todos os vereadores envolvidos com o escândalo de mais uma CPI que estava sendo concluída sem êxito. Alguns textos foram elaborados e declamados por populares numa espécie de missa conduzida por uma figura popular bastante conhecida, o “Presidente”.

2.2 Arte e Narrativa

Em todas essas ações não havia uma liderança fixa ou pré-determinada. Essas “lideranças” – tão alardeadas e perseguidas pelos grandes veículos midiáticos na época – surgiam de forma natural e espontânea, obedecendo a um único objetivo: agir no momento. E logo eram sucedidas por outros agentes, de forma que tudo acontecia de maneira descentralizada. Esse contraste entre as ações que realizamos e a forma com que éramos apresentados em rede nacional pelos grandes veículos de comunicação em massa – que insistiam em nos chamar de “vândalos” e “baderneiros” – também trouxe contribuições importantes para um novo pensamento pedagógico e estético sobre a função da arte enquanto geradora de narrativas capazes de disputar um lugar na história.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (...) As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas, também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (CHIMAMANDA, 2009, p. 23 – 32)

O que estava em jogo nesse momento era o nosso direito de “nomear o mundo”, frente a um projeto estético e político de cidade que insistia em nos manter em silêncio. Se do lado opressor da trincheira éramos apresentados como marginais que agiam a partir de lideranças altamente organizadas, do lado que estava lutando, a palavra de ordem era horizontalidade e democracia. Identifiquei-me profundamente com essa ação e não havia como ser diferente. Estávamos em uma cidade cada dia mais impossível de se viver, às vésperas de dois grandes eventos que a colocariam na vitrine global. A ocupação da Câmara terminou no dia 15 de

¹² Disponível em <<<https://www.youtube.com/watch?v=vj32vnilA-k>>> acessado em 13 de dezembro de 2019

outubro de 2013, com um verdadeiro espetáculo midiático narrando a prisão em massa de cerca de 70 manifestantes que ocupavam o centro.



Imagem 10 Primeira página do Jornal O Globo no dia seguinte a prisão

A mim foram imputados os crimes de roubo, assalto a mão armada, dano ao patrimônio e incêndio, todos prescritos passado um tempo por insuficiência das provas¹³. A greve dos professores foi encerrada poucos dias depois em assembleia de classe realizada na Tijuca no dia 24 do mesmo mês. No entanto, todo o processo de experimentação artística e política vivenciado nesse período – o contato com a prisão, onde pude sentir no corpo uma tecnologia de “assujeitamento” muito pouco preocupada com qualquer tipo de ressocialização – permanece mais vivo do que nunca¹⁴. Cabe dizer ainda que, mesmo tendo protagonizado muitos desses momentos que se converteram em verdadeiros espetáculos políticos estampando os principais jornais e noticiários do país, me sinto oscilar entre as posições de protagonista e espectador, ao modo do que afirma Desgranges:

¹³ Importante atestar aqui também o papel da UFRJ nesse momento, especialmente a comunidade do curso de direção teatral e da escola de comunicação que a essa altura se mobilizaram de diversas maneiras prestando todo tipo de assistência em defesa da liberdade de expressão e dos meus direitos enquanto indivíduo.

¹⁴ Depoimentos disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=5gEjRJ3pAnw>> <<https://www.youtube.com/watch?v=9-EsCl6CEc0&t=22>> s acessados em 13 de dezembro de 2019

A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a ideia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, neste exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa com a qual se depara, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico; pensando reflexivamente acerca da narrativa, interpretando-a, e também acerca de sua história, do seu passado, revendo atitudes e comportamentos, estando em condições favoráveis para, quem sabe, efetivar transformações em seu presente, e - levando-se em conta a perspectiva de um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa - assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re)desenhar um projeto para o seu futuro. (DESGRANGES, 2006, p. 24).

É a partir dessa sucessão de “quadros” e lutas até o momento apresentados e apoiados em Rancière que começo a compreender a “emancipação do espectador” em minha prática docente não só como a “afirmação da capacidade de ver, mas também de saber o que pensar e fazer a respeito”, algo muito caro em minha trajetória pessoal e cuja elaboração com fins didáticos visando à construção de novas narrativas políticas no chão da educação básica desenvolvo nas oficinas e aulas que tenho ministrado. Para tanto, antes de apresentar minha proposta de trabalho propriamente dita, cumpre contextualizar o componente curricular Artes Cênicas na rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para em um segundo momento problematizar alguns aspectos a partir da trajetória narrada e a relevância de termos um ensino do teatro também implicado com preocupações políticas.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DAS ARTES CÊNICAS NA REDE MUNICIPAL DO RIO



Imagem 11 Primeiras aulas de Teatro na Escola Cardeal Leme

O que é ensinar Artes Cênicas na rede municipal do Rio de Janeiro hoje? Essa pergunta será respondida aproximando questões próprias do fazer artístico contemporâneo com as que enfrento em meu cotidiano como professor de Artes Cênicas da Educação Básica Carioca atuante em contextos periféricos, atravessado pela experiência com o ativismo político que venho narrando e cuja necessidade de agir e dizer algo a partir das próprias convicções e realidades locais com o teatro se torna cada vez mais necessária e urgente.

Na prefeitura do Rio de Janeiro o componente curricular “Arte” é oferecido através de três linguagens artísticas: As Artes Cênicas, que têm como foco o ensino do Teatro a partir do jogo teatral e seus elementos constitutivos – ação / conflito dramático, espaço cênico e papel/personagem; a Música e as Artes Visuais. Há também um número muito menor de professores com formação em Dança. Mas a mesma carece de orientações curriculares dentro da rede e de concurso específico. Apesar da oferta especializada dessas três linguagens, não há ainda uma regularidade no que diz respeito à distribuição das mesmas durante a passagem dos alunos pelo ensino fundamental, ou seja: o contato do estudante com determinada linguagem vai depender da especialização do professor que se encontra lotado em cada unidade escolar. Isso faz com que muitas vezes encontremos alunos no último ano do segundo segmento da educação básica (9º ano) tendo contato pela primeira vez com o teatro ou, vice versa, alunos de teatro que nunca tiveram aula com profissional especializado em artes visuais

ou música. Esse quadro exige sensibilidade e capacidade de articulação de todos nós, professores dessas linguagens artísticas. É preciso sondar os conteúdos que cada aluno já domina em determinada área para estabelecer no que podemos avançar ou trazer para nossa área específica. Por esse motivo, sempre opto por observar em um primeiro momento quais as vivências dos alunos com os diferentes códigos da arte, dentro e fora da escola, para então estabelecer o que pode ser aproveitado no ensino da linguagem teatral visando à construção de um vocabulário cênico básico que nos permita: “ver Teatro, fazer Teatro e discutir Teatro”. É a partir desse tripé ancorado nas orientações curriculares do município que estabeleço meu eixo metodológico, levando em conta o fato de que:

No fazer teatral o instrumento de trabalho é primordialmente o ser humano, seu corpo e suas emoções. Não podemos considerar, portanto, que cada atividade, cada conteúdo ou cada ano curricular estudado se esgote em si mesmo, já que o foco pedagógico não deve estar voltado para a formação de atores e sim para o crescimento de nossos jovens, que se constituem de diferentes sensibilidades e subjetividades, bem como de diversas formas de saberes e fazeres. (RIO DE JANEIRO, 2010. p. 4).

No meu caso específico, conto com um espaço de trabalho exclusivo para que as aulas aconteçam, o que não ocorre em muitas das escolas que compõem a rede, onde as aulas de Artes Cênicas acabam ocorrendo dentro da própria sala, tornando-se comum o hábito de afastar mesas e cadeiras para que essas ocorram. Muitas vezes isso pode tomar parte significativa do tempo o que, somado ao fato de nem sempre as salas permanecerem limpas, também se coloca como situação adversa, dada a necessidade de contato direto com o chão exigido em nossas vivências.



Figura 12 Auditório da Escola com palco ao fundo

Com exceção de algumas aulas que realizo na sala de aula comum boa parte dos nossos encontros e oficinas ocorrem no auditório da escola, com apoio do livro didático. Espaço amplo e que procuramos manter limpo na maior parte do tempo. Durante o ano de 2018 essas aulas apareciam no histórico escolar do aluno como “Teatro” ao lado das demais disciplinas, em 2019 foram alteradas para “Artes Cênicas”, mantendo a carga horária de 100 minutos semanais (dois tempos de 50 min) que nem sempre são seguidos, podendo ocorrer em dias diferentes a depender da organização da escola. E no tocante às orientações curriculares no documento oficial, ainda disponível no site da prefeitura, constam os seguintes objetivos a serem atingidos do sexto ao nono ano na ordem que segue:

- Desenvolver a expressão criadora por meio de linguagem teatral.
- Apreciar a estética e fazer a leitura crítica das diversas manifestações teatrais.
- Potencializar a capacidade criadora e imaginativa.
- Conhecer e aplicar o jogo teatral como conceito básico da linguagem do Teatro.
- Exercer o pensamento crítico e reflexivo acerca das concepções históricas do Teatro.
- Desenvolver a capacidade de se expressar de forma sensível e criadora, utilizando-se dos elementos teatrais.
- Apropriar-se de fazeres cênicos, a partir do conceito de jogo teatral e de seus elementos constitutivos.
- Conhecer as diversas formas de linguagem e seus diferentes códigos.
- Experimentar as diferentes metodologias que constituem a pedagogia teatral.
- Refletir sobre a função social transformadora do Teatro.
- Apreciar e analisar criticamente as manifestações teatrais.
- Compreender o Teatro como linguagem cênica.

- Desenvolver a apreciação estética e técnica dos elementos do Teatro como linguagem artística.
- Ampliar o conhecimento teatral e o exercício da cidadania.

Esse mesmo documento, elaborado por professores com consulta a pesquisadores na área de teatro em 2010, foi refeito recentemente durante o ano de 2018 após nova consulta aos professores regentes de Artes Cênicas de toda a rede, visando sua reelaboração a partir das últimas transformações no ensino de artes. Apesar de ainda não ter sido publicado no site oficial da prefeitura, tal documento circula entre nós como “documento provisório” apresentando a inserção de duas alterações significativas em relação aos objetivos anteriores e que muito interessam as especificidades dessa pesquisa:

- Conhecer e valorar o Patrimônio Cultural

Nesse objetivo se prevê a habilidade de valorização das diferentes manifestações culturais e identitárias que compõem o povo brasileiro, incluindo-se as matrizes indígena, africana e europeia, contextualizando-as a partir de suas condições materiais e simbólicas. O documento sinaliza, enquanto sugestão metodológica, a construção de “novas histórias” a partir das pesquisas realizadas em sala a serem apresentadas de maneira expressiva. Em relação a essa alteração, sugerida por todos nós que estávamos em exercício no ano de 2018, cabe considerar a Lei n.º 10 639/2003¹⁵, que estabelece nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena. Tal lei permanece complexa quanto à sua aplicabilidade, mas representa conquistas significativas dos educadores e da população

¹⁵Visando reduzir as diferenças marcadas por uma concepção de ensino da arte predominantemente europeia, o Governo Federal, após mobilização de educadores alterou parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9 394/1996) e incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei 10 639/03), que propôs novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afrodescendentes. Desse momento em diante as propostas de ensino passaram a ter o dever de contemplar a cultura e a história de nosso país, por meio da valorização das tradições culturais, artísticas e religiosas de matriz africana. Em março de 2008, a Lei n.º 11 645 passou a considerar também outra matriz que se encontrava excluída, a dos povos originários, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas. Esse dispositivo legal alterou a Lei n.º 9 394/1996, modificada pela Lei n.º 10 639/2003 incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”.

brasileira, visto que nos torna mais capazes de reconhecer, refletir e expressar a diversidade cultural que nos forma enquanto sujeitos históricos.

Com o impacto das novas tecnologias e o avanço da sociedade da informação, outro objetivo inédito que também cabe considerar (pois não constava nas orientações anteriores, mas aparece nesse documento provisório como algo a ser atingido no ensino da linguagem cênica durante a passagem do aluno pela rede) é a capacidade de:

- Relacionar Arte e Tecnologia

A habilidade prevista aqui é a de perceber a aplicação de diferentes tecnologias e recursos digitais nas experimentações cênicas e nos processos de criação artística. Entre as sugestões metodológicas está presente também o exercício crítico reflexivo sobre o uso das novas tecnologias e dos diferentes expedientes midiáticos que compõe nosso tempo, haja vista o impacto que exercem sobre nossa maneira de sentir, perceber nossos corpos e construir nossos discursos. A presença dos celulares e das redes sociais não deve ser ignorada, tampouco superestimada, mas sim problematizada e utilizada naquilo que apresentam enquanto possibilidades criativas e de comunicação.

3.1 O que se espera do educando nas aulas de Teatro?

Em linhas gerais, através do quadro de objetivos e habilidades exposto nas Orientações Curriculares do Município que se desenha tomando como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podemos observar algumas habilidades e competências que se esperam do aluno de 2º segmento do ensino fundamental carioca (6º ao 9º ano) dentro do componente curricular Artes Cênicas. Em um primeiro momento se espera que este aluno esteja “sensibilizado” para a linguagem do teatro. Trabalha-se aqui com a possibilidade de que, já tendo travado contato com a linguagem teatral em algum momento do primeiro segmento (1º ao 5º ano), o aluno possua alguma consciência corporal (equilíbrio, lateralidade, uso dos planos e da voz em sua relação com o espaço). Isso, porém, nem sempre ocorre, devido aos problemas já colocados (a distribuição incerta de cada linguagem, cabendo ao professor desenvolver e adequar suas estratégias à realidade de cada turma).

Em um segundo nível, mais intermediário, se espera desse aluno alguma “consciência do processo”: que seja capaz de reconhecer e aplicar os elementos do jogo teatral de forma

autônoma, sensível e criadora, para então, em um nível mais avançado, compor improvisações e acontecimentos cênicos baseados em textos dramáticos ou não, atuando como protagonista e espectador capaz de refletir sobre a função social e transformadora do teatro. Considerando ainda que, na BNCC¹⁶, as linguagens artísticas do Teatro, das Artes Visuais, da Música e da Dança estão colocadas de maneira específica. As experiências e as vivências dos educandos na sua relação com a Arte, contudo, não devem acontecer de forma sedimentada. Assim, é importante que a Arte, no Currículo Escolar, leve em conta o diálogo não só entre essas linguagens, mas que também estabeleça diálogo com a Literatura, e o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as Artes Circenses, o Cinema, a *Performance*, a Contação de Histórias, possibilitando também o diálogo inter e transdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento presentes no Currículo Escolar.

3.2 Alguns apontamentos políticos sobre o Ensino das Artes Cênicas

Apesar das orientações específicas anteriormente colocadas, ainda é muito comum no ambiente escolar a ideia do ensino das artes cênicas atrelado à “pecinha de teatro”, geralmente apresentada durante o final do ano letivo como atividade de culminância ou em datas comemorativas e que acompanham o calendário oficial. Os conteúdos desse tipo de apresentação geralmente estão voltados para a “representação” de algum tema ou texto preestabelecido, a partir de uma concepção “representativa” e que, via de regra, se encontra atrelado a campanhas de cunho social, prevenção de doenças e acontecimentos do momento – ou ainda ao que nós professores e demais agentes que atuam no espaço escolar intuímos serem temas relevantes e, portanto, cabíveis de serem discutidos. Raramente os alunos são consultados quanto à escolha prévia desses assuntos, tornando-se comum recebermos de nossas instâncias superiores o que deve ser tratado em determinado bimestre ou ano letivo. Clássicos da literatura nacional e universal costumam ser bem-vindos nesse tipo de estratégia. Textos canônicos, poemas e canções também são comumente adaptados para a cena teatral ou apropriados através de paródias entre outros recursos intertextuais de acordo com cada tema ou situação previamente requisitada.

Particularmente acredito que essa prática, apesar de seu caráter predominantemente informativo e de “sermão” ou “mensagem”, em detrimento muitas vezes, de sua qualidade

¹⁶ A Base nacional comum curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ainda permanece polêmica quanto aos seus objetivos ao excluir temas como questões de gênero e orientação sexual entre outros.

inventiva e relacional, também tenha seus ganhos pedagógicos, encontrando seu respaldo inclusive em nossas orientações curriculares. Mas venho me interessando cada vez mais por ouvir, sondar, tentar me aproximar dos repertórios e questões que meus alunos trazem a partir de seus cotidianos e referências locais. Acredito que esse tipo de postura não só me aproxima deles profissional e humanamente, como me permite outros desdobramentos estéticos e políticos no que toca à construção e ao desenvolvimento de suas percepções sobre o que seja fazer arte a partir dos seus pontos de vista e que, visando o aprimoramento de suas poéticas pessoais, possibilite o surgimento de narrativas autorais, algo que tenho considerado fundamental frente a um mundo cada vez mais complexo e que tantas vezes nos amesquinha ou aprisiona nos “perigos de uma história única”.

