



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

MATHEUS ROSA DA SILVA GOMES

**A PRÁTICA DIALÓGICA NO ENSINO DE TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA
DESENVOLVIDA NA PERIFERIA DE GOIÂNIA**

RIO DE JANEIRO

2019

MATHEUS ROSA DA SILVA GOMES

**A PRÁTICA DIALÓGICA NO ENSINO DE TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA
DESENVOLVIDA NA PERIFERIA DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção de título de Mestre Profissional em Ensino de Artes Cênicas, linha de pesquisa Processos Cênicos em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Rosyane Trotta

RIO DE JANEIRO

2019

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

R Rosa, Matheus
A PRÁTICA DIALÓGICA NO ENSINO DE TEATRO: UMA
EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA PERIFERIA DE GOIÂNIA /
Matheus Rosa. -- Rio de Janeiro, 2019.
200

Orientadora: Rosyane Trotta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Artes Cênicas, 2019.

1. Pedagogia do teatro. 2. Dialogismo. 3.
Processo Colaborativo. I. Trotta, Rosyane , orient.
II. Título.

Para Luzia, minha mãe, que me ensinou com sabedoria que o melhor caminho para autonomia seria pelos estudos. Prossigo, sendo um eterno aprendiz guiado energeticamente por ela.

AGRADECIMENTOS

Depois de uma jornada de muitos desafios, me vi cercado de muitas pessoas que contribuíram e me ajudaram desde entrada no mestrado até a finalização da escrita da presente dissertação. São todos(as) especiais para mim.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Rosyane Trotta, por sua paciência, sabedoria e atenciosidade. Foi equilíbrio entre liberdade, objetividade, mediação e reflexão. Grato por suas provocações e referências durante esse período. Ensinou-me a lidar com cuidado e a ética da pesquisa, a compreender a complexidade e a destreza necessária na escrita acadêmica na área da pedagogia teatral. Obrigado por ser luz em meus caminhos e em minha formação.

Aos alunos do CESA que foram a base para o trabalho, especialmente Clarissa Alves, Felipe Costa, Jeferson Oliveira, Hallanna Rocha, Liliane Silva, Maycon Douglas, Wilker Fernandes, e todos que fizeram parte desse processo. Fomos um coletivo!

À minha família, meus pais Iris Rosa, Wesley Macedo e minha irmã Geisa Amaral, que me incentivaram, e também aguentaram os momentos de estresse e cansaço. Foram os braços do afago e ouvidos dos desabafos.

Agradeço aos meus amigos, que me presentearam com a paciência diante dos não que dei, e do meu afastamento por vezes necessário. Mas que também foram os quem me ajudaram nos momentos de alívio das tensões, nas conversas desprovidas de cobranças e com os ouvidos prontos para escutar.

À Dione Lis, Rigeia Martins, Marília Rodrigues que tiveram olhares atentos à minha escrita para correção, adequação, coesão, sem desprezar o modo carinhoso de corrigir e a análise crítica de cada parte dessa dissertação.

À equipe do CESA que me recebeu de portas abertas, dispostos a atender a pesquisa prática, mantendo a ética, a liberdade e o respeito.

Aos professores, membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr^o. Paulo Melgaço, Prof^a. Dr^a. Liliane Mundim, Prof^a. Me. Helen Sarapeck, por todas as contribuições teóricas e metodológicas.

À Ludmilla Marques, que me apresentou o processo seletivo do PPGEAC, foi minha madrinha do mestrado, me auxiliando com seus conselhos e orientações essenciais para meu processo de adaptação a nova fase.

Aos meus amigos da Unirio: Biá, Nathalia, Fidel, Gustavo, Deo, Maynah, professores e colegas do PPGEAC, por todos os momentos de diálogo, troca de experiências e

amadurecimento dentro da área. Com eles, vi exemplos de ensino de teatro humanizado, crítico, politizado, e, dialógico.

À Jessica Alves, por todo atendimento e disposição na resolução e/ou orientações administrativas para nós os estudantes do PPGEAC- UNIRIO.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma experiência artístico-pedagógica realizada entre os anos de 2018 e 2019. Discorre sobre o conceito de diálogo tendo como referência Paulo Freire e Flávio Desgranges. Descreve o espaço e o contexto cultural da experiência em uma escola pública e periférica de Goiânia. Expõe de modo reflexivo a construção dos planos de aula, mostrando os recursos, as inspirações, as ações didáticas que se desenvolviam no espaço das relações humanas, debatendo com pesquisadores da área. Relata a experiência dos encontros e ensaios na escola, dando ênfase à análise dos acontecimentos e aos diálogos de viés crítico-político-social que emergiram no processo de construção cênica. Descreve as etapas do processo de construção dramática colaborativa da montagem desenvolvida com o uso da poesia como pretexto para o diálogo e reflete sobre o percurso de busca da criação dramática como alimento das práticas colaborativas, tomando o jogo teatral/dramático como indutor da criação coletiva.

Palavras-chave: processo colaborativo; dialogismo; pedagogia teatral.

ABSTRACT

This research presents an artistic-pedagogical experience conducted between 2018 and 2019. It discusses the concept of dialogue based on Paulo Freire and Flávio Desgranges. Describes the space and cultural context of the experience in a public and peripheral school in Goiânia. Reflects in a reflective way the construction of lesson plans, showing the resources, inspirations, didactic actions that were developed in the space of human relations, debating with researchers in the area. It reports the experience of meetings and rehearsals in the school, emphasizing the analysis of the events and the dialogues of critical-political-social bias that emerged in the process of scenic construction. It describes the stages of the collaborative dramaturgical construction process of the montage developed using poetry as a pretext for dialogue and reflects on the search path of the dramaturgical creation as the food of collaborative practices, taking the theatrical / dramatic game as inducer of collective creation.

Keywords: collaborative process; dialogism; theatrical pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Encontros no CESA – Momentos de diálogo em proposta circular.....	36
Imagem 2: Entrada do CESA.....	40
Imagem 3: alunos preparando cena na sala de ensaios do ano de 2019.....	44
Imagem 4: palco do pátio do CESA em reforma.....	44
Imagem 5: pátio coberto. Local das aulas do ano de 2018.....	45
Imagem 6: área descoberta. Local das aulas do ano de 2018.....	45
Imagem 7: Intervenção do 7º ano contra a violência dentro da escola.....	48
Imagem 8: Caderno da aluna Clarissa.....	57
Imagem 9: Caderno da aluna Clarissa.....	57
Imagem 10: alunos usam celular na criação de cena sobre <i>as queimadas na natureza</i>	59
Imagem 11: momento escrita do poema dos alunos no jogo “grito de guerra”, 01/09/2018...67	
Imagem 12: Professor e alunos recitam o poema <i>No meio do caminho</i> (Carlos Drummond de Andrade).....	76
Imagem 13: Registro do primeiro encontro feito por um dos alunos no diário de bordo.....	77
Imagem 14: Registro de parte da turma contemplando uma das apresentações do Sarau da Minas.....	82
Imagem 15: Aluna prestigia a apresentação do sarau e ao mesmo tempo escreve suas sensações no diário de bordo da turma. Atrás dela, outros dois alunos também assistem.....	82
Imagem 16: Registro do diário escrito por uma aluna que prestigiou o evento.....	83
Imagem 17: Registro do diário escrito por uma aluna que prestigiou o evento.....	83
Imagem 18: Momento de improvisação musical do grupo 2 – Pátio do CESA, 26/05/2019.....	90
Imagem 19: Momento em que os alunos apresentam a cena <i>Parto feliz</i> – Pátio do CESA, 26/05/2019.....	92
Imagem 20: Cena em poses com o tema Sala de aula – Pátio do CESA, 07/07/2018.....	97
Imagem 21: Cena em poses com o tema Sala de aula – Pátio do CESA, 07/07/2018.....	97
Imagem 22: Cena em poses com o tema “Ônibus lotado”, Pátio do CESA, 07/07/2018.....	97
Imagem 23: Cena em poses com o tema “Ônibus lotado”, Pátio do CESA, 07/07/2018.....	97