3.3 O projeto colonizador e o “paradoxo do aluno espectador”

Quando o português chegou

Debaixo de uma bruta chuva

Vestiu o índio

Que pena!

Fosse uma manhã de sol

O índio tinha despido

O português

(Oswald de Andrade).



Imagem 13: A doutrinação dos nativos em pintura de Victor Meirelles (1861)

Em sua obra “Ensinando a transgredir” bell hooks (propositalmente em minúscula para enfatizar a importância de sua escrita em detrimento do seu nome), teórica feminista, artista e ativista social estadunidense nos lembra que: “ensinar é um ato teatral” (hooks, 2019, pg. 21). Seguramente o aspecto teatral da ação de ensinar que a autora aponta não reside no sentido tradicional do termo, mas antes na capacidade do professor de catalisar presenças e, ao perceber a singularidade de cada turma ou grupo, promover mudanças. Ao aproximar o “ato de ensinar” do “ato teatral” podemos ver uma linha de intersecção muito clara entre ambos: a presença de alguém que apresenta algo para alguém que assiste visando à transformação de um pelo outro. Não é de se estranhar que as primeiras manifestações do teatro brasileiro estejam justamente atreladas às estratégias de educação colonizadora empreendidas pelo conquistador português. Através dos padres da Companhia de Jesus (Jesuítas) – entre os quais se destaca José de Anchieta – o teatro, pelo “fascínio” da imagem representativa, pareceu muito mais eficaz do que os conhecidos “sermões” quando o assunto era a doutrinação dos nativos visando à imposição da língua e dos valores europeus. Longe de possibilitar a essas populações originárias uma relação de troca, de maneira que também pudessem se enriquecer nesse processo, o que esses padres fizeram foi observar os elementos da cultura indígena – a começar pela dimensão do “sagrado” que o índio já tinha absorvido em sua experiência com a terra – para atualizá-lo de acordo com os valores da tradição católica europeia, em uma concepção muito próxima daquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária”. Ou seja: uma educação onde “seus autores, refletindo sua posição de classe, não podem reconhecer, nas classes dominadas, a capacidade de conhecer, de criar seus próprios textos, com que expressariam seu pensamento-linguagem” (FREIRE, 1981, p.38). Ao não se reconhecerem ou ignorarem as condições de expressão e produção de pensamento do educando, o ato de

educar, assim como o de representar, viram meros instrumentos de domesticação e controle, o que fica muito claro nesse primeiro momento da nossa história quando foi preciso apenas "tocar" o índio, falando de coisas que ele conhecia para então depositar nele os dogmas da igreja em total desrespeito às suas técnicas de produção, convívio e cosmovisões. Apresento esse breve recorte histórico por acreditar que, passados mais de quinhentos anos, não superamos totalmente esse modelo. Basta observarmos alguns projetos educacionais como o mostrado nessa publicidade oficial realizada a pedido da prefeitura do Rio de Janeiro e veiculada no Jornal "O Globo" em 7/12/2014:



Imagem 14 Publicidade da prefeitura do Rio veiculada em dezembro de 2014

Fica evidente o quanto a ideia de “fábrica” e de “linha de produção” está mecanicamente atrelada à concepção de cidadão (sujeito) padrão e uniforme que se pretende produzir. Ou seja: se por um lado podemos constatar os avanços no campo da pedagogia em busca de um modelo dialético e libertário – o que possibilitou leis como a 10 639/2003, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura AfroBrasileira e Indígena ou alterações que garantiram a legitimidade do ensino da arte como área de conhecimento na Lei 9.394/96¹⁷ – por outro, dado o caráter conservador que permeia todo nosso processo de formação enquanto nação (e que mais recentemente se investiu de um *look* neoliberal), ainda permanecemos herdeiros desse modelo colonizador e mecanicista (capital)

¹⁷A partir dessa lei o ensino da arte torna-se componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

que ignora a experiência do educando, tratando-o como mero “espectador passivo”. Certamente não é uma tarefa simples mudar esse quadro e transformar o aluno em protagonista, ou seja, em alguém capaz de produzir suas narrativas, evitando, dessa maneira, seu assujeitamento, o que é visível na expropriação de suas referências locais e condições de fala. Muitas vezes essa “ação para liberdade” envolverá criar a partir das nossas próprias incertezas, enfrentando aquilo que nem sempre temos clareza. Mas, é justamente nesse movimento de superação que reside o aspecto político sem o qual nossos projetos educacionais são apenas práticas de domesticação e controle.

3.4 Algumas contribuições da filosofia contemporânea via Michael Foucault

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Eu sou muito cético e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição (assujeitamento) ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 1984/2004, p. 291).

Antes de iniciar este tópico sobre o ensino das Artes Cênicas hoje, aprofundando seus aspectos políticos e com fins de preparar o terreno para a proposta das oficinas que apresentarei no próximo capítulo, julgo ser importante esboçar algumas contribuições que o denso projeto filosófico do pensador Michel Foucault nos traz a respeito dos “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, p. 231). É a partir da proposição foucaultiana de subjetivação que compreende as “práticas de si” como práticas sociais e institucionais que também reflito sobre o meu fazer político como educador. É sempre bom lembrar que se todo “sujeito é histórico”, logo o significado que cada sujeito em cada cultura dá à beleza é contingencial e processado em interações sociais. Esse feito se torna ainda mais relevante quando percebemos que nenhum discurso é politicamente neutro ou contextualmente inócuo. Todos nós trazemos as marcas da nossa experiência em nossos atos de fala, estilos e concepções estéticas. Não seria exagero dizer que quem fala, fala sempre a partir de algum lugar, o que envolverá alguma opressão ou privilégio, ou seja: está inserido em alguma relação de poder, o que se agrava e que requer

ainda mais atenção quando nosso campo de atuação é a instituição escolar, pois como nos aponta Foucault em sua aula inaugural no Collège de France:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2013, p. 41).

Nesse sentido, as criações artísticas realizadas em sala de aula através do ensino do teatro, apesar de atravessadas pelas tecnologias de controle governamental e dispositivos midiáticos de amplo alcance, não podem ser reduzidas às produções culturais legitimadas pelas instituições culturais hegemônicas, tampouco sua prática considerada mera aquisição de códigos e técnicas desprovido de questionamento. O que me proponho com as oficinas que virão é a vivência teatral como prática social e política capaz de permitir o protagonismo e a observação crítica da realidade a cada educando nela envolvido.

CAPÍTULO 4 – O JOGO TEATRAL E O PROCESSO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIAS POLÍTICAS DE CRIAÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS

Conforme já apresentado anteriormente na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, a disciplina das Artes Cênicas se configura pelo Ensino de Teatro. Nosso principal objetivo enquanto docente é o de auxiliar o aluno no entendimento e na decodificação dos códigos da Arte: “Ver Teatro, Fazer Teatro e Discutir Teatro”. É a partir desse tripé que por sua vez foi inspirado na proposta da Abordagem Triangular da arte educadora Ana Mae Barbosa¹⁸, que construímos nosso eixo metodológico. A noção de jogo e improvisação que utilizamos tem como ponto de partida a inesgotável contribuição da autora e diretora de teatro estadunidense Viola Spolin (1906- 1994) e do diretor e teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931- 2009), ambos diretores e pedagogos engajados nas questões sociais de seu tempo, mas cuja proposta lúdica e experimental para se trabalhar com a linguagem teatral pode ser desenvolvida em qualquer espaço ou grupo. O princípio defendido por Spolin através do jogo é fazer com que os estudantes de teatro – assim como as pessoas que se interessem por esse campo de experimentação, de maneira geral – abandonem os modelos prontos e mecânicos, se expressando de maneira mais livre:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As atividades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda estimulação que o jogo tem para oferecer. (SPOLIN, 2010, p. 4).

Durante toda a passagem do aluno pela rede o Jogo Teatral como conceito pedagógico e indutor de processos criativos é aprendido em aulas prático-teóricas. Tomando como referência a sistematização oferecida em obras conhecidas da autora como “Improvisação para o Teatro” e “Jogos Teatrais na sala de Aula”, quando se “joga” nas aulas de Artes Cênicas trabalhamos para atender os seguintes elementos constitutivos: o Personagem (quem); a Ação Dramática (como) e o Espaço Cênico (onde). A estes três se somam outras

¹⁸ Abordagem dialógica apresentada pela autora no livro *A imagem do Ensino da Arte*, publicado em 1991 apresenta uma proposta de ensino da Arte a partir da contextualização, da apreciação e do fazer artístico como atividades que devem ser integradas.

três importantes funções: o foco (a atividade que o autor deve desenvolver), a instrução (proposta do jogo) e a avaliação (verificação por parte da plateia e do instrutor sobre o que foi realizado). Na medida em que procuram resolver o problema apresentado enquanto jogam, os estudantes podem representar os mais diferentes papéis, atuando neles como protagonistas, antagonistas ou coadjuvantes. Neste exercício, se espera ainda que aprendam a ser protagonistas de suas histórias. Na cena, ao se colocarem no lugar do outro, podem exercer a empatia ao perceber conflitos e situações sob diferentes pontos de vista, criando improvisações diversificadas e apresentando soluções inéditas. O aluno de Teatro desenvolve também suas possibilidades expressivas ao passar por atividades em que pode perceber/conhecer sua voz e seus gestos como instrumentos de comunicação. Aprendendo a se colocar nos espaços cênicos, se espera que aprenda também a se colocar em outros espaços físicos, afetivos e sociais.

Na perspectiva da transformação social adotada pelo teatrólogo Augusto Boal “os exercícios e jogos não devem ser feitos dentro do espírito de competição: devemos ser sempre melhores do que nós mesmos e nunca melhores do que os outros” (BOAL, 2008, p. 10). Em vez de usar o teatro como forma de representação dos problemas enfrentados pelos grupos oprimidos ou como um instrumento de identificação com o público (catarse), a proposta de Boal procura criar uma atitude ativa com o público em relação ao espetáculo e à vida. Os jogos do Teatro do Oprimido (TO), nome do conjunto de técnicas atribuído a esse sistema, são divididos em categorias que visam despertar o indivíduo para todos os seus sentidos, reativando até mesmo os adormecidos. Com esse feito o ator e diretor que dedicou a sua vida a apresentar um teatro capaz de refletir nossos dilemas cotidianos propõe uma poética em que o espectador não delega poderes ao personagem para que este atue ou pense em seu lugar. Ao contrário, ele mesmo assume um papel de protagonista, e ao transformar a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções, preparando-se para sua ação na realidade.

Ao trazer a proposta do “gesto espontâneo” preconizado por Viola Spolin e as “preocupações políticas” presentes no arsenal de jogos de Augusto Boal para o chão da sala de aula, acredito também estar atualizando com meus educandos algo próximo da descoberta que tive durante o ano de 2013 com as ações diretas desenvolvidas durante a ocupação da câmara narradas no segundo capítulo dessa dissertação. Algo que somado a outros procedimentos da cena contemporânea como a criação coletiva e o processo colaborativo se mostra uma estratégia didática muito rica e profícua na construção de obras autorais conforme veremos.

4.1 Transformações da Cena: Uma nova concepção de autoria e representação

Há criações teatrais que privilegiam algumas funções específicas sobre outras, os espetáculos concebidos pela perspectiva do encenador são algumas delas. Por outro viés há também processos criativos que se dão sem uma hierarquia muito definida, tendo entre seus fundamentos a transformação da linguagem teatral e mudanças sociais. Entre esses procedimentos criativos podemos destacar: A Criação Coletiva e o Processo Colaborativo. Ambos estão previstos no horizonte dos procedimentos de criação a serem desenvolvidos durante a passagem do aluno de Teatro pela rede. Em mais de um momento é incentivada a criação “textos” e “histórias” coletivas. Em relação ao Processo Colaborativo, as orientações são bem claras quando apresentam como sugestão o “exercício das funções da encenação teatral, utilizando a metodologia baseada no conceito de Processo Colaborativo” (RIO DE JANEIRO, 2010). Essa orientação, por sua vez, encontra fundamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que entre as atribuições dadas ao ensino do teatro, estabelece a orientação de:

compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica (...) conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea” (PCNS, 1998, p.90).

Esse documento de base da educação nacional é sensível ao princípio de que o teatro, como as demais linguagens artísticas, não parou no tempo, mas absorveu em sua trajetória uma série de dispositivos tecnológicos e todo o impacto das transformações sociais, culturais e políticas de cada época, o que resultou em uma considerável mutação das suas maneiras de fruição, concepção e produção, chegando à cena plural que temos hoje. Para compreendermos melhor a proposta da Criação Coletiva e do Processo Colaborativo, procedimentos de criação que abalaram consideravelmente a ideia de “autoria” e de “representação teatral”, se faz preciso resgatar alguns momentos importantes de ruptura e invenção pelo qual passou a linguagem do teatro no decorrer do seu percurso histórico.

Quando resgatamos o sentido da palavra teatro (e não podemos fazer isso sem passar pelos gregos), vemos que “teatron é o lugar de onde se vê”. Ou seja: exigia-se um espectador que assistia a uma narrativa linear, portanto com começo meio e fim, organizada por um dramaturgo capaz de materializar através de um texto – cabível de ser lido e representado por

um ator – os feitos heroicos que davam sentido moral à “pólis grega” daquele momento. Essa transformação era fundamental para que se operasse a experiência catártica tal como definida por Aristóteles em sua *Poética*¹⁹. Entre nós e os gregos, mais de dois mil anos se passaram. Embora tenham ocorrido muitas maneiras de se fazer teatro no ocidente – do protagonismo do herói trágico grego ao teatro medieval das ruas e as improvisações da Comédia dell'arte – observamos esse retorno do texto²⁰ ganhar força com o advento da modernidade.

Em sua obra *A Linguagem da Encenação Teatral*, Jean Jacques Roubine, nos mostra o quanto a revolução tecnológica – com destaque para a luz elétrica e a quebra das fronteiras territoriais (geográficas e políticas) – fez com que o culto ao autor e o “teatro a serviço do texto” fossem abalados. Esse acontecimento iniciado pelos fins do século 19 deflagrará grande impacto nos conceitos de representação e autoria que serão desenvolvidos em boa parte da produção teatral do século 20. Ao analisar a transição das concepções Simbolista para Naturalista no cenário francês do período, tomando como referência as inovações do ator e diretor André Antoine, o autor identifica nesse momento o “fim da representação figurativa no teatro”, que passa então a explorar outros recursos e signos em sua construção de sentidos. A partir desse acontecimento, a figura do encenador vai se fortalecendo. Ao assumir a importância na construção do espetáculo cênico, o encenador (que era até então visto como um mero artesão), passa a defender um espaço maior no processo de criação para além de um mero ilustrador do texto, assumindo a função de criador. Feito este que irá se “radicalizar” ainda mais nos anos que seguem. No rescaldo dessa mudança podemos destacar dois grandes vultos cuja as vidas e obras foram dedicadas a repensar as fronteiras entre “representação e realidade” e as relações estabelecidas entre “ator e espectador”: Antonin Artaud (1896-1948) com seu *Teatro da Crueldade*, pretendendo trazer o espectador para o centro do “círculo mágico” e Bertold Brecht (1898-1956), com o Teatro Épico e a proposta do *Efeito de Estranhamento (Verfremdungseffekt)*. Ambos propondo a transformação da linguagem teatral a partir de práticas autônomas, mas, que apesar do mesmo chão paradigmático, apresentam perspectivas distintas:

Com Artaud, estamos no ponto em que a concepção de encenação muda radicalmente. Ela não é mais a realização cênica de um texto torna-se prática autônoma (...) O mesmo ocorre com Brecht, porém por razões muito diversas. Para ele a encenação

¹⁹ Conjunto de anotações das aulas de Aristóteles sobre o tema da poesia e da arte na Grécia antiga define a Catarse como “purgação”, “purificação” que se dá através do contato daquele que assiste com os feitos heroicos representados.

²⁰ O que de acordo com Jean Jacques Roubine podemos chamar de “textocentrismo”.

não tem valor em si: é apenas o terreno de confronto entre a prática cênica e o material textual (a leitura crítica do texto); ela somente adquire o seu sentido enquanto arma histórica e política. (PAVIS, 2013, p. 18-19).

O que interessa apresentar neste recorte sobre a transição da criação cênica rumo a um pensamento coletivo e colaborativo do teatro é o quanto a ideia de “texto”, “autoria” e “representação” passam a ser criados juntamente com o processo do espetáculo como um todo. Neste formato, o encenador se vê livre da “dramaturgia de gabinete”. Não há mais uma obra previamente escrita e publicada para ser encenada. Todo o texto será construído junto com os demais signos que compõem a cena, o que incluirá muitas vezes o próprio espectador. Algo que interessa muito a uma proposta de educação emancipatória, que não encare o aluno como sujeito passivo e depositário de uma mensagem sem emitir sobre ela sua opinião ou ao menos estranhá-la.

No documentário “Rastros do Processo Colaborativo”, curta metragem bastante didático que costumo passar para as turmas quando adentro o tema, a diretora e iluminadora Cibele Forjaz afirma:

Até o século XIX o teatro era principalmente o texto. Digamos do Renascimento até o século XIX. Era o texto e o teatro era fazer viver o texto. Pega o texto, vive. E aí você escuta o texto tentando ser sempre fiel a cada palavra do autor. Agora existe um outro tipo, digamos, de fidelidade, que não é mais fazer o que o autor fez no tempo dele, mas comer o que o autor fez no tempo dele e deglutir pro nosso tempo (...) Uma obra que se reelabora não mais a partir do texto mas, partir do corpo, da luz do espaço, daí que o processo colaborativo é um processo de escrita coletiva. (FORJAZ, 2017).

Nesse documentário que tomo como referência aparece ainda o diretor e professor Antônio Araújo do “Teatro da Vertigem”, grupo de destaque na cena nacional por utilizar o procedimento colaborativo em espetáculos de grande repercussão como “O Paraíso Perdido”, cuja sistematização resultou em sua tese de doutorado *A Gênese da Vertigem: O Processo de Criação de O Paraíso Perdido*. De acordo com Araújo, o Processo Colaborativo consiste em uma:

Metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, e sob um regime de hierarquias móveis ou flutuantes, têm igual espaço

propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. (ARAÚJO, 2011, p 131).

Ao seguir tratando sobre os motivos pelo qual a prática do Processo Colaborativo se diferenciaria da chamada Criação Coletiva (muito comum na cena nacional entre as décadas de sessenta e setenta do século passado dado o contexto político insurgente), o autor adverte primeiramente para o fato de não haver um único tipo de Criação Coletiva, mas “várias delas com traços bastante peculiares”. Araújo ressalta, no entanto, alguns pontos em comum – como certa transitoriedade das funções específicas (ator, diretor, dramaturgo) – que nem sempre terminava bem nesses grupos, embora tenham sido apresentadas muitas obras cênicas de valor a partir desse modelo, adotado até hoje.

No entendimento do pesquisador, entre os principais procedimentos que diferenciam o Processo Colaborativo da Criação Coletiva podemos destacar certa “manutenção das funções específicas” fundamental ao Colaborativo e que apesar do caráter coletivo (comum à prática teatral como um todo) o torna distinto da Criação Coletiva enquanto procedimento. Esse entendimento também pode ser confirmado no depoimento dado por alguns diretores no documentário já citado:

Na perspectiva do processo colaborativo a autoria do trabalho é uma autoria digamos compartilhada. Quem é o criador daquele trabalho? O criador é o grupo como um todo. Por mais que eu assumo a função diretor ou alguém assumo a função dramaturgo ou alguém assumo a função iluminador, qualquer pessoa pode dentro do trabalho propor elementos, sugestões, cenas, material para encenação (...) todo mundo opta o tempo inteiro, mas cada criador é completamente responsável pela sua função, então a última palavra na direção é minha.

Conforme veremos a seguir durante a realização das oficinas, embora previstas em nossas orientações curriculares, a Criação Coletiva e o Processo Colaborativo na sala de aula do ensino fundamental carioca apresentarão momentos de aproximação, mas também de diferenciação das estratégias de grupos como o Teatro da Vertigem, que se ocupam profissionalmente desses procedimentos.

4.2 O contexto da Escola Municipal Cardeal Leme



Imagem 15 Prédio da Escola Cardeal Leme em Benfica Zona Norte (RJ)

A unidade escolar na qual desenvolvo essa pesquisa está localizada no bairro de Benfica em frente à Praça Padre de Souza, popularmente conhecida como Praça H, e recebe alunos do próprio bairro e das comunidades do Arará, Barreira do Vasco, dos Complexos do Caju, Mangueira, Manguinhos e da comunidade do Tuiuti. Adolescentes advindos de contextos diversificados, condições sociais e idades bastante heterogêneas, mas que têm em comum o fato de pertencerem a áreas conflagradas e atendidas por Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). Apesar de seu potencial inventivo, predomina entre eles certa fragilidade nas relações de grupo e na ideia do que possa ser fazer teatro, o que pode ser observado tanto no desconforto em falar sobre si, como na forma com que lidam com seus corpos e que culmina muitas vezes em piadas jocosas ou visões estereotipadas feitas pelos mesmos. Estereotipia essa facilmente identificada nos veículos midiáticos que os cercam e que impregnam toda sua concepção de cena e de sujeito ao apresentarem a periferia e seus dilemas cotidianos, preponderantemente, como cenário da carência e do trágico. Tal situação me preocupa bastante, visto que na adolescência são consolidados os sentimentos de pertencimento, identidade, valores éticos e morais fundamentais na transição para vida adulta²¹. O prédio onde a escola está instalada possui quatro andares e dispõe de 22 salas de aulas, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para

²¹ O direito de participação da criança e do adolescente na vida social é uma garantia constitucional prevista no ECA de forma que as aulas de linguagens artísticas também devem estar voltadas para práticas políticas que possibilitem os alunos se perceberem como indivíduos capazes de transformar a realidade que se encontram inseridos.

Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes e pátio cobertos, biblioteca e auditório com cadeiras móveis, palco de madeira e recursos audiovisuais. É nesse último local que venho desenvolvendo parte das minhas atividades de Teatro conforme apresentado no terceiro capítulo.

4.3.1 - O plano de aula e a busca de uma proposta colaborativa e política nas oficinas

Minha prática em sala de aula, em um primeiro momento na condição de professor de Artes Cênicas e depois Sala de Leitura²², – tem se guiado pela intersecção entre o Teatro e as demais linguagens previstas nas orientações curriculares do município – Busco sempre fazer ver que no mundo contemporâneo as expressões visuais se ampliaram, combinando modalidades como texto, som, corpo e espaço sem limites muito bem definidos. Tendo como base a formação específica para o qual estou habilitado, que é o ensino do teatro, e sem perder de vista o diálogo com outros códigos, busco conectar, através de uma dinâmica que privilegia intertextualidade e a interdisciplinaridade o território dos jogos teatrais ao da leitura, da escrita e da produção cênica. Ao articular a leitura de imagens com o exercício cênico, estabeleço como foco a invenção artística pessoal e grupal, levando sempre em conta o modo dos alunos operarem seus conhecimentos em arte, ou seja, a maneira como criam e se desenvolvem na área.

No entanto, ao contextualizar meus planos de aulas no momento presente e nas questões dos alunos, tenho constatado que muitos já exercem alguma ação direta ou indiretamente ligada à arte, tanto na participação em atividades artísticas e de entretenimento fora do espaço escolar – como os bailes na comunidade, coral da igreja, canais no youtube – quanto na forma com que internalizam suas experiências estéticas, enquanto indivíduos, trazendo-as à tona em ações repentinas: rabiscos nos cadernos, improvisações poéticas inesperadas, modos de se vestir autênticos e contestadores. Mas, por que permanecem muitas vezes impotentes e inertes quanto ao seu potencial criativo durante as aulas de linguagens artísticas quando essa se volta para práticas mais políticas que os ajudem a se perceberem como indivíduos ativos e portadores de uma opinião sobre o mundo? Esse contraste diagnosticado pelo olhar anestesiado frente à recepção de obras contemporâneas de viés crítico - relacionais apresentadas no decorrer das atividades em sala, somado a falta de percepção das suas vivências pessoais como algo cabível de ser explorado esteticamente

²² A transição dessas funções será explicada no decorrer das oficinas.

(narrado), me levou a questionar minha prática, gerando questões concernentes aos meus modos de ensinar, produzir e avaliar em arte.

A Contemporaneidade não admite mais o homem, passivo, que não interfere, que não participa. Somos chamados a todo instante a nos deslocar, a interferir e a reagir num mundo que se articula por meio de uma rede (...) como estar à margem dessa realidade sendo educador? (BOSCO, 2011, p. 101).

E aqui novamente minha trajetória pessoal se encontra indissociada da proposta pedagógica e artística que me proponho desenvolver. Assim como meus alunos da educação básica, para quem a cena dita contemporânea parece estar distante, antes do meu contato com a ação direta nas ruas, também acreditava estar despreparado para me aprofundar no tema, ou mesmo propor uma pesquisa a partir dessa dificuldade: Mas, como posso estar despreparado para algo que sequer tenho tentado? O encontro com o pensamento de Jacques Rancière e sua defesa da “igualdade das inteligências”; minha situação de docente em busca de estabelecer conexões que permitam experiências estéticas significativas no território da cena contemporânea; o fato de ser integrante de uma Companhia de Teatro²³ em busca de novas formas de me relacionar com o espaço da cidade; e, por fim, a minha passagem por uma especialização em Literatura, Arte e Pensamento Contemporâneo na PUC- Rio (onde travei contato com muitos dos autores que trago nessa pesquisa) se apresentam como acontecimentos correlatos e fundamentais na elaboração dessa busca.

²³A Companhia Volante na qual sou integrante foi fundada em 2015 após o encontro de estudantes e artistas de diferentes campos artísticos para criação colaborativa do espetáculo Panidrom, apresentado na XIV Mostra de Teatro da UFRJ. Desde então o grupo tem se apresentado em outras instituições de ensino como foco na pesquisa do processo colaborativo e na ocupação de espaços urbanos. Disponível em < <https://www.companhiavolante.com/>> Acessado em 13 de dezembro de 2019.

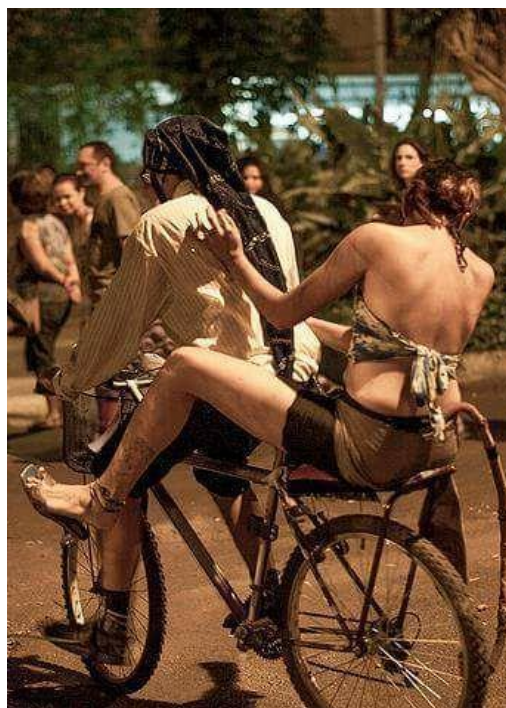
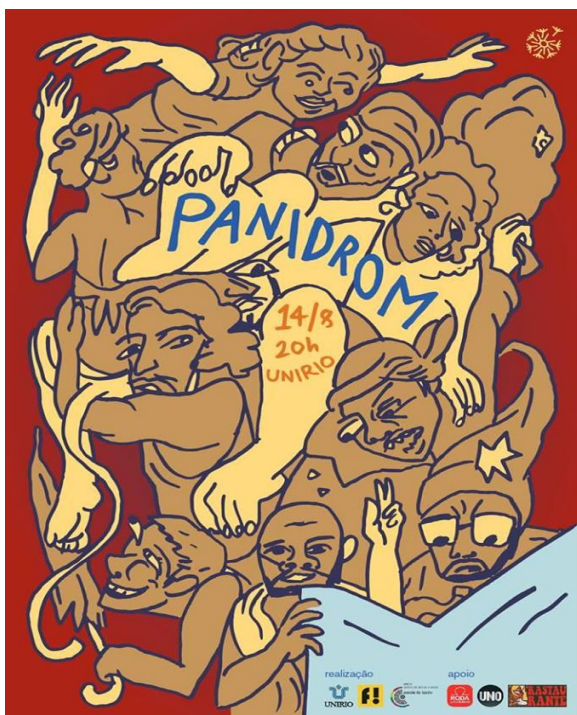


Imagem 16 Panidrom (2015) espetáculo que atuei durante a passagem pelo curso de Direção Teatral da UFRJ

Ao tratar da emancipação intelectual através do pedagogo francês Joseph Jacotot – que se propôs a ensinar o que ignorava, após perceber por acaso em pleno século XIX não ser o saber do mestre o que ensina, mas sim a forma como este aborda o conhecimento – Rancière adverte: “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p.65). Não é difícil ouvir dos meus alunos falas do tipo “então isso é arte?”, “mas, isso eu não sei fazer”, “é maluquice”, “não consigo”. Essas colocações, ao mesmo tempo em que me intimidam como educador, me colocam motivado e solidário ao que expressam. No projeto de educação ainda colonizador que vivemos é de se esperar que se sintam dessa maneira, dada à dificuldade de se perceberem como sujeitos de suas próprias histórias e da potência da arte como lugar de transformação que está ao alcance de suas mãos.

Em 2013 diante do meu fazer artístico (nas manifestações) e mesmo na montagem do espetáculo Panidrom (2015)²⁴ citado anteriormente, (e no qual a realização através de processo colaborativo esteve cercada de questões pessoais) também vivenciei esse questionamento, mas, haja vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Menos afeito a

²⁴ Parte do processo disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=A_9pKx1nSX4&t=194s> acessado em 13 de dezembro de 2019

dar respostas prontas, tenho me empenhado em propor ações que possibilitem aos meus educandos observar seus próprios modos de criação, de maneira que possam interferir criticamente neles.

É a partir desse contexto circunstancial que me proponho a trabalhar com o jogo teatral e a improvisação, imbricados com um processo de criação colaborativo e político das narrativas. Na sequência dessa série de relatos apresento duas práticas desenvolvidas a partir dessa perspectiva. Defenderei a criação coletiva e o processo colaborativo – por seus *modus operandi* descentralizado e horizontal – como estratégias potentes de transformação, capazes de ir além da simples interpretação e encenação de um texto, agindo antes como algo que possibilite aos meus educandos a elaboração de seus próprios “textos”, dando voz às suas questões e conseqüentemente colaborando com a inserção e modificação do mundo que os cerca.

CAPITULO 5 - AULAS OFICINAS DE INICIAÇÃO A LINGUAGEM TEATRAL



Imagem 17 Apresentando a proposta das oficinas

As duas ações práticas que apresento agora foram deflagradas tomando como referência todo o arcabouço teórico, afetivo e experimental que narrei até o momento. Nelas, mostro a minha proposta pedagógica que, conforme visto, se ampara também nas experiências que me marcaram enquanto artista e educador em busca de novas estratégias para o ensino do Teatro. Nessas oficinas, a partir do jogo teatral e da improvisação referendados no *Fichário* de Spolin e no arsenal de *Jogos para atores e não atores* de Augusto Boal, se somaram poemas, contos músicas e imagens diversas que atuaram como disparadores e indutores da criação cênica culminando na criação dos espetáculos teatrais: “Cacos: coisas minhas; coisas nossas” (2018) e “Marias do Brasil” (2019), ambos apresentados na primeira e na segunda etapa do FESTA (Festival de Teatro de alunos da Rede)²⁵. Cumpre esclarecer ainda que devido ao fato da metodologia das oficinas²⁶ surgirem do aprimoramento das experimentações que vinha realizando nas aulas regulares como professor de Artes Cênicas e posteriormente na Sala de Leitura. Em alguns momentos resgatarei em prol de uma melhor compreensão do processo algumas atividades desenvolvidas nessas aulas com destaque para duas situações interdisciplinares: o encontro com a professora Rogéria Mattos, de Língua Portuguesa e com o bailarino e professor de dança Wallace Duarte. Assim procederei por considerá-las fundamentais para o avanço global dessa empreitada. Para realizar esse feito, irei me munir de

²⁵ Ambas as apresentações foram muito especiais por possibilitarem nosso contato com a crítica e o público externo à escola e, apesar de constituírem, conforme veremos no decorrer desse relato, um ponto importante na conclusão dessa pesquisa, não as encaro como um produto final, uma vez que meu foco se dirigiu para o processo de criação como um todo e para um alargamento da compreensão das dificuldades e possibilidades de se experimentar o jogo teatral e o processo de criação colaborativo em sala de aula.