Imagem 24: Cena em poses com o tema “Praça pública da periferia” - Pátio do CESA, 07/07/2018.....	98
Imagem 25: Cena em poses com o tema “Praça pública da periferia” - Pátio do CESA, 07/07/2018.....	98
Imagem 26: Cena em poses com o tema “Praça pública da periferia” - Pátio do CESA, 07/07/2018.....	98
Imagem 27: Momento de criação do grito de guerra.....	107
Imagem 28: Momento de criação do grito de guerra.....	107
Imagem 29: Apresentação dos gritos de guerra Pátio do CESA, 01/09/18.....	107
Imagem 30: Apresentação dos gritos de guerra Pátio do CESA, 01/09/18.;.....	107
Imagem 31: Momento de integração das cenas em uma unidade - Pátio do CESA, 01/09/18.....	107
Imagem 32: Momento de integração das cenas em uma unidade - Pátio do CESA, 01/09/18.....	111
Imagem 33: Registro do grupo 1 durante a composição da letra musical – Pátio do CESA, 08/09/2018.....	111
Imagem 34: Registro do grupo 2 durante a composição da letra musical – Pátio do CESA, 08/09/2018.....	114
Imagem 35: Os alunos reconstituindo cenicamente a semana– Pátio do CESA, 08/09/2018.....	114
Imagem 36: Os alunos reconstituindo cenicamente a semana– Pátio do CESA, 08/09/2018.....	114
Imagem 37: Após o término da aula, selfie e brincadeiras com o grupo – Pátio do CESA, 08/09/2018.....	114
Imagem 38: Após o término da aula, selfie e brincadeiras com o grupo – Pátio do CESA, 08/09/2018.....	114
Imagem 39: Momento de criação das cenas com as duplas - Sala 3 do CESA, 29/09/18.....	117
Imagem 40: Registros das estudantes em cena - Sala 3 do CESA, 29/09/18.....	117
Imagem 41: Registros das estudantes em cena - Sala 3 do CESA, 29/09/18.....	117
Imagem 42: alunas em experiência com a cena <i>Tráfico de livros</i> – Praça Edmundo Rocha, 03/11/18.....	121
Imagem 43: alunas em experiência com a cena <i>Tráfico de livros</i>	121
Imagem 44: alunas em experiência com a cena <i>Tráfico de livros</i>	121

Imagem 45: alunas na experiência com a cena da abordagem poética.....	122
Imagem 46: alunas na experiência com a cena da abordagem poética.....	122
Imagem 47: alunas na experiência com a cena da abordagem poética.....	122
Imagem 48: Ensaio e elaboração da cena <i>Hospital</i>	130
Imagem 49: Alunos criando os personagens e reorganizando as falas com base no poema..	133
Imagem 50: Alunos criando os personagens e reorganizando as falas com base no poema..	133
Imagem 51: Experimentações da cena com a nova proposta.....	134
Imagem 52: Experimentações da cena com a nova proposta.....	134
Imagem 53: Grito final da aula com a palavra “Censura!”	135
Imagem 54: Experimentação do jogo dominó.....	136
Imagem 55: Experimentação do jogo dominó.....	136
Imagem 56: Experimentação do jogo dominó.....	136
Imagem 57: Conversa inicial com o grupo seguido de estudo do texto.....	139
Imagem 58: Conversa inicial com o grupo seguido de estudo do texto.....	139
Imagem 59: Ensaio da cena 1.....	139
Imagem 60: Ensaio da cena festa na periferia.....	142
Imagem 61: A construção da parte final da cena festa na periferia.....	143
Imagem 62: Momento inicial em círculo.....	144
Imagem 63: Momento inicial em círculo.....	144
Imagem 64: Ensaio da cena <i>Periferia</i>	147
Imagem 65: Momento de inserção da trilha sonora na passagem de cena.....	151
Imagem 66: Pose dos alunos ao perceber que a peça não tem nenhuma cena de sala.....	152
Imagem 67: Registro do momento de avaliação do processo.....	153
Imagem 68: Ensaio geral no pátio – Cena <i>Hospital</i>	154
Imagem 69: Ensaio geral no pátio – Cena grito de guerra.....	154
Imagem 70: Ensaio geral no pátio – Cena grito de guerra.....	154
Imagem 71: Ensaio geral no pátio – Cena <i>Escola</i>	154
Imagem 72: Ensaio geral– Cena <i>Periferia</i> – Pátio do CESA, 09/06/2019.....	154
Imagem 73: Ensaio geral– Cena <i>Periferia</i> – Pátio do CESA, 09/06/2019.....	155
Imagem 74: Ensaio geral no pátio – Cena <i>Periferia</i>	155
Imagem 75: Momento pausa para o lanche do ensaio.....	156
Imagem 76: Momento pausa para o lanche do ensaio.....	156