²⁶ No ano de 2018 ingressei como professor de Artes Cênicas da escola Cardeal Leme. A partir de Junho do mesmo ano paralelo a essa atividade fui convidado a oferecer Oficinas de Teatro dentro de um programa do governo federal conhecido como PDDE - QUALIDADE.

relatos de autoria própria a partir do meu planejamento e diário de classe, bem como de avaliações realizadas pelos próprios alunos, registros visuais e depoimentos da equipe escolar, buscando criar neste próprio movimento de escrever uma oportunidade de reflexão e aprofundamento das minhas escolhas artísticas e pedagógicas como professor de Artes Cênicas.

5.1 A primeira oficina: Cacos, coisas minhas, coisas nossas (2018)

No mês de agosto, após a divulgação das oficinas, recebi algo em torno de 20 alunos interessados. Realizei então um jogo de contato e integração entre os mesmos²⁷. Com todos sentados em círculo apresentei os horários que iríamos nos encontrar (às terças-feiras entre as onze e meia e meio dia e meia, ou seja, no intervalo entre o turno da manhã e da tarde) e nossas condições de trabalho²⁸. Dos 20 alunos inicialmente inscritos, fiquei com aproximadamente 17, quantitativo que se manterá até a conclusão dessa primeira oficina. Boa parte desses alunos pertencia às minhas turmas regulares, ou seja, vinha para oficina aprimorar as vivências e conteúdos experimentados com as suas respectivas turmas, o que fazia com que muitos dos conteúdos que já havíamos trabalhado em sala de aula – entre os quais os elementos constitutivos do jogo teatral – fossem recuperados durante nossos encontros. Os demais alunos tinham aulas de artes visuais e música com outros professores, mas se interessavam especificamente pelo teatro.

5.1.2 Os primeiros Jogos

A mãe falou:

Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

*Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens*

²⁷ Jogo da casa inquilino e terremoto.

²⁸ Uso de roupas que permitam liberdade de movimento e cuidado com os pés haja visto que muitas das aulas realizamos descalço.

*e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.*

(Manoel de Barros in Poesia Completa)

Iniciei as oficinas no mês de agosto, após o recesso escolar de Julho, propondo o jogo do “grammelot” ou “blablação” cuja proposição pode ser mais bem entendida no quadro²⁹ abaixo extraído do livro *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor (2008)* de Viola Spolin³⁰:

A blablação é a substituição de palavras por sons. A blablação é a expressão vocal que acompanha uma ação, não a tradução de uma frase em português. Peça para o grupo todo se virar para seus vizinhos e manter uma conversação como se estivessem falando uma língua desconhecida. Os jogadores devem conversar como se fizesse perfeito sentido.

(Jogos teatrais na sala de aula, pág. 182)

Entendendo a proposição desse jogo como “substituição de formas de sons que tornam as palavras reconhecíveis”, ou seja, uma expressão vocal livremente inventada acompanhada de uma ação, após aquecimento físico e vocal, propus que os alunos se sentassem em dupla e compartilhassem como foi o recesso escolar de julho. Na minha instrução de troca ou “grammelot”, estes alternavam para linguagem da “blablação” mantendo o diálogo que estavam travando. Após um tempo nesse processo, os mesmos se apresentavam em dupla, dessa vez se revezando nas funções de palco e plateia. Enquanto um participante mantinha o diálogo “blablendo”, o segundo “traduzia” o que estava sendo dito de forma também “inventada”, depois trocavam de lugares de maneira que ambos pudessem passar pela experiência de falar e traduzir uns aos outros. Para fechar, durante nossa avaliação, compartilhei com grupo a leitura do poema: “O menino que carregava água na peneira”³¹ do poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros. A imagem de “catar espinhos na água” ou de “criar peixes no bolso” permitiu que avançássemos na discussão a respeito do fazer artístico e

²⁹Para tornar esse relato mais didático irei destacar nesses quadros as orientações dos jogos tais como aparecem.

³⁰Obra publicada pela editora Perspectiva e cuja tradução primorosa para o português foi realizada pela professora e pesquisadora Ingrid Dormien Koudela.

³¹O poema de Manoel de Barros tornou-se um instrumento imprescindível nesse primeiro momento, pois me ajudou a provocar uma avaliação projetiva sobre o que estávamos fazendo. Digo projetiva, porque, para além dos elementos próprios do jogo teatral procurei chamar atenção para o aspecto de jogar com a linguagem que acontece no teatro e na arte como um todo e que nos guiaria durante todo o processo.

teatral como espaço de criação e subversão, melhor dizendo, lugar onde se experimentam coisas colocando imagens em ação (imaginação).



Imagem 18 Leitura do Poema de Manoel de Barros

Ainda nessas primeiras semanas de agosto, após a constatação de que o autor estava falando de sua infância o tempo todo, iniciamos uma reflexão sobre a função da arte enquanto provocadora de memórias e escritas pessoais, o que fez com que o poema fosse retomado algumas vezes, lido em grupo e seguido de improvisações de pequenas “células coreográficas”. Eram cenas curtas orientadas para que prescindissem da fala e que, assim sendo feito, partissem das imagens imaginadas durante a leitura explorando outros conceitos que já havíamos trabalhado, como os níveis – alto, médio e baixo – e a ocupação do espaço.

Parto do conceito de níveis proposto pelo coreógrafo Rudolf Laban (1879- 1958): que os considera em relação à altura do corpo no espaço: alto, médio e baixo - de modo geral são movimentos possíveis do corpo utilizando os espaços acima da cabeça (alto), na altura da cintura (médio) ou abaixo dela (baixo).

Meu interesse foi o de colocar a poesia em cena aprofundando as questões de memória pessoal e invenção suscitadas por uma leitura sensível e criativa, para além da representação realista, ou seja: visando expandir a noção de texto teatral, encarando o poema como uma provocação aos sentidos e um chamado para ação, pois:

A apropriação de textos por parte do estudante, por meio de jogos teatrais, dá-se necessariamente no campo relaxado de um aprendizado absolutamente impregnado de caráter lúdico. Nesse processo, o aluno experimenta sua capacidade de uso consciente de sistemas complexos de representação semióticos que envolvam tanto o uso da palavra quanto o uso do corpo. (JAPIASSU, 2001, p. 220).

Procurando estimulá-los ainda mais enquanto improvisavam, coloquei como pano de fundo a canção popular: “Que lindos olhos, que lindos olhos tem você”³². Após um curto intervalo de tempo improvisando, as cenas eram apresentadas. Os atuantes separados em grupos se revezavam na mesma área de jogo alternando apenas os níveis: começavam no baixo, iam para o médio e o alto, retornando para o baixo para que o próximo grupo se apresentasse. Enquanto um grupo se apresentava, os demais assistiam atentos para as entradas e saídas de cena que se davam pela alternância dos planos, permanecendo no mesmo espaço de apresentação e fortalecendo a noção da cena teatral como acontecimento coletivo. Essa prática se mostrou relevante também para compreendermos o estado rítmico envolvido em toda composição cênica e estimular um pensamento sobre a relação ator e espectador. Muitas foram às imagens elaboradas, boa parte delas girando em torno de jogos infantis, brincadeiras populares e cenas da infância. Alguns grupos tentaram ser mais fiéis ao poema trazendo representações literais do menino tentando carregar água na peneira, mas até mesmo esses trouxeram um aspecto bastante inventivo, visto que a ação de carregar água em um objeto incapaz de contê-la é bastante inverossímil, o que os desafiava para uma interpretação pouco realista³³.

Durante os próximos encontros deixei à disposição uma caixa com alguns adereços e figurinos diversificados, catados de apresentações anteriores realizadas na escola. Orientei para que não se prendessem a esses elementos de forma exibicionista, mas, uma vez que optassem pelos mesmos, que também jogassem com eles. E mais uma vez se mostrou muito rica a capacidade de improvisar com tecidos e adereços diversos, explorando suas cores e possibilidades através do movimento com o corpo.

³²Que lindos olhos, que lindos olhos, tem você
Que ainda hoje, que ainda hoje eu reparei
Se eu reparasse, se eu reparasse a mais tempo
Eu não amava, eu não amava quem amei

³³Chamou a atenção, ainda, a capacidade de lidar com o invisível de muitos jogadores, que pularam corda, soltaram pipa ou lidaram com objetos imaginários com muita fé cênica, mostrando que já haviam se apropriado dessa capacidade de ressignificar objetos cotidianos ou tornar físico cenários ausentes através do corpo. Algo que já vinha sendo experimentado nos jogos realizados nas aulas regulares.



Imagem 19 Improvisação com tecidos a partir da leitura do poema

Outra ação que considero fundamental para a prática cotidiana em sala é sempre ouvir com atenção, após cada jogo ou experimentação realizada pelos estudantes, como está sendo viver essas experiências³⁴. A prática do registro ou protocolo também é utilizada. De maneira variada, às vezes toda a turma elabora um registro escrito e desenhado, em outras situações separo a turma em pequenos grupos para que esse exercício ocorra ou ainda apenas um aluno é escolhido para tal função, levando a missão de registrar e compartilhar com o restante o que foi visto. Procuo recolher nesses momentos de escuta todo material que se insinua como potente para elaboração de um pensamento dramático sobre a cena³⁵.



Imagem 20 Registro visual realizado por aluno diagnosticado sob espectro autista traduz na distribuição das cores e formas profundo senso de equilíbrio trabalhado durante as aulas.

³⁴ Durante as nossas avaliações sempre busco saber com quais conteúdos e elementos da linguagem teatral eles acreditam que estejamos trabalhando. Muitas vezes trago algum texto teórico, literário ou imagem para alargar esse momento de avaliação.

³⁵ Para além do texto dramático pré- dado e da mera explanação de regras sem uma aplicação prática.

As oficinas de setembro ocorreram nos dias 4, 11, 18 e 25. Esse mês foi um pouco tumultuado, dadas às especificidades da rotina escolar, conforme pode ser visto em meus registros de classe. As duas últimas semanas de agosto foram agitadas com tiroteio nos arredores da escola, reforma do auditório e a feira de ciências. Isso interferiu um pouco no meu horário de atendimento com as turmas regulares, dos projetos e da oficina. Cada professor ficou responsável por orientar uma turma para apresentação na feira. Escolhi a “Aula de Anatomia do Dr. Tulp”, de Rembrandt, para trabalhar com o 9º ano³⁶.

Em uma escola grande como a nossa, cercada por áreas conflagradas, nem sempre o horário segue um fluxo linear: muitas vezes somos interrompidos por acontecimentos externos como operações policiais ou demandas específicas do calendário escolar que causam impactos em nossos planejamentos. Eventos como feiras ou gincanas culturais, promovidos pela escola, podem ser uma oportunidade para compartilhar o trabalho feito em sala, bem como uma armadilha. Tornam-se oportunidades importantes quando é respeitada a margem de criação do professor com a sua turma, o que faz com que todos compreendam a arte como campo de conhecimento em si. Tornam-se armadilhas quando a produção ou experiência artística fica refém de um determinado tema, servindo a ele apenas como suporte ilustrativo ou informativo. Trata-se de uma linha muito tênue e que só a prática diária e fundamentada nos ajuda a diferenciar. E esclareço isso *a priori*, por considerar esse lugar de autonomia de pesquisa com a linguagem para além da pecinha decorativa consolidado em meu espaço de trabalho. Isso pode ser constatado com a liberdade de escolha da minha apresentação durante a feira, mas também me mantém em estado de resistência constante para que esse avanço não retroceda.

Durante o mês de setembro, prosseguimos com as improvisações em torno do poema: *O menino que carregava água na peneira*. O jogo do “Quem iniciou o movimento?” apresentado no quadro que segue também foi utilizado para fins de aquecimento e encorajamento dos atuantes no sentido de olharem cada vez mais uns para os outros.

Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala, enquanto outros escolhem alguém pra ser o líder, que iniciará os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo os pés, balançando a cabeça etc.) O líder pode mudar de movimento a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do

³⁶ Ver o registro dessa prática em anexo

centro descobrir o iniciador outros dois jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.

(Jogos teatrais na sala de aula, pág. 105)



Imagem 21 Jogo do Quem iniciou o movimento?

Para grupos altamente agitados, o que é comum na adolescência, esse jogo chama atenção ainda para necessidade de concentração e observação de si e do coletivo. Cabe reiterar nesse momento dois acontecimentos que certamente influenciarão os rumos futuros do nosso trabalho. O primeiro deles foi a aquisição, seguida de instalação, de uma pequena mesa de luz e som no espaço do auditório³⁷, que agora conta com duas araras e um pequeno acervo de figurino coletado entre os professores. Já o segundo, e que também merece destaque, foi o convite seguido de inscrição no festival estudantil de teatro da rede (FESTA)³⁸, que ocorrerá nos meses de outubro e novembro. Confesso que em um primeiro momento relutei internamente quanto à inscrição em um evento desse tipo, dado seu caráter muitas vezes competitivo e, portanto fácil de cair em um lugar exibicionista, mas acabei optando por confirmar nossa presença, após reuniões com a equipe de organização e a constatação de se tratar de uma proposta coletiva e, portanto, muito mais voltada para apreciação e troca de procedimentos criativos entre os envolvidos. Nossa inscrição se efetivou ainda por se tratar de

³⁷O auditório que antes da minha chegada à escola era utilizado predominantemente para exibição de filmes e recepção de palestrantes, começa a assumir o caráter de sala de teatro, ocorrendo um investimento por parte da equipe gestora nesse espaço. Obviamente que esse investimento se deu por haver uma direção sensível e atenta, mas também pela minha insistência em ocupar e manter as aulas de teatro acontecendo nesse lugar apresentando durante esse tempo bons resultados para a comunidade escolar.

³⁸Evento inédito e pioneiro, promovido pelo nível central da prefeitura, que teve como principal objetivo mostrar os talentos da rede municipal de ensino, incentivando com esse feito a produção teatral no interior das escolas da rede.

um desejo dos alunos e de algo que já havia vivenciado construtivamente em minha experiência de formação enquanto Júri, conforme relatei no capítulo que trata da minha formação como educador e que se confirmou na proposta que nos foi enviada através de edital da SME:

O festival pretende ser um momento em que as produções teatrais das unidades escolares da Rede ampliem suas ações para além das salas de aula e insiram-se no circuito teatral da cidade, ocupando as salas de espetáculo da mesma e, assim, mostre a criatividade, personalidade, talentos e realizações das escolas de nossa rede.

Ou seja, estava de comum acordo com o que penso de um festival de teatro estudantil e com o tipo de proposta que vinha realizando com as minhas turmas regulares e da oficina. Sem contar que a saída do espaço escolar poderia nos ajudar a conhecer outros territórios e a trocar conhecimentos com outros professores e estudantes envolvidos com a prática teatral haja vista a carência de atividades fora da escola e a demanda constante por parte dos alunos para que isso ocorra.

5.1.3 O Festival de Teatro da Rede e a construção de uma Dramaturgia Colaborativa a partir do Jogo Teatral

Feita a nossa inscrição no FESTA e assumido o compromisso de apresentarmos algo em outubro, passei a perguntar aos alunos das turmas regulares e da oficina no começo de setembro: “O que é ser criança, pré-adolescente e adolescente morador da cidade do Rio de Janeiro em pleno século XXI?”³⁹ A resposta a essa pergunta era feita em forma de improvisações visando ao levantamento das cenas. O compromisso com o festival previa ainda um espetáculo de no máximo 20 minutos de duração. Se por um lado essa exigência parecia um pouco impositiva para um processo tão aberto em uma rotina cercada por adversidades, encarada por outro viés me pareceu também uma oportunidade de organizarmos melhor nosso tempo.

E aqui chamo mais uma vez a atenção para importância de estarmos sempre atentos para esse tipo de atividade fora do espaço escolar, cuja divulgação nem sempre nos chega: os festivais de teatro, quando sensivelmente organizados, se constituem como oportunidades

³⁹ Pode ser sentida aqui a presença do Teatro do Oprimido, quando seu idealizador Augusto Boal aproxima a noção de “Maiêutica Socrática” da função teatral, uma vez que é através de perguntas sem respostas predefinidas que se processa o aprendizado entre os atores e espectadores.

únicas de trabalharmos valores como a coletividade e o colaborativo para além da competitividade. Procurei suavizar nos meus alunos a expectativa do compromisso de uma apresentação pública, lembrando sempre que o mais importante era mantermos o “estado de jogo”, da brincadeira e do “despropósito” que havíamos vivenciado durante nosso processo até o momento, retomando a leitura do poema e nossas primeiras improvisações. A metodologia de trabalho permaneceu sem grandes alterações no que toca à distribuição do tempo e aos objetivos de cada encontro. Após breve aquecimento corporal e vocal as cenas eram apresentadas seguidas de avaliação coletiva.

Algumas dessas cenas eram refeitas após as avaliações, visando atender às sugestões que haviam sido dadas pela plateia a partir das minhas instruções para os jogadores, tomando como referência os critérios propostos por Spolin (2008): conseguimos ver o Quem? (Personagem), Onde? (Cenário) e O quê? (Ação). A isso se somou outra tríade de palavras que sempre orientou nossa prática: Foco, Concentração e Coletivo. As avaliações permanecem como um momento importante, não só para entendermos do que estamos tratando em termos de narrativa (dramaturgia) como também parte fundamental do jogo quanto aos seus objetivos constitutivos a “avaliação não é julgamento, não é crítica. A avaliação deve nascer do foco (...) Lida com o problema que o foco propõe e indaga se o problema foi solucionado”. (Spolin, 2008, p.34).



Imagem 22 Avaliação das cenas apresentadas

A noção de foco aqui, para além do objetivo que se pretende resolver através do jogo, também é ampliada em um sentido mais existencial como postura diante da vida, visto que a

mesma não deixa de ser uma sucessão de cenas. Em alguns momentos do processo a proposta do Teatro do Oprimido do teatrólogo Augusto Boal, que já se anunciava na pergunta feita para as improvisações, também nos foi muito válida. Especialmente quando algum problema apresentado em cena extrapolava os elementos constitutivos do jogo previstos por Spolin (geralmente resolvidas durante as avaliações), trazendo-nos dilemas éticos e de conduta que precisavam ser mais bem discutidos, era quando optávamos pela entrada de alguém da plateia para dar uma solução à situação apresentada. Nesse período do processo apresentei ainda os documentários “Rastros do processo colaborativo” e “O avesso do figurino”⁴⁰ a fim de elucidar melhor o que estava pretendendo trabalhar em termos de “dramaturgia”. Conversamos a respeito das novas concepções de texto teatral surgidas a partir do século 20. Passei a chamar a atenção para o fato de que nossas vidas também podem ser narradas, que podemos ser os autores do nosso próprio texto. E que de certa maneira já estávamos realizando isso no decorrer dos jogos, de maneira realista, metafórica ou fantástica. Resgatei mais uma vez o pensamento de Manoel de Barros de que “tudo que não invento é falso”. Todo esse caldeirão de cenas e conversas permitiu que chegássemos à seguinte sinopse escrita por mim a partir das nossas trocas durante as avaliações e enviada para fins de divulgação para a equipe do FESTA no final setembro:

Fruto de jogos e improvisações teatrais a partir de poemas, músicas e memórias pessoais, esse espetáculo visa mostrar o que é ser criança, pré-adolescente e adolescente de periferia. Morador da cidade em pleno século XXI. A arte resiste como local de encontro, esperança e enfrentamento em uma metrópole repleta de conflitos sociais e econômicos e cujo espaço para o sonho se torna cada vez mais escasso.

Conforme pode ser visto nessa sinopse, procurei manter o aspecto aberto do nosso trabalho, dando a entender que não havia uma narrativa fechada ou uma história com começo, meio e fim muito lineares, mas sim um conjunto de jogos e experimentações a partir do que vinha sendo problematizado entre os próprios estudantes. E mais uma vez conversei com a turma a respeito do procedimento de criação colaborativo visando à criação de uma dramaturgia a partir das questões que nos afetavam diretamente em nosso dia-a-dia. Procurando incentivar a participação de todos em todas as etapas de criação, essa sinopse escrita por mim a partir do que fui observando na sala de ensaio foi lida novamente, aberta a

⁴⁰ Documentários disponíveis em << <https://www.youtube.com/watch?v=HPqYlfiA7v4&t=11s>>> <<<https://www.youtube.com/watch?v=bKN9FIKmis8>>> acessado em 13 de dezembro de 2019

críticas e a sugestões e entregue como material para que continuassem improvisando. As cenas variavam muito em relação às temáticas, sendo muito comuns alguns assuntos, tais como os apresentados em destaque:

Invasão da polícia nas comunidades, dificuldades em compartilhar com os pais questões ligadas à sexualidade, as primeiras paixões, festas no alto do morro, gravidez na adolescência, abuso de entorpecentes, envolvimento com o tráfico.

Tornava-se frequente já nesse primeiro momento a presença da figura do traficante e do pastor evangélico como personagens antagônicas. Obviamente que nem todas as cenas seriam apresentadas no festival, mas, certamente, cada trabalho realizado serviria como oportunidade de avançarmos coletivamente no entendimento de uma criação colaborativa a partir da nossa realidade. Minha orientação nesse momento tanto para os integrantes da oficina como para as turmas regulares⁴¹ foi, portanto, a de apresentarmos no espaço escolar essas cenas a partir da sinopse que havíamos enviado, para depois selecionarmos coletivamente quatro cenas de aproximadamente 5 minutos. Um único grupo poderia também se apropriar das cenas feitas por outro grupo ou dar sugestões sobre qualquer aspecto dessas cenas. Após essa rodada de apresentações, minha proposta era entendermos que relação poderíamos estabelecer entre as cenas selecionadas tendo como premissa nossa sinopse e a pergunta que iniciou essa oficina para então compor o “roteiro” do espetáculo que apresentaríamos no festival.

Um momento fundamental no andamento dessa colaboração e que também merece atenção no corpo desse relato, dada sua contribuição para uma maior compreensão sobre o processo como um todo, foi a parceria estabelecida com a professora Rogéria Mattos, regente de Língua Portuguesa, que me procurou na expectativa de desenvolvermos um trabalho conjunto a partir da noção de texto dramático, conteúdo previsto para as turmas do 8º ano e que tínhamos em comum fora das oficinas. Na prática consolidada e que a professora vinha magistralmente desenvolvendo, era comum apresentar algum texto da literatura dramática, como Ariano Suassuna e Shakespeare, para que os alunos analisassem a construção dos diálogos e eventualmente os colocassem em cena. Aproveitei a oportunidade para propor que fizéssemos o caminho inverso. Ou seja, que o texto fosse construído a partir das improvisações e da pergunta que estávamos buscando responder através das improvisações.

⁴¹ Paralelo às oficinas também vinha trabalhando a mesma pergunta com as turmas regulares de Artes Cênicas variando apenas em relação aos conteúdos específicos de cada ano.

Apesar de as cenas específicas dessa turma com a professora Rogéria não terem sido apresentadas no festival – uma vez que o trabalho final a ser apresentado seria o das oficinas – sua encenação no espaço escolar para os demais alunos (entre eles os integrantes da oficina), bem como seus registros escritos, uma vez compartilhados, se constituíram em momentos importantes dessa busca por uma “narrativa colaborativa”.

5.1.4 A Interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa como “suporte para criação do texto”

A ação interdisciplinar, embora amplamente recomendada no espaço escolar dado seu caráter essencialmente criativo e por ser altamente oportuna para o crescimento de todos que se permitem realizá-la, torna-se muitas vezes rara por diversos motivos: turmas superlotadas, poucos momentos de encontro entre os docentes que muitas vezes também apresentam excesso de provas para aplicar e corrigir em suas áreas específicas. Torna-se importante ressaltar, também, que quando falamos em estratégias didáticas, muitas vezes uma experiência bem sucedida em uma aula ou projeto pode ser levada a outro para ser testado e aprimorado. Esse pensamento é uma constante durante meu trabalho com as diversas turmas que atendo, o que faz com que as minhas escolhas e projetos estejam sempre sendo repensados, atravessados por tudo que ocorre na escola, transformando esse espaço em um grande laboratório. Meu interesse em desenvolver atividades interdisciplinares como aluno e professor vão ao encontro dessa compreensão. De maneira que, assim que a professora Rogéria me procurou para estabelecer essa ponte com as suas aulas de Língua Portuguesa, comecei a pensar em como poderia ser enriquecedor aproximar esses territórios para fins de uma troca de práticas e saberes entre todos os envolvidos. E mais uma vez me coloquei em estado de aprendizado, atento ao quanto isso poderia me trazer de *insights* ou ser testado durante os encontros nas oficinas. Como em todas as outras turmas, na 1802 (que dividia com a professora Rogéria) também vinha trabalhando na avaliação e organização das cenas criadas nas improvisações que estávamos realizando desde setembro. E a partir desse momento, passei a orientar que começássemos a elaborar uma escrita a partir dos códigos específicos do texto teatral que estavam sendo estudados nas aulas de língua portuguesa para uma apresentação conjunta com os alunos das oficinas. Melhor dizendo: enquanto improvisavam nas minhas aulas, passariam a organizar o que foi improvisado em forma de escrita sob a orientação da professora Rogéria, que a essa altura estava trabalhando conteúdos como a construção de diálogos, rubricas e prólogos, entre outras especificidades do texto dramático.

Dessa parceria surgiram pequenos textos advindos das cenas e que após sua organização contaram com o seguinte prólogo:

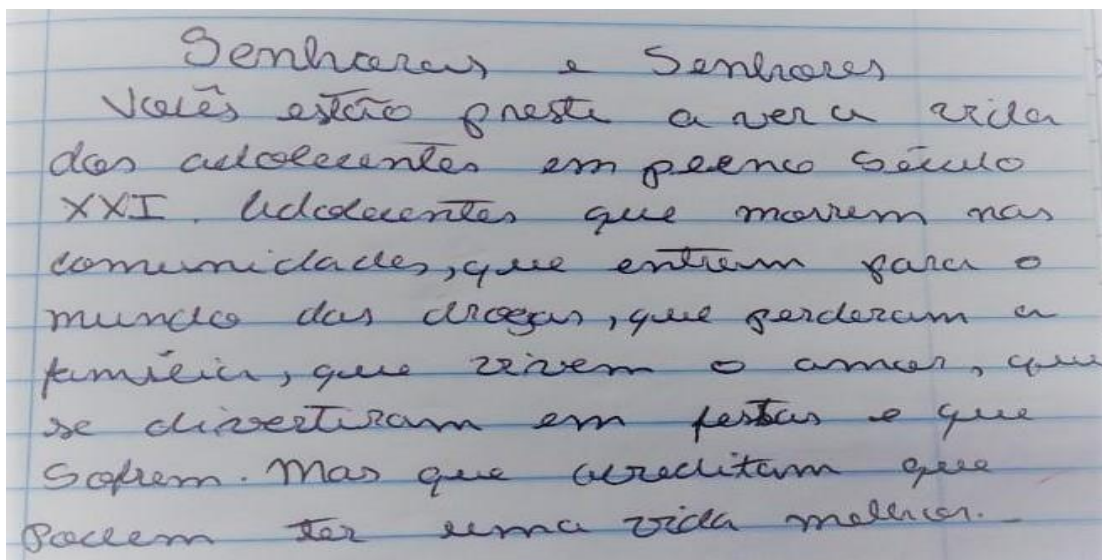


Imagem 23 Prólogo criado em parceria com as aulas de Língua Portuguesa

Esse prólogo, como outros textos feitos por essa turma, foi lido durante as oficinas, nos ajudando a perceber um padrão que se repetiria em boa parte das apresentações feitas no espaço escolar: o impacto dos programas televisivos – especialmente esses de final de tarde – na maneira de apresentar os conflitos. Algo fácil de constatar também nos títulos dados às cenas, tais como: “Você não faz nada nessa casa” ou “Separados por um tiro”. Constatei ainda certa dificuldade em se narrar, em improvisar temas ligados ao cotidiano sem cair em alguns clichês novelescos ou de filmes norte-americanos. Essa constatação realizada nas produções textuais com as turmas do oitavo ano, somado ao que estava sendo apresentado nas oficinas a partir do meu interesse na construção de cenas tomando como referência o lugar de fala do grupo, me permitiu avançar para uma concepção dramática visando à construção de um roteiro. Passei a partir de então a não lutar contra, mas cooptar, assumir os recursos da linguagem televisiva no encadeamento cênico. A essa altura havia surgido nas composições das oficinas alguns alunos apresentadores, algo próximo da proposta de estranhamento de Brecht, alunos que comentavam a própria cena de maneira crítica mantendo certo afastamento dela. Pronto: havia descoberto uma maneira de manter essas improvisações vivas dentro de uma narrativa que permitisse a cada um dizer o que estava pensando a partir do seu ponto de vista. Estava surgindo o: “Casos de Favela”.

5.1.5 O surgimento do “Casos de Favela” – Uma apropriação televisiva através do Jogo Teatral

Após compartilhar com os alunos a constatação da repetição desse padrão em suas composições, compreendemos que essa transposição do “programa de tarde” poderia nos ajudar a avançar em termos dramatúrgicos e passamos a jogar com ele durante os próximos encontros. Alguns alunos se revezavam no papel de apresentadores, e as cenas, que até o momento eram apresentadas de maneira realista, passaram a ser narradas por convidados que traziam seus problemas para serem discutidos no formato de um programa de final de tarde, tudo dentro de uma chave de interpretação levemente irônica, com o cuidado para não cair na comédia boba ou pouco intencional. Esse modelo nos permitiu ainda a sobrevivência das experimentações que estávamos timidamente realizando com a proposta do teatro-fórum de Boal:

Talvez a forma do TO mais democrática, e certamente a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa e pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores - aos quais chamamos de Spectatores – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque das alternativas por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para ação na vida real, e não um fim em si mesmo.

Jogos para atores e não atores, pág. 19

Buscando se aproximar cada vez mais do imaginário televisivo, a plateia era convidada a participar da ação manifestando verbalmente sua opinião através de participações breves e placas, cabendo à apresentadora estabelecer uma mediação entre atores e público para que o espetáculo seguisse seu ritmo, exercendo de certo modo uma função próxima do curinga proposta por Boal:

Após cada intervenção, o curinga (que é o mestre de cerimônias do espetáculo) deverá fazer um claro resumo do significado de cada alternativa proposta, devendo igualmente indagar da plateia se algo lhe escapa ou se alguém discorda: não se trata de vencer a discussão, mas de esclarecer pensamentos, opiniões e propostas. (BOAL, 2008, p. 32)

Seguramente por não se tratar aqui de “profissionais do teatro”, muito menos de comunicadores experientes, mas, antes de jovens experimentando o jogo teatral enquanto narram suas experiências, esse exercício de ouvir opiniões em uma situação de exposição e mediação nem sempre foi tranquilo, mas aprimorado a cada ensaio e futuramente durante as duas apresentações no FESTA. Esse tipo de proposição nos permitiu ainda trabalhar de maneira bastante direta a importância do diálogo como algo essencialmente político, fundamental para o convívio em sociedade, onde a capacidade de se colocar no lugar do outro tem se tornado uma habilidade cada vez mais rara. E nesse momento outra decisão urgente bateu à nossa porta: estávamos no começo de outubro e devido ao avanço do tempo, precisávamos selecionar quais conflitos iríamos apresentar para começarmos os ensaios propriamente ditos. Optei pelos mais recorrentes. Tive ainda que estabelecer quais grupos realizariam a apresentação das cenas para fecharmos um “roteiro”⁴².

5.1.6 Os Ensaios e a marcação das cenas

Como pode ser visto até o momento, nossas “personagens” foram surgindo a partir das improvisações, entrando pouco a pouco através das suas repetições no que estou chamando de roteiro. Crianças e adolescentes possuem muita dificuldade com atividades repetitivas. E só permanecem nelas quando estão muito envolvidas. Esse é outro desafio ao encenarmos algo na escola: manter o frescor do jogo para não cair na decoreba e com isso, na mesmice. O processo colaborativo e jogo teatral como estratégia de criação também me parecem muito eficientes nesse aspecto. Nessa faixa etária, os desejos e as noções de responsabilidade ainda se encontram em pleno estado de formação. Nem todos conseguem compreender a importância de permanecer do início ao fim em um mesmo processo.

⁴² Pedi a um dos alunos que elaborasse para nós esse roteiro a partir do que estava observando.



Imagem 24 Concepção de figurino e cenário realizada coletivamente

O que não significa que a passagem de cada aluno pelas oficinas ou mesmo aulas regulares com seus pensamentos e composições, produtos de seu engajamento em determinado momento, sejam necessariamente descartados ou esquecidos. Muito pelo contrário: permanecem como materiais, estados e contribuições cabíveis de serem apropriados e trazidos para a cena sempre que possível. Esse momento de marcar a cena é também quase sempre um pouco mais exaustivo. No entanto, deixar brechas para a participação do público e vivas as situações de jogo é algo que deu muito certo. De forma que resolvi abrir mão de um texto escrito para ser decorado. E encomendei que levantássemos apenas os principais momentos, com algumas indicações de diálogo, cenários, adereços e deixas. Em nossas avaliações após cada apresentação estabelecemos que o programa contaria com uma abertura: Foi escolhido o funk “Vou desafiar você”, do MC Sapão. Na sequência da abertura coreografada em parceria com a professora de educação física, nossa apresentadora “Alessandra Arrocha” entrava cumprimentando a plateia e apresentando os temas que seriam tratados no programa. Foram distribuídas para plateia se posicionar quando solicitada no decorrer da apresentação algumas placas a partir dos caracteres do *Facebook*: “curti”, “não curti” e “amei”. E como estávamos próximos da época das eleições o primeiro tema foi justamente: “Briguei com ela por causa de política”. Duas convidadas defendiam políticos de diferentes partidos, respectivamente Bolsonaro e Haddad, apresentando a polarização que também dividia o cotidiano dos adolescentes na escola e na comunidade. Logo após a discussão aberta à participação do público, entrava o comercial onde um patrocinador sarcástico vende uma “arma que mata preto no 474”.