Imagem 77: Último ensaio geral na sala.....	158
Imagem 78: Último ensaio geral na sala.....	158
Imagem 79: Último ensaio geral na sala.....	158
Imagem 80: Último ensaio geral na sala.....	158
Imagem 81: Último ensaio geral na sala.....	158
Imagem 82: Último ensaio geral na sala.....	158
Imagem 83: Montagem do cenário para a apresentação.....	159
Imagem 84: Montagem do cenário para a apresentação.....	159
Imagem 85: Montagem do cenário para a apresentação.....	159
Imagem 86: Montagem do cenário para a apresentação.....	159
Imagem 87: Aquecimento, vibrações positivas e grito de união antes entrar em cena.....	160
Imagem 88: Aquecimento, vibrações positivas e grito de união antes entrar em cena.....	160
Imagem 89: Aquecimento, vibrações positivas e grito de união antes entrar em cena.....	160
Imagem 90: Aquecimento, vibrações positivas e grito de união antes entrar em cena.....	160
Imagem 91: Apresentação da peça <i>Descobrimo um novo mundo</i> no pátio do CESA.....	161
Imagem 92: Apresentação da peça <i>Descobrimo um novo mundo</i> no pátio do CESA.....	161
Imagem 93: Apresentação da peça <i>Descobrimo um novo mundo</i> no pátio do CESA.....	162
Imagem 94: Apresentação da Cena <i>Grito de guerra</i>	162
Imagem 95: Apresentação da Cena <i>Grito de guerra</i>	162
Imagem 96: Apresentação da Cena <i>Grito de guerra</i>	162
Imagem 97: Apresentação da Cena final.....	163
Imagem 98: Apresentação da Cena final.....	163
Imagem 99: Apresentação da Cena final.....	163
Imagem 100: Debate com alguns espectadores e os integrantes do grupo após a apresentação.....	164
Imagem 101: Debate com alguns espectadores e os integrantes do grupo após a apresentação.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. TUDO COMEÇA PELO DIÁLOGO	21
1.1 O diálogo em Paulo Freire.....	22
1.2 O diálogo em Flavio Desgranges.....	26
1.3 Proposta circular.....	31
1.4 Plano de curso.....	36
2. A ESCOLA E O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA	40
2.1 O CESA.....	40
2.1.1 A estrutura física.....	43
2.1.2 O ambiente da escola.....	46
2.2 Do plano à aula.....	49
2.2.1 As reformulações de um roteiro.....	54
2.2.2 Os materiais.....	57
2.3 Panorama didático: rascunhos da experiência no CESA.....	59
2.3.1 Escutar.....	60
2.3.2 Observar.....	62
2.3.3 Orientar.....	64
2.3.4 Coordenar.....	65
2.3.5 Escrever.....	66
2.4 Inspirações: verso, rima, poetas e música.....	67
2.4.1 Cora Coralina: uma poetisa inspiradora.....	70
2.4.2 Da poesia à conversa: o poema tinha uma pedra no meio do caminho.....	72
3. A EXPERIÊNCIA NO CESA: CONVERSANDO, JOGANDO E CRIANDO	74
3.1 Encontro 1 – 21/04/18 – O primeiro contato.....	74
3.2 Encontro 2 – 28/04/18 – Jogo dramático <i>Talk show</i>	78
3.2.1 Para além dos muros da escola: visita ao Sarau das Minas	81
3.3 Encontro 3 – 05.05.18 – Brincando e criando.....	84
3.4 Encontro 4 - 12/05/2018 - Extrapolando a subjetividade.....	85
3.5 Encontro 5 - 26/05/2019 – Criação musical: em busca da organicidade.....	87
3.5.1 Revezando funções.....	91
3.6 Encontro 6 - 23/06/2018 – O protagonismo na periferia.....	93