Fala ae galera! Bate palma aê. Tô aqui pra apresentar a arma de matar preto no 474. Ta vendendo em tudo que é lugar. Tudo que é lugar tá vendendo isso aqui. Só apenas cinquenta conto, não! baixei, baixei, baixei, só apenas dez reais.

Entre os argumentos utilizados pelo aluno João (autor dessa fala), estava o fato de que esse tipo de arma “tá tendo” em qualquer lugar. Essa apresentação terminaria com as armas sendo distribuídas para plateia em um gingado por parte do patrocinador que lembrava os diversos ambulantes de rua muito comuns nos transportes públicos da cidade deixando nítido o absurdo e, portanto, o caráter crítico dessa composição. O segundo tema escolhido foi “Meu pai não me deixa ir ao baile”. Dois supostos pais subiam ao palco e discutiam porque não permitiam que seus filhos fossem ao baile. A plateia era mais uma vez convidada a opinar enquanto a apresentadora pedia imagens do baile ao vivo. Outro comercial seria chamado e dessa vez ficou estabelecido que o produto vendido seria um “detector de pobre na universidade”. E como acontece nesse tipo de programa, o Terceiro e último bloco entrava na sequência com uma pergunta para plateia: “O que vocês acham do exército nas comunidades?”. A apresentadora chamava mais uma vez o elenco que mostrava como se dava a entrada do exército nas comunidades do ponto de vista dos moradores. E para finalmente encerrar o programa a apresentadora dava um último recado para plateia.

Devido ao fato de termos uma apresentação de no máximo 20 minutos, escolhemos coletivamente esses três temas para serem debatidos, sempre procurando trazer dois pontos de vista, apelando para participação do público. Entre um tema e outro havia uma chamada para os patrocinadores, que vendiam produtos de maneira irônica, como foi visto. A finalização dessa primeira apresentação ficou por conta de um texto elaborado pela aluna Alessandra (apresentadora), sobre o que era ser criança e adolescente, morador de comunidade no Rio de Janeiro do século XXI.

5.1.7 O Encontro com o Público



Imagem 25 Primeira apresentação

A estreia do espetáculo escolar “Cacos: coisas minhas, coisas nossas”, ocorreu no dia 23 outubro de 2018 no Teatro Gonzaguinha do Centro de Artes Calouste Gulbenkian, região central do Rio de Janeiro. Estivemos ao lado de outros espetáculos muito bem realizados. Percebi que o fato de termos montado um roteiro bastante aberto e, portanto para jogo, deixou o elenco um pouco mais seguro. Uma vez que as questões ali apresentadas partiam de suas realidades diretas e apesar de termos uma marcação estabelecida, havia também muito espaço para o improviso. A apresentação ocorreu de maneira bastante potente embora com um pouco de nervosismo do elenco. Algo bastante comum e até mesmo esperado. Houve ainda participação ativa da plateia conforme havíamos pensado e uma boa avaliação por parte do Júri, que nos convidou ainda no mês de outubro, como previsto no edital, para representar nossa CRE na etapa final do festival em novembro, dessa vez no Teatro Ipanema.

E como havíamos sido informados, após essa primeira apresentação houve uma breve, mas significativa fala do júri a partir do roteiro de avaliação proposto pelo diretor e estudioso Francês Jean-Pierre Ryngaert: GOSTEI – PROPONHO- CRITICO, que apontou ter gostado bastante do estado de jogo de todos os integrantes presentes, da capacidade de improviso, identificando estar sendo feito ali uma “dramaturgia colaborativa”. A crítica esteve voltada para o fato de o texto apresentado na última cena ficar apenas por conta da apresentadora Alessandra, e de que o mesmo poderia ser repensado de forma que a proposta era que esse momento permanecesse coletivo e mantivesse o aspecto de jogo que dava o tom do espetáculo

como um todo. Esse comentário bastante sensível veio ao encontro do meu interesse em desenvolver com os alunos ainda mais a percepção de suas condições de opressão, visando trazê-las para cena.



Imagem 26 Última fala da apresentadora

Conforme já vinha sendo realizado após cada apresentação, fizemos nossa avaliação da primeira etapa e acatamos a fala do Júri. Foi produzido outro desfecho para a cena final, que não ficaria mais por conta apenas da apresentadora, mas cada adolescente teria a oportunidade de responder a partir de suas convicções pessoais “O que é ser criança e adolescente hoje?”. Confesso que essa pergunta aparentemente objetiva e simples não foi algo tranquilo. Muitos tiveram dificuldades em identificar suas opressões ou privilégios. No entanto, conseguimos chegar a algumas respostas que percebi serem autênticas, necessárias e de acordo com o que se pretende de uma narrativa colaborativa e política.

- É você passar e sofrer racismo por causa da sua cor ou do seu estado. É você sentir medo de se expressar com medo do que os outros vão pensar. É você não ser respeitado porque você é gordo ou magro. É ser vítima de preconceito pela sua orientação sexual. É ser confundido como ladrão quando você vai pra praia. É você não poder brincar na rua com medo de ser abusado. É você sair de casa e desejar ter a segurança de que vai voltar seguro. É ter respeito pelos outros estados. Ser criança e adolescente hoje é ter orgulho de onde você saiu e ser respeitado pela sua cor e raça e a gente, a gente quer andar sempre tranquilamente (...) o

que a gente quer é ser feliz e sempre ser respeitado pela nossa cor e raça.



Imagem 27 Segunda apresentação com a participação de todos na fala final

Nossa segunda apresentação aconteceu em novembro no palco do Teatro Ipanema. A última cena contou ainda com um convite ao público para ocupar o palco junto com o elenco, ao som do funk “Eu só quero é ser feliz”, o que fez com que o Júri, após a apresentação, considerasse o acontecimento um *happening*. Concluo o relato dessa primeira oficina a partir do reconhecimento especializado dos profissionais do FESTA, que não só prestigiaram como enalteciram essa proposta de encenação, dando relevância para a importância de trabalharmos com o jogo teatral, a improvisação e o processo colaborativo em sala de aula a partir do repertório do educando enquanto estratégias de construção de fala e desenvolvimento da autonomia. Esse processo preparou ainda o terreno para a segunda oficina, que relato em seguida e cujas conclusões atreladas ao escopo teórico esboçado nos capítulos anteriores serão apresentadas mais adiante em minhas análises de ambos os processos.

5.2 A Segunda Oficina: “Marias do Brasil” (2019)



Imagem 28 Primeiros encontros das “Marias”

A estreia do nosso segundo espetáculo “Marias do Brasil”, ocorreu no dia 2 de outubro de 2019 no Teatro de Arena da Caixa Cultural, região central do Rio de Janeiro e tal como no primeiro, após a apreciação e comentários do Júri, composto exclusivamente por profissionais do teatro e da educação, fomos convidados a retornar no dia 12 novembro, desta vez para nos apresentarmos no Teatro Firjan do SESI, Freguesia de Jacarepaguá, zona norte da cidade. Nesse ano de 2019, por motivos de organização interna da escola, tive que deixar a cadeira de professor de Artes Cênicas migrar para Sala de Leitura⁴³. Esse convite surgiu no final de 2018 e se deu devido ao fato de a minha carga horária não poder ser plenamente preenchida na escola Cardeal Leme caso optasse por me manter como regente de Artes Cênicas. A atual gestão, atenta a essa situação, me convidou para esta nova função mantendo-me integralmente na escola e possibilitando a continuidade do trabalho que venho desenvolvendo. Esse novo cargo tornou possível também estudar outros horários para as oficinas que a partir de agora começam a acontecer nos contraturnos⁴⁴, ficando nesse primeiro momento estabelecido como nosso horário de encontro as terças e quintas das 10:30 às 11:30h (manhã) e das 12:30 às

⁴³Entre as atribuições feitas ao professor lotado nesta função está à manutenção e dinamização do acervo de livros, materiais pedagógicos e promoção da leitura através de oficinas e projetos que envolvam toda a escola.

⁴⁴Cada turma realiza as atividades em um horário diferente do seu horário de aula regular, as turmas da manhã frequentam pela tarde e as da tarde pela manhã.

13:30 (tarde). Esses dias e horários serão alterados no decorrer do processo por conta de cursos para os quais sou convocado ou ações da escola e ainda conflitos no entorno. No entanto, apesar dessas alterações, procuramos manter as oficinas funcionando de maneira planejada e sequencial através de reposições, pois além das atividades desenvolvidas na própria oficina, acreditamos que para crianças e adolescentes em contextos periféricos, cujo meio social é bastante turbulento e caótico, a escola opera muitas vezes como o único mecanismo de construção de alguma rotina que lhes dê sentido, tornando-se muito importante estar atento a isso.

5.2.1 Os primeiros Jogos

Nossa segunda oficina teve início no primeiro semestre de 2019. Seu primeiro encontro ocorreu no dia 21 de Maio e, como na antecedente, entre seus objetivos estava apresentação final de um espetáculo de aproximadamente 20 minutos no Festival de Teatro da rede (FESTA) ⁴⁵. No relato dessa sequência de oficinas utilizarei o mesmo procedimento de registro feito anteriormente, ou seja, meus “diários de bordo” com as minhas “ordens do dia” e protocolos realizados pelos alunos. Meu público permanece diversificado: crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos, com diferentes níveis de cognição e comportamento. A única diferença que se torna importante ressaltar, dado o impacto que gerará na escolha do nosso tema desse ano, é o fato da grande maioria serem meninas. Pude constatar isso já no primeiro dia de oficina, quando fiz questão de apresentar brevemente minha proposta de trabalho com todos sentados em círculo colocando minhas referências no meio da roda, entre elas *O Fichário de Jogos Teatrais* de Viola Spolin e *Jogos para Atores e não atores* de Augusto Boal, ambas obras cuja consulta é sempre recorrente.

Oficina # 1 Data 21 de Maio Duração: 60 Minutos Nº de Jogadores: 18
Faixa etária 11 a 15 anos. Planejamento: Apresentação da minha proposta de trabalho. Orientação sobre o uso do espaço e vestimentas. Caminhada pelo espaço. Apresentação dos integrantes. Jogo da Máquina.

⁴⁵ Experiência que teve bons resultados na oficina anterior

O esquema que apresento para organizar meus encontros também foi retirado da obra *Jogos Teatrais na Sala de Aula - Um manual para o professor* de Viola Spolin. É bem simples, auxilia na organização da aula e, como toda proposta de Spolin e Boal, é cabível de ser adaptado. Nessa primeira oficina de 2019, me muni de muitos dos jogos e estratégias utilizados anteriormente. Mas, como cada ação educativa deve ser repensada no intuito de ser melhorada, algumas práticas foram transformadas, jogos novos introduzidos e outros, já bastante utilizados, repensados quanto às suas finalidades durante o processo. Isso posto, é com muita alegria que narro poder observar, após divulgar no corredor da escola que estaria retornando com as oficinas durante o ano de 2019, a volta de muitos dos alunos que haviam participado do processo anterior. A esses, obviamente se somaram alunos novos, que nunca haviam feito teatro e outros que tiveram experiências de iniciação com a linguagem teatral em igrejas ou ONGS fora da instituição escolar. Ainda nesse momento de apresentação da minha proposta inicial pude resgatar com todos os presentes algumas das nossas vivências anteriores, abrindo a conversa para os alunos que já haviam participado também falarem. Feito isso, passei as orientações sobre o uso do nosso espaço e das vestimentas adequadas para, então, como é de praxe, começarmos a caminhar pela sala explorando os planos *baixo, alto e médio*, proposta que sempre me ajuda muito a preparar o corpo para outros jogos. Após o aquecimento, formamos duplas onde cada participante se apresentava para o outro a partir de suas informações pessoais e da pergunta: “o que imaginam ser/fazer teatro?”.

Depois desse momento, novamente em círculo, cada integrante apresentou seu amigo a partir do que ouviu dele. Para reforçar os nomes após essa apresentação, propus ainda que cada aluno fosse para o meio do círculo, dissesse seu nome seguido de um movimento corporal que era seguidamente repetido por todos. Essa proposta aparece na obra *Jogos para Atores e não atores* de Augusto Boal como o nome de *Roda de ritmo e movimento* como descrito no quadro que segue:

Os atores formam um círculo; um deles vai até o centro e executa um movimento qualquer, por mais insólito que seja, acompanhado de um som, tanto o som como o movimento dentro de um ritmo que ele próprio inventa. Todos os atores o seguem, tentando reproduzir exatamente os seus movimentos e sons dentro do ritmo. O mais sincronicamente possível. O ator desafia outro, que vai até o centro do círculo e lentamente refaz o movimento e o som em outro ritmo, enquanto o primeiro ator volta para roda. Todos agora seguem o segundo ator, que desafia um terceiro, e assim sucessivamente. (Jogos para atores e não atores, pág. 127)

Na adaptação que realizei, pedi a cada integrante que dissesse seu nome seguido de um movimento, tanto o nome como o movimento era repetido por todos e assim que o integrante que ocupava o centro círculo retornava para o seu lugar de origem outro assumia o seu lugar sucessivamente. Insisto desde o primeiro instante que estejamos sempre atentos uns aos outros. Esse jogo costuma ser muito bom para situações de apresentação entre desconhecidos e “quebra de gelo”. Após essa apresentação que também é um aquecimento, terminamos este primeiro dia de oficina com outro jogo extraído do arsenal do oprimido de Boal, “A Máquina de ritmos”, jogo bastante conhecido, em que cada integrante inicia um movimento, sustentando-o ininterruptamente, enquanto os demais vão se encaixando e dando sequência conforme a indicação do quadro:

Um ator vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com o seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo ator se levanta e, com o seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina com outro som e outro movimento que sejam complementares e não- idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa, harmônica. Quando todos estiverem integrados na máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir essa mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todas as pessoas terminem juntas o exercício. Para que tudo ocorra bem, é preciso que cada ator tente realmente escutar o que está ouvindo.

Jogos para atores e não atores pág. 129- 130

Concluimos este primeiro dia de oficina com o Jogo da Máquina. E conforme a proposição de notas de Spolin (2008), segundo a qual cada ordem do dia pode vir seguida de “um registro das habilidades dos alunos” (SPOLIN, 2008, p. 42) em meu diário de bordo coube ainda reiterar:

Todos os jogos e atividades propostas apresentaram bons resultados quanto ao andamento, cabendo algumas ressalvas. Um grupo menor de alunos teve dificuldade em lidar com o próprio corpo no meio do círculo. Foram os mesmos que também pareceram pouco atentos ao coletivo e com dificuldades de se concentrar enquanto caminhavam pelo espaço.

5.2.2 O Diálogo com a Música e a Dança

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

(Milton Nascimento in *Maria, Maria*)



Imagem 29 Coreografia " Maria, Maria"

O problema do corpo disciplinarizado⁴⁶ e com medo de se permitir a novas experiências permanece a cada nova turma, de maneira que as oficinas que aconteceram durante esse mês de maio contaram ainda com um convidado especial: a presença do bailarino Wallace Duarte que, a meu convite, colaborou com a escola na criação de uma coreografia para Mostra de Dança do Município⁴⁷. Juntos, a partir de propostas de expressão corporal e da percepção de que a maioria dos integrantes eram meninas, montamos uma coreografia de

⁴⁶Basta alguma aula de teatro ou dança que convide para o movimento e experimentação das possibilidades expressivas do corpo para que em algum momento surjam expressões como “ta amarrado” ou “ta repreendido”. Essas expressões apesar de travestidas de um caráter cômico e inofensivo, precisam ser problematizadas, dado o efeito prescritivo e inibidor que exercem na coletividade.

⁴⁷Com a minha ida para Sala de Leitura, estou responsável também pela inscrição da escola na Mostra de Dança no Município e como já tinha o grupo de teatro formado, aproveitei a presença desse profissional para um trabalho coletivo.