3.7 Encontro 6 – 07/07/2018 – Diálogo: da confiança à imagem.....	95
3.8 Encontro 7 - 11/08/18 – Primeira tessitura escrita.....	99
3.9 Encontro 8 – 18/08/18 – Segunda tessitura escrita.....	101
3.10 Encontro 9 – 25/08/18 – Tessituras por inspirações – Recorte e colagem.....	104
3.11 Encontro 10 - 01/09/18 – Tessitura: diálogo, jogo e escrita.....	105
3.12 Encontro 11 – 08/09/2018 – Conversando e tecendo uma nova cena.....	110
3.13 Encontro 12 - 15/09/2018 – Partindo para o plano B.....	113
3.14 Encontro 13 - 29/09/18 – Nova mudança de planos.....	115
3.15 Encontro 14 - 20/10/2018 – Despedida do grupo?.....	118
3.16 Encontro 15 - 03/11/18 – Despedida do grupo?.....	119
4. REENCONTRO: DESCOBRINDO UM NOVO MUNDO.....	124
4.1 Encontro 16 – 29/04/2019 – Reencontro.....	124
4.2 Encontro do dia 02/05 – Tessitura da cena <i>Mulher</i> (Cena 2).....	125
4.3 Ensaio do dia 06/05 – Cena 3 – A praça.....	131
4.4 Ensaio do dia 13/05 – Roteirizar: Organizar é preciso!.....	135
4.5 Ensaio do dia 16/05 – Marcações e construção dramaturgica no ensaio – <i>Mulher, periferia, drogas</i>	139
4.6 Ensaio do dia 20/05 – Conversa e ensaio: mudanças, estudo da personagem e criações.....	144
4.7 Bastidores do processo.....	148
4.8 Ensaio do dia 23/05 – Ensaio com música tocada.....	149
4.9 Ensaio do dia 27/05 – O penúltimo ensaio.....	151
4.10 Ensaio geral (09/06/2019).....	154
4.11 Dia 10/06/2019 – Dia da apresentação da peça <i>Descobrimo um novo mundo</i>	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	170
Anexo I – texto teatrais	176
Anexo II – Diários	194

INTRODUÇÃO

Essa dissertação resulta da minha prática como professor de teatro do ensino fundamental em uma escola pública de Goiânia, no Centro-Oeste brasileiro. Em 2017, quando iniciei o mestrado, eu era professor há cinco anos. Em minhas aulas eu desenvolvia um processo pedagógico que procurava despertar nos alunos, pela via lúdica e poética, a consciência dos fatos sociais que agiam sobre suas vidas. A partir da investigação que tomou como objeto a minha própria prática, aquele modo de fazer, aquela metodologia, até então intuitiva, foi precedida de planejamentos e objetivos, submetida a observação e descrição, impregnada de análises e reflexões. Se aquele processo transformou a prática, agiu de modo ainda mais efetivo sobre a minha própria percepção sobre ela. Este é o processo que desemboca na escrita dessa dissertação, como causa e consequência da sala de aula. Um processo que ainda está se fazendo, ampliando e transformando uma percepção que ainda está – e permanecerá – em formação. Na dissertação que se segue, procuro colocar em diálogo essas duas perspectivas: a prática docente e a percepção sobre seus princípios, seus procedimentos e fundamentos.

Nasci em Goiânia, uma capital jovem, com 86 anos. Cresci em sua periferia, no bairro Carolina Parque, na região oeste, cercado por suas mazelas, perigos, alegrias, possibilidades ou belezas, com ruas largas recentemente asfaltadas, bairros que crescem em frente a pastos e gado, com casas e barracões, raros sobrados, uma pequena mistura de interior na cidade grande, aspectos únicos desse espaço. A periferia de Goiânia, mais precisamente (aquela em que moro) é marcada pela ausência de espaços culturais, exceto algumas atrações circenses que ora ou outra se instalam. Em momentos raros também aparecem apresentações em alguma praça. Ou seja, a arte que passa por aqui é sempre transeunte. O que mais se encontra ali são bares e igrejas, chegando a ultrapassar, em quantidade, mercados e academias. Os moradores da região saem todas as manhãs para trabalhar nas áreas mais elitizadas. Como é possível que uma região que abriga uma população numerosa (estimativa de 130.000 habitantes) não tenha nenhum centro cultural ou espaço artístico? Vem desse contexto meu desejo de me dedicar a uma pedagogia que mude ou provoque a mudança desse cenário ao longo dos anos e descentralize/popularize a arte da capital.

Meu contato com o teatro se deu na escola, junto aos grupos amadores. Estudei na periferia durante toda a educação básica, no Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, ainda na sua antiga sede construída com placas de cimento, situada no bairro Parque Industrial João Braz. As atividades criativas e artísticas oferecidas pela escola despertavam meu interesse. Encontrava nas artes cênicas o refúgio para o tédio que cercava a sala de aula comum. No nono ano do ensino fundamental, gostávamos de falar de assuntos relacionados à nossa identidade e eu via naquelas aulas um meio de expressão e de desabafo. Na escola, o teatro (feito por nós, os alunos) foi minha fortaleza contra o bullying que sempre sofri. Fazer teatro me empoderava. Através dele, eu e meus colegas expressávamos receios, angústias, desejos, imaginávamos uma sociedade com mais respeito e amor ao próximo. Ali surgiu minha paixão pela dramaturgia e pela direção teatral.

Aos 11 anos, fiz meu primeiro curso de teatro extracurricular, com o professor Edson Fernandes. Todo o sábado eu atravessava a cidade, em um trajeto de mais de duas horas de ônibus. No ano seguinte, ingressei no curso de teatro do Instituto de Educação em Artes Professor Gustav Ritter onde, incentivado pelo mesmo professor, fiz um seminário sobre Stanislavski(1863-1938) em que me experimentei pela primeira vez como professor, didatizando com jogos o que eu havia lido. No Instituto tive também meu primeiro contato com a poesia encenada, no espetáculo “Poesia não compra sapato, mas como andar sem poesia?”(2010). Em 2011, me tornei monitor de Fernandes, acompanhando-o em todas as escolas onde lecionava. Passei também a substituir os professores de artes cênicas em caso de falta. Um ano depois, o professor me entregou a direção do musical “Era uma vez” (2012), com sua supervisão, para encerrar o curso do Colégio Desafio, situado no bairro Morada do Sol, região noroeste da cidade. Eu tinha dezessete anos e me descobria professor, recebendo carinho e respeito dos alunos. No Colégio Tancredo de Almeida Neves (CETAN) criei e dirigi o grupo de teatro da escola, a Cia de Teatro Arte em Foco. Também dirigi o grupo de teatro da comunidade católica do meu bairro, a que dei o nome de Grupo de teatro Anjos de Luz(2013). Nos dois espaços, atuava como um professor: compartilhava tudo o que aprendia na escola de teatro para que os integrantes dos grupos mergulhassem no imaginário criativo. O mais importante para mim era fomentar a afetividade e a liberdade dos grupos.

Quando minha mãe adoeceu e precisei trabalhar, me candidatei a uma vaga para professor de teatro. Era o que eu sabia fazer com mais amor e conhecimento. Na época não

era preciso diploma: passei por uma entrevista e uma prova de aula. Meu primeiro emprego de carteira assinada foi como professor da Escola Monteiro Lobato. Durante os quatro anos em que estive lá, tive a liberdade no planejamento, por se tratar de uma atividade extraclasse, tendo como única exigência a montagem do espetáculo a cada final de ano. Experimentei com as turmas exercícios de criação dramaturgica, na tentativa de encontrar meios mais próximos dos alunos, começando de improvisações em jogos. Fizemos quatro espetáculos em autoria coletiva: “O sonho da volta ao mundo”(2014), “Disco: uma aventura musical”(2015), “Era uma vez na cidade encantada” (2016) e “Por onde anda o meu Brasil?”(2018). No mesmo período, lecionei no Centro Educacional Mabel e no CETAN, com o mesmo tipo de prática pedagógica. Todas as peças escritas emergiam de um tema explorado em diálogo com a turma e construído com textos escritos por cenas criadas em jogos. Trabalhava pela vontade e pela intuição, com energia. Quando faltava vontade, as frustrações em sala eram acumuladas, os problemas não tinham soluções, a bagunça era prato cheio para desistência. Do contrário, com vontade, os conflitos se resolviam entre nós, e muitas vezes, o conflito apontava caminhos novos para percorrer. Na Cia de Teatro Arte em Foco, priorizava a união do grupo, a responsabilidade do coletivo, o respeito às diferenças de cada integrante.