“dança festa” a partir da música “Maria, Maria” de Milton Nascimento. A presença do bailarino e professor Wallace, (que já vinha de um contexto de dança nas periferias) foi um espetáculo à parte. E como nem sempre poderíamos estar com ele, resolvi reunir em um único turno os alunos que se inscreveram nesse *workshop* com os dois grupos de teatro que ensaiavam em diferentes contraturnos. Começamos pela manhã e terminamos no final da tarde do dia 28 de Maio. O impacto dessa coreografia será sentido em todo o processo. Especialmente por seu tema: a mulher brasileira. Ao observar a vontade e a determinação das meninas enquanto dançavam, não tive dúvidas de que poderíamos seguir com essa temática durante as oficinas. Essa é mais uma das possibilidades apresentadas pelo processo colaborativo em sala de aula: O aproveitamento de experiências advindas de outras linguagens como a música e a dança, visando à construção do “texto cênico”. Nem todos os alunos envolvidos na construção dessa coreografia estariam futuramente nas oficinas de teatro, uma vez que a divulguei como um *workshop* de dança. Mas todos que viriam a fazer teatro estavam presentes como atividade da oficina. Tratou-se aqui de “matar dois coelhos com uma cajadada só”, algo que muitas vezes precisamos aprender a fazer no cotidiano escolar, tal como ocorreu com a presença da professora Rogéria na primeira oficina: aproveitar a vinda de um visitante ou colega de outra área para trabalhar de maneira interdisciplinar.

Oficina # 2 Data 28 de Maio Duração: 60 minutos Nº de Jogadores 33
Faixa etária 11 a 15 anos. Planejamento: Aquecimento com o Jogo das Ruas e vielas. Retomada da atividade de apresentação e memorização dos nomes. Jogo do Espelho e Quem é o Espelho? Jogo das Três Vias (Conversação).

Aproveitando essa experiência com a dança, comecei nossa próxima oficina com todos em círculo propondo que comentassem a vivência com a construção da coreografia. Em seguida, demos início ao nosso aquecimento com o “Jogo das Ruas e vielas”.

Quatorze ou mais jogadores. Eleja um “mocinho” e um “bandido”. Os outros jogadores (em pé) formam fileiras com um número definido de jogadores e estendem os braços para os lados ou na altura dos ombros. A um sinal do coordenador, todos se viram um quarto de

circunferência para a direita, bloqueando a passagem do mocinho ou do bandido. Quando o bandido for pego, permitam que os jogadores escolham seu posicionamento. Quando o sinal é dado “Ruas!”, todos os jogadores ficam de frente para o instrutor e quando o sinal é “Vielas!”, todos ficam de frente ao quarto de circunferência. O mocinho e o bandido não podem colidir ou atravessar o bloqueio formado pelos braços.

(Jogos teatrais na sala de aula, pág. 58)

Esse jogo, além do seu aspecto de atenção e aquecimento, também nos ajuda a avançar no entendimento de cenários e situações que podem ser construídas a partir do corpo no espaço. Na sequência retomei nossa atividade de apresentação para reforçarmos novamente os nomes e darmos uma sacudida na timidez típica desses primeiros encontros. Depois partimos para o *jogo do espelho*, outro jogo bastante conhecido onde um aluno inicia um movimento utilizando todo o corpo e é prontamente seguido pelo grupo ao mesmo tempo.

Divida o grupo em duplas. Um jogador fica sendo A, e outro B. Todas as duplas jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés a cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo, inverta as posições de maneira que B reflita.

(Jogos teatrais na sala de aula, pág. 120)

Aos poucos costumo dar indicações para que o mesmo possa acontecer com possíveis sons a serem emitidos. Depois de permanecermos um tempo nesse exercício avancei para “Quem iniciou o movimento?” (jogo também utilizado na oficina anterior), em que alguém é escolhido para sair da sala enquanto um líder permanece dentro da mesma e começa a propor movimentos para o grupo. O aluno que saiu retorna e precisa identificar o líder. Insisto nesses jogos porque ambos chamam a atenção para a necessidade de refletir e ver com o corpo todo, condição cada vez mais complicada de se atingir no mundo carregado de informações e estímulos onde muitas vezes vivemos distraídos. Para concluir essa sequência de jogos, propus o “*jogo da conversa em três vias*”.

Objetivo: Desenvolver alerta para informações vindas a partir de estímulos diversos. Foco: Para o jogador do centro, manter simultaneamente duas conversas – falar com um jogador enquanto ouve outro. Descrição: Para os jogadores das pontas, manter uma única conversa com o jogador que está no centro. Três jogadores sentados. Um jogador (A) é o

centro, os outros (B e C) sentam-se em cada lado de A.

(Jogos teatrais na sala de aula, p. 192)

Durante o mês de março também nos deparamos com os calendários tantas vezes alterados por conta das demandas do ambiente escolar como na primeira oficina. Ora a nosso favor, ora contra ele, a depender da nossa capacidade de criar novas estratégias de organização. Nos próximos encontros, conforme veremos, voltei a atuar com os turnos separados.

5.2.3 O surgimento das “Marias do Brasil” uma apropriação musical e literária de Milton Nascimento e Conceição Evaristo

Ainda no mês de maio, paralela aos jogos de integração e contato como o grupo, realizei a leitura do conto *Maria* da escritora brasileira Conceição Evaristo. Tive um cuidado especial em escolher esse conto. Preocupei-me em pesquisar uma autora mulher, negra e que tivesse alguma relação com o contexto periférico. Algo que de alguma maneira se aproximasse mais do repertório desse grupo. O conto narra o retorno de uma empregada doméstica para casa e o encontro com seu ex-marido, que ao reconhecê-la, sussurra algo em seu ouvido. Pouco depois inicia um assalto ao ônibus, o que faz com que, após sua saída, a protagonista que nada teve a ver com a situação seja acusada de complô, sendo gravemente agredida:

Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho. (Olhos d’água, p. 39-42).

O resultado foi bastante significativo. Esse trabalho de trazer textos de outros gêneros como o conto e a poesia e mesmo a pintura para apreciação e improvisação de cenas sempre me interessou muito. Está previsto em nossas orientações quando essas sugerem a identificação de “possibilidades cênicas em texto não teatral, em imagens visuais e em composições sonoras” e intimamente ligado à minha descoberta no teatro durante os ensinamentos

fundamental e médio, narrada no início desta dissertação e sempre funciona bem, o que pode ser constatado em meu diário de bordo:

No encontro de hoje, 4 de junho, lemos o conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Me chamou atenção os olhos marejados, profundamente atentos à escuta de cada parágrafo. Ao término de leitura perguntei se conseguiam estabelecer alguma relação com o dia a dia ou se o conto e as questões trazidas por ele pareciam distantes. Todos foram unânimes em dizer que sim. O conto parece “real”.

Essa história também nos ajudou a conversar a respeito das opressões sofridas pela mulher brasileira no cotidiano, procurando identificá-las em figuras próximas e nelas mesmas. O papel social da mulher começa cada vez mais a se confirmar como um tema. Nos próximos encontros não só propus improvisações a partir do “Quem? Onde? O quê?” como trouxe pinturas que apresentavam a figura feminina em diferentes situações e funções seguida de uma proposição de criação de imagens com o corpo.



Figura 30 Leitura de imagens a partir do acervo da Pinacoteca Caras

A canções populares “Morena vem ver” e “Maria, Maria”, de Milton Nascimento, também seguiram sendo utilizadas como aquecimento vocal e corporal. Em alguns momentos tive que utilizar jogos de transformação de objetos para ajudá-los no entendimento do teatro como convenção⁴⁸, tornando-se notável o quanto esse jogo da transformação e do *playground*

⁴⁸ Algo já narrado na oficina anterior, e que acontece muito com iniciantes na linguagem teatral: A confusão entre teatro e cinema ou televisão, visível na preocupação em colocar objetos em cena a partir de uma perspectiva realista.

contribuíram na qualidade das cenas que vieram posteriormente. Entre essas cenas algumas se destacaram:

Cena 1 Avó e Neta. Tema: O medo de perder a avó idosa. Cena 2 Mãe e Filha. Tema: Bullying em torno da adoção na escola. Cena 3 Mãe, Filha e Pai. Tema: Violência doméstica. Cena 4 Mãe e filho. Tema: Sexualidade. Cena 5 Mãe e filha, Tema Gravidez na adolescência. Cena 6 Três Marias: Tema: Reencontro de amigas de infância.

Todas as cenas improvisadas foram depois avaliadas para serem qualificadas. Aproveitei as personagens que surgiram nessas cenas durante nossas caminhadas no espaço e coloquei como dever de casa a construção de pequenas biografias dessas figuras por escrito, para que pudessem ser compartilhadas entre a gente.

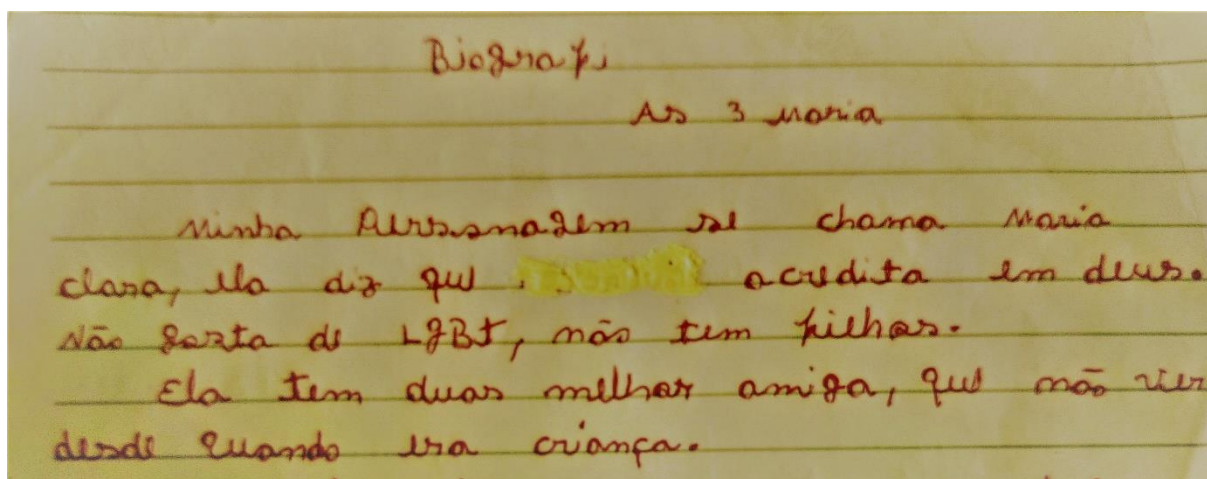


Figura 31 Fragmento de biografia de uma das personagens

E novamente estávamos próximos da iminência de efetivar nossa inscrição no FESTA. Devolvi então às alunas a seguinte sinopse a partir das biografias que escreveram e das cenas até o momento apresentadas:

Mãe, irmã, avó, tia ou vizinha. Doméstica, Evangélica ou do Candomblé. Fruto de jogos e improvisações teatrais em processo colaborativo a partir de músicas que retratam a mulher brasileira e do conto "Maria" de Conceição Evaristo. Esse espetáculo visa apresentar alguns dilemas enfrentados pela mulher periférica hoje.

5.2.4 O Jogo Teatral e o Teatro do Oprimido

Com bastante material levantado, nesse segundo espetáculo resolvi investir ainda mais no Teatro Fórum de Augusto Boal e no jogo da “*dublagem*” como dispositivos de concepção cênica. O jogo da “*dublagem*” foi retirado do fichário de Viola Spolin.

Dois ou três jogadores (subgrupo A) escolhem jogadores do mesmo sexo para serem suas vozes (subgrupo B). Este grupo inteiro (Subgrupo A e Subgrupo B) estabelece Onde, Quem e O que. Os jogadores que fazem a voz se reúnem em torno de um microfone com uma visão clara da área de jogo, onde os jogadores que fazem o corpo realizam, Onde, Quem e O que. Os jogadores que fazem a voz refletem a atividade da cena por meio do diálogo. Os jogadores que fazem o corpo movem os lábios como se estivessem falando, mas devem usar blablação silenciosa, sem balbuciar as palavras exatas. Os dois subgrupos seguem o seguidor com a voz e a ação e aos poucos os subgrupos vão alternando as posições.

(Jogos teatrais na sala de aula, p. 215)

Após jogarmos algumas vezes, comecei a pedir que as cenas que estávamos improvisando comessem a ser feitas utilizando o mesmo princípio, ou seja, cada uma das atrizes apresentava a sua história enquanto as outras dramatizavam ao fundo. Em alguns momentos fomos abandonando a “*blablação silenciosa*” e as atuentes que faziam o corpo também podiam falar ou retomar o que estava sendo dito pelas que estavam narrando, criando uma relação de “*quid pro quo*” entre as atuentes.



Figura 32 Jogo da dublagem adaptado

No mês de agosto (tal como na primeira oficina em que utilizamos o teatro fórum) abríamos – todas as cenas que começamos a improvisar tendo como mote as figuras criadas – para a participação da plateia. Esta era formada, em um primeiro momento, pelas próprias alunas que assistiam umas às outras e comentavam, depois contamos com a apreciação do público da escola. Convidei ainda o aluno João, que já havia participado da oficina anterior para construir a sonoplastia junto com a gente. A aluna Vitória que também estava em cena ficou encarregada de criar alguns esboços textuais (dramaturgia) a partir do que estava sendo visto e discutido. Em pouco tempo já tínhamos alguns conflitos muito claros.

Violência doméstica, divergência religiosa (Pastora x Mãe de Santo), Uma doméstica que tem o sonho de ser advogada e perda de filho em situações de trocas de tiros na comunidade.

Algumas figuras se repetiriam como “A Pastora”, mas dessa vez teríamos uma “Mãe de Santo”. O documentário sobre o teatro do oprimido também foi apresentado para que entendêssemos de onde estávamos partindo. Nas cenas apresentadas no espaço escolar, muitas

foram as reações. Todas girando em torno dos seguintes conflitos conforme pode ser observado na dramaturgia elaborada pela aluna Vitória Soares:

Maria Madalena: Meu nome é Maria Madalena, eu tenho essa neta na palma da minha mão e também muitos segredos e um deles pode ser revelado.

P. Maria da glória: O Pazzo do senhor, Varão, varão; e a terra volta para igreja, glória a Deus, fa tá sentindo o encanto.

Os feijunhos: Nos somos os feijunhos e fique ligado porque si um labado!!!

O machão: Eu sou o macho da vila o mais sabe como é... ser macho e cansa.

O marido: Meu nome é Francisco sou pratico rapido e direto e isso é tudo que você precisa saber.

Isabel: Meu nome é Isabel e mãe estudei e acabei trabalhando em casa de família, mas o que realmente aconteceu é... deixa quieto

Maria Celestina: Meu nome é Maria Celestina mas e esse nome denuncia o meu pai e... a mãe não ficou sabendo.

Maria Clara: Oi meu nome é Maria Clara e minha mãe diz que eu tô na fase da aburrecencia e não dizendo que vai me mandar morar com meu pai, que saco!

Maria Aparecida: Oi meu nome é Maria Aparecida e sou mãe de um filho e um duplino, o filho é o meu orgulho e o pai é o demônio e a minha Clara, si aquela garota me tira do sério, ela vai morar com o traste do pai dela que não manda um real

5.2.5 O Encontro com o Público



Imagem 34 Apresentações na Caixa Cultural e no Teatro Firjan do Sesi

A estreia do nosso segundo espetáculo, “Marias do Brasil”, ocorreu no dia 02 de outubro de 2019 no Teatro de Arena da Caixa Cultural, região central do Rio de Janeiro. Tal como no primeiro festival, o Júri era composto exclusivamente por profissionais de teatro e da educação. Após a apreciação, recebemos o seguinte comentário:

Notável a expressão coletiva do grupo com boa participação de todos os componentes. Ao mesmo tempo cada participante mostrou autonomia, vivacidade e boa presença cênica. Louvável a inspiração nas técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal o que resultou em interatividade e boa relação com a plateia. Sugerimos ao professor delimitar um pouco mais a temática escolhida com cenas mais curtas e concisas, precisando e focando mais. Creio que pode ser um facilitador para o desenvolvimento das ações sem perda de ritmo ou dispersão, a escalação de um ator "coringa" que estivesse atento às interatividades e ao ritmo e desenvolvimento do espetáculo. Acreditamos que solucionada essa questão que esgarçou um

pouco o trabalho, ficará redondinho. Mas fique à vontade para desprezar essas observações. Abraços

Fomos convidados a retornar no dia 12 novembro, desta vez para nos apresentarmos no Teatro Firjan do SESI, Freguesia de Jacarepaguá, zona norte da cidade. E mais uma vez o encerramento se deu ao som da composição pop *Dona de Mim* da cantora brasileira IZA, que foi chantada a capela por todas enquanto convidavam a plateia mais uma vez para entrar em cena e cantar junto.

5.2.6 Análise do processo de montagem das oficinas

Nos processos desenvolvidos a partir das oficinas relatadas anteriormente e que culminaram na apresentação dos espetáculos “Cacos: coisas minhas, coisas nossas” (2018) e “Marias do Brasil” (2019), é constatada a tentativa de construir através de um processo preponderantemente colaborativo uma narrativa com preocupações evidentemente políticas. A noção de colaborativo que emprego aqui se concentra no sentido de uma dramaturgia que se elabora durante o próprio processo dos ensaios, ou seja, que prescinde de um texto ou tema pré-determinado para ser decorado ou ensaiado de antemão, mas que parte antes de perguntas e situações diretamente ligadas ao contexto onde o educando está inserido para que este fale. Em ambos os processos partimos do jogo teatral e da improvisação atrelados a dispositivos como: poemas, contos, músicas e pinturas enquanto um chamado para ação através de um movimento interdisciplinar que se mostrou eficaz na criação de composições cênicas autorais e crítico-relacionais. O procedimento da Criação Coletiva também pode ser constatado, uma vez que não temos dramaturgos, cenógrafos ou sonoplasta profissionais. Tal situação fez com que em alguns momentos “o grupo inteiro se revezasse nas funções para além da atuação cênica individual e sem uma hierarquia muito definida”. No entanto, o que prevaleceu foi o procedimento colaborativo, pois coube a mim, enquanto professor, dar a palavra final em termos de condução da proposta pedagógica e da concepção da encenação.

Contudo, por outro lado, o processo colaborativo garante a existência de alguém, um especialista ou interessado em determinado aspecto da criação, que se responsabilizará pela coordenação das diferentes propostas, à procura de possíveis sínteses artísticas (ARAÚJO, p.137).

Embora previsto em nossas orientações curriculares, o Processo Colaborativo na sala de aula do ensino fundamental carioca apresenta momentos de aproximação das estratégias dos grupos que dele se ocupam profissionalmente, como o Teatro da Vertigem, que tomei como referência. No entanto, há diferenciações que se evidenciam. Não podemos esperar de um aluno do ensino fundamental uma “dramaturgia escrita” tal como a de um dramaturgo profissional que faz disso um ofício. O que conseguimos em ambos os processos em termos de escrita foram pequenos textos com indicações de fala e movimentos bastante abertos para a improvisação e o jogo. Outro elemento de diferenciação é o próprio trânsito entre os procedimentos (Coletivo x Colaborativo), perfeitamente justificável quando levamos em conta que os objetivos do ensino de teatro na escola não se resumem a essa ou aquela técnica específica, uma vez que seu foco pedagógico não está voltado para a “formação de atores e sim para o crescimento de nossos jovens, que se constituem de diferentes sensibilidades e subjetividades”. O que me faz pensar nesse percurso como o de uma busca por um “Processo Colaborativo e Político das Narrativas”.

A relação entre os “processos de subjetivação” e “narrativa” também me interessa muito. Em minha rotina de professor da educação básica, vejo cada vez mais adolescentes conectados e informados e, portanto, consumidores de diversos tipos de “textos” e “narrativas” através de redes sociais e veículos midiáticos que operam intensamente na construção de suas subjetividades. No entanto, esses mesmos adolescentes apresentam muitas dificuldades no que toca à percepção de suas próprias existências como algo cabível de ser narrado. A dimensão de “narrativa” para a qual chamo a atenção, portanto – apesar de seu aspecto intrínseco a arte teatral (quando essa dá algo a ver) – vem ao encontro desse pensamento: o de criar, através do ensino do teatro, condições de visibilidade ao educando na elaboração de seus “pontos de vista” sobre si mesmo e sobre a realidade onde se encontra inserido. O que pode ser notado durante os dois processos, sobretudo quando trazem as suas vivências para cena como tema das improvisações, assim como no contato direto com a plateia.

Olhar para o jovem como alguém que tem uma opinião sobre o mundo não é apenas um exercício amistoso, mas um dever e uma prática política, uma vez que seu direito à manifestação de ideias e a participação no contexto social está garantido no Estatuto da criança e do adolescente, embora muito pouco efetivado. As relações entre saber e poder também podem ser observadas durante todo o processo, tanto pelo caráter horizontal que

esses procedimentos colocam, quanto pela apresentação dos conflitos, permitindo aos seus protagonistas diferentes maneiras de solucioná-los.

Afirmamos em nossa busca processual que “todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto” pressuposto também colocado por Chimamanda Adiche em suas observações sobre “O perigo de uma história única” e para quem falar sobre uma “única história” é sempre uma relação de poder. Poder esse que, numa perspectiva foucaultiana, encontra-se esparramado no tecido social, se exercendo sobre os corpos através de diferentes práticas e discursos, cabendo à escola enquanto instituição disciplinar a manutenção ou modificação do mesmo. O teatro enquanto forma de arte e “disciplina escolar” não se encontra isento dessa relação: “Todo teatro é político, porque políticas são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro - e esta é uma atitude política” (BOAL, 2008 p. 11).

A abertura crítica e relacional durante os processos em que ambas as apresentações tiveram de colocar a plateia como parte ativa desse momento de criação, estabelecendo com a mesma outros espaços de fala para além das narrativas hegemônicas, não só evidenciam essa busca pela participação do educando na construção do mundo social enquanto constrói a cena, como contribui com reconhecimento do mesmo como sujeito histórico capaz de transformar sua realidade, uma vez que toda “história” pode “ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária” (KILOMBA apud hooks, 2019, p.27).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

(João Guimarães Rosa in Grande Sertão: Veredas)



Imagem 35 parede| muro marcado e ressignificado coletivamente

Após todo esse percurso memorialístico abro esse capítulo das minhas considerações finais com o pensamento de *Guimarães Rosa* e essa parede| muro: superfície concreta permeada de brechas e signos, que foi experienciada em suas várias formas e planos durante minha pesquisa espacial no processo de montagem de *Panidrom* (2014). Proponho essa imagem como um convite ao olhar reflexivo. Que seus ruídos e camadas intertextuais entre o codificável e o borrado, arranhados pelo percurso dos indivíduos que por ai passaram, possam continuar produzindo ecos, capazes de abalar práticas conhecidas para novos arranjos e construções de sentido. Ao defender uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica já consolidada, Paulo Freire, sustenta que:

a transição da curiosidade ingênua para a epistemológica deve ser dinâmica e constante, sem abrir mão do rigor e da comunhão entre aquele que aprende e o que ensina e onde o que “se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma,

através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. (FREIRE, 1996, p.22).

Isso posto, afirmo que pretendi em um primeiro momento, resgatar o meu processo de formação como estudante, educador e artista através de uma reflexão crítica, relacionando as contribuições de cada experiência narrada no início desta dissertação ao processo de elaboração do meu fazer cênico e didático hoje.

Embora cercado de boas lembranças e saudades, ao relatar essas “experiências”, visando à sua sistematização para fins acadêmicos, procurei não me restringir a um recorte nostálgico, panfletário ou de viés puramente sentimental. Embora não negue a emoção envolvida em cada etapa, mais do que um recorte psicologicista ou subjetivo (como nos aponta Freire em suas considerações sobre a transformação da realidade social), é preciso manter entre a objetividade e a subjetividade uma relação dialética. Todos nós que atuamos no campo da educação e da didática trazemos em nossas práticas pedagógicas marcas dos educadores e territórios que nos constituíram como “sujeitos docentes”, de maneira que esse expediente narrativo também foi se revelando aos poucos como espaço de reflexão e posicionamento enquanto escrevia.

O sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21)

Ao relatar meu contato com a arte ainda na transição da infância para adolescência, procurei ressaltar o quanto as vivências e repertórios que temos e adquirimos fora do território escolar permanecem como aprendizagens importantes, cujo aproveitamento, seguido de desdobramento, deve ser oportunizado em nossa prática docente – o que busquei fazer nas oficinas. Em minha passagem pela escola apresentei duas mestras fundamentais em minha trajetória. E isso fiz por identificar em suas práticas performáticas e interdisciplinares uma atitude de escuta e o gérmen do que estou chamando de um Processo Colaborativo e Político

das Narrativas cujo reflexo em sala de aula é o motivo gerador dessa pesquisa. No que concerne à minha formação em Educação Artística, o esforço foi por apontar o quanto as licenciaturas em artes muitas vezes são deficitárias quando o assunto é a cena contemporânea e suas possibilidades relacionais. Problematizei também o quanto o amadurecimento dos nossos lugares de fala (visando à criação de uma poética pessoal) amplificadora da nossa percepção como sujeitos capazes de, através da arte, oferecer resistência e transformação das condições que nos oprimem é algo cada vez mais urgente e necessário.

Na vinda para o Rio, ressaltei o quanto a ação direta em um movimento de insurreição popular como as Jornadas de Junho e a Ocupação da Câmara Municipal durante o conturbado ano de 2013 romperam com a ideia de arte preponderantemente missionária e representativa ao se apresentarem como momentos de intensa criação estética, pedagógica e política, despontando meu interesse para o papel do espectador na construção do discurso artístico.

Ao apresentar o contexto do ensino das artes cênicas hoje, problematizei nossas orientações curriculares a partir dos seus objetivos gerais e suas alterações recentes como a Lei n.º 10 639/2003 (que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial) e a aplicabilidade dessas orientações em sala de aula. Feito isso, realizei alguns apontamentos políticos a partir do conceito de “Educação Bancária” de Paulo Freire e de “sujeito”, de Michel Foucault, para então relatar minha prática cênica com as oficinas de teatro realizadas na Escola Municipal Cardeal Leme durante os anos de 2018 e 2019. No relato dessas oficinas apresento minha proposta de trabalho, que teve como base os Jogos Teatrais (referendados em Viola Spolin e Augusto Boal), a Improvisação, a Criação Coletiva e o Processo Colaborativo, metodologias por mim aplicadas e reelaboradas e nas quais sustento a importância de pensarmos o teatro como um meio de expressão que deve caminhar junto das necessidades comunicacionais e de visibilidade do educando.

Torna-se importante relatar ainda que este trabalho com a memória, amparado em relatos, poesias e imagens objetivando um projeto de ensino de teatro afinado com os paradigmas da filosofia e da educação contemporânea, não é apenas rememoração do feito, mas uma ação em si mesmo.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" (quicquidlectione collectum est, stills redigat in corpus). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (in vires, in sanguinem). Ela transforma-se,

no próprio escritor, num princípio de acção racional. (FOUCAULT, 1992, p.143)

Ao examinar essas experiências e impressões buscando nelas alguma ordem capaz de construir sentido através desta escrita, assim como para os meus alunos durante a vivência com as oficinas, também me posiciono como sujeito político. A participação exitosa no festival da rede de ambos os trabalhos e a inserção deste processo no circuito acadêmico através desse mestrado também atestam a validade do mesmo para além dos “muros” da escola, “transformando a coisa vista e ouvida em forças e em sangue”. E já que insisto em falar sobre a relação entre as palavras e as leituras de mundo, destaco aqui uma que se mostrou muito relevante nesse embate de forças que é o chão da educação: “narrar” a si mesmo. Como se debruçar sobre a própria história percebendo a mesma como uma “narrativa” cabível de ser disputada e contada a partir do chão onde pisamos? E com quais meios se posicionar nesse embate? Da rua para sala de aula. Da sala de aula à cena. Da cena ao livro. Do livro à transformação de mundos. Não se trata apenas de relatar o vivido, mas de entender o momento que escrevo como desdobramento de um grande processo colaborativo, que não desconsidera em sua feitura uma estética, uma ética e uma ação política; uma tomada de consciência processual na qual me envolvo para organizar minhas ideias, não sem antes repensá-las, sem colocá-las novamente em confronto com a experiência de também me narrar enquanto busco um significado que me permita seguir adiante em meus propósitos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma História única*. Tradução Julia Romeu – 1ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro Pós Dramático na Escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula)*. São Paulo: Unesp, 2011.
- ARAÚJO, Antônio. *A gênese da vertigem – o processo de criação de o Paraíso Perdido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas – 12ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.*
- _____. BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores – 11ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.*
- BOSCO, Maria Cristina. *O Ensino da Arte Contemporânea*. São Paulo, 2011. 118 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação Interunidades Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Arte*. Brasília, 1998.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- _____. DESGRANGES, Flávio. *O EFEITO ESTÉTICO: FINALIDADE SEM FIM*. Urdimento, Issue 17, p. 63- 69. Setembro de 2011.
- _____. Rastros de processo colaborativo. In: CELESTE, Miriam Martins; PICOSQUE, Gisa. (Orgs.). *Projeto por trás da cena/ Rizoma Cultural*. São Paulo, 2010. p.1-32.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- _____. FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 128-160.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire*. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
- _____.FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- _____.FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da Liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. ULLMANN, Lisa [org]. Summos. São Paulo, 1978.
- LARRROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de Campinas- SP. Trad. João Wanderly Geraldi. p.20-28 Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas*. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- RANCIÈRE, Jaques. *O Mestre Ignorante - Cinco Lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. RANCIÈRE, Jaques. *O Espectador Emancipado*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins, 2014.
- _____. RANCIÈRE, Jaques. *A Partilha do Sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto – São Paulo: Editora 34, 2009.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares: Artes Cênicas*. Rio de Janeiro, 2010.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid D. Koudela. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: uma manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela – São Paulo: Perspectiva: 2008.
- XIMENES, Clarissa Teixeira. *Desvios Urbanos - um olhar sobre as ocupações artísticas da cidade de São Paulo*. São Paulo, 2015. 41 f. Trabalho de conclusão de curso. Escola de Comunicação e Artes. Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultra e Comunicação. Universidade de São Paulo.

ANEXOS

ANEXO 01

Atividade realizada durante a Feira de Ciências paralela as Oficinas (citada no capítulo 5) quando trato das possibilidades do ensino da arte como área de conhecimento.

Jogo Original de Augusto Boal extraído da obra “Jogos para atores e não atores”

Inicialmente, pede-se que os espect-atores façam imagens com os corpos dos outros participantes e objetos, mostrando o pensamento coletivo de uma opinião geral de um tema dado (p.e. desemprego). Um espect-ator vai à frente e constrói uma imagem que pode ser mudada até que haja consenso. Essa é a representação da imagem real (opressão). Após, os espect-atores devem construir uma imagem ideal, na qual a opressão tenha desaparecido (sonho). Na terceira fase, cada espect-ator vai mudar a imagem real, mostrando visualmente como chegar à imagem ideal, aí se constroem imagens de transição. Essas mudanças devem ocorrer de forma rápida, para evitar que o pensamento se traduza em palavras e então em representações concretas. O espect-ator deve ser como um escultor que pense com imagens.



Em minha proposta inspirada no “Teatro Imagem” de Boal. Inicialmente pedi que os espect-atores fizessem imagens com os próprios corpos a partir da tela de Rembrandt. Logo após apresentariam outra imagem sobre o que haviam notado de diferente na medicina do século 17 e a de hoje. No entendimento dos estudantes a “imagem ideal” era que os médicos usassem banco, traduzindo assepsia e evitando contaminações. Algo que faz sentido, pois somente com o aperfeiçoamento do microscópio ainda incipiente na época, foi possível a descoberta de microrganismos (bactérias)



ANEXO 02

D	B	T	Q	S	S
Cardinal Leme - Oficina de Teatro					
Rio de Janeiro, 28 de Setembro de 2019					
Nome da peça: Marios do Brasil					
Personagens:					
Maria Aparecida / Vitória Soares					
maria madalena / Lima Cristina					
maria clara / Emily Eduarda					
maria Helena / Mariana					
Israel / Lima Clara					
Pastor (a) / Gabry Cabral					
Pai / Karlyma Belo					
Mãe cristina / Elizandra					
Sofiqueiros / Duda Farias e Karlyma Belo					
Sineplastia: João					
Direção: Adelson Luis					
Cena 1 - Representação das personagens					
Marcação:					
1, 2, fazer com arroz - Maria Aparecida					
3, 4, fazer no prato - Maria Clara					
5, 6, falar inglês - Maria Helena					
7, 8, comer biscoito - Maria madalena					
9, 10, comer pastéis - Mãe cristina					

fala sobre o dia em que ela perdeu o pastor e passou a ser para o Isabel

Cena 7 - A triste história da Isabel
Isabel fala sobre sua infância difícil, e fala sobre as dificuldades de ser negra e periférica. Mas também lembra que tem o sonho de se tornar juíza.

Cena 8 - Como é que é?

Maria Madalena fala sobre sua gravidez na adolescência Coringa: ele pergunta se alguém conhece alguém que já tenha filho e sobre como foi acolhida pela mãe e como descobriu que o seu atual marido da sua melhor amiga era o pai do seu filho e sobre a depressão.

Cena 9 - O adeus

Todas: Falam sobre sua personagem.

Depois cantamos e dançamos a música dona de mim da IZA?