Quando entrei para a rede pública, fui criticado pela afetividade que construía na relação com os alunos. “Você é bonzinho demais, é por isso que os alunos te amam”. O fato é que eu investia na participação e no envolvimento de todos, me preocupava com a satisfação dos alunos no processo. Todos os dias eu checava: todos estão íntegros ao processo? Há identidade de cada aluno na montagem? Eles estão estimulados com as aulas?

No Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), enfrentei todas as dificuldades de um jovem que sai de uma periferia para a universidade, conciliando estudo e trabalho. Na universidade aprendi a observar e aprender com a observação da prática do outro. Percebi a importância da escrita na reflexão da prática. Tive contato com metodologias mais densas e libertadoras também. Nas práticas de montagem, disciplina presente em todos os anos do curso, a criação coletiva era a base do exercício da disciplina. No primeiro ano, recriamos a história do ensino em Goiás com nossas próprias narrativas. No segundo e terceiro anos, nos debruçamos sobre William Shakespeare e com Guimarães Rosa – o que resultou no espetáculo *Nonada Shakespeare*(2015). No último ano, abordamos o tema identidade de gênero, sexualidade e ética do ser. Nesses processos, o

círculo, o diálogo e os questionamentos constantes eram ferramentas fundamentais para a potência do trabalho.

O projeto que deu origem a essa dissertação nasce pelo reconhecimento dos elementos mais caros à minha prática pedagógica: a poesia, como arte que conduz à percepção da subjetividade e da imaginação, e o coletivo, como construção de ambiente de confiança, diálogo e questionamento. Durante o período de estada no Rio de Janeiro, ministrei uma oficina em duas turmas da professora e colega de mestrado Alessandra Biá, na Escola Municipal Paulo Freire, na Maré – uma experiência fundamental no trajeto da pesquisa.

De volta a Goiânia, dando aula em três escolas, fiz algumas experiências até encontrar a escola e selecionar a turma em que eu faria a investigação artístico-pedagógica direcionada ao mestrado. A pesquisa teve lugar no Colégio Estadual Solon Amaral (CESA), localizado no bairro Vera Cruz, região oeste, periferia da cidade. Os alunos tinham aulas extracurriculares de teatro com o professor Kesley Melo, meu ex-aluno nos projetos que ministrei no CETAN.

Cerca de quarenta alunos iniciaram a oficina, realizadas aos sábados, durante seis meses, no pátio da escola, com chão de concreto e um palco de tábuas. Os alunos eram na sua maioria do ensino médio ou estavam nas séries finais do ensino fundamental. Alunos com perfis diversos e muitos deles altamente politizados enriqueceram a dinâmica de conversas em aula. Conversas criativas, duradouras e dramatizadas. Olhando para elas, repassando os acontecimentos durante a semana, as indagações recorrentes eram:

- O diálogo pode ser tomado como elemento metodológico do professor de teatro?
- O diálogo na aula de teatro pode adquirir função filosófica?
- Podem o diálogo e o jogo teatral partilhar o mesmo processo de criação?
- O que torna minha aula de teatro interessante?
- Quais os passos e cuidados que tomo nas construções afetivas com meus alunos?
- O círculo e poesia são elementos dessa estética em construção?
- Quem é o Matheus? O professor de teatro, o amigo, o diretor, o pai, a festa ou tudo isso?

O objetivo da pesquisa era investigar a possibilidade do diálogo que envolve a aula de teatro, da recepção ao término da aula do grupo de teatro do CESA. Com esse objetivo, os jogos de criação de poesia, bem como suas construções dramáticas e montagens cênicas, se tornaram pressupostos para chegar à investigação desse processo dialógico.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi qualitativa, efetivada a partir de trabalho de campo, revisão bibliográfica e reflexão posterior sobre os registros de

campo, tais como: diários de bordo, fotografias e vídeos, à luz da teoria pesquisada. As revisões bibliográficas tanto deram suporte para a realização da oficina aplicada em campo como instigaram a reflexão distanciada sobre todo o material levantado.

Quanto à estética da escrita, vale ressaltar o uso frequente de nomes dos alunos e alguns diálogos que ocorreram no período da prática no CESA.

A dissertação se divide em quatro capítulos. O conceito da prática dialógica e dialogismo. A contextualização do espaço do espaço e procedimentos didáticos da experiência. A experiência no ano de 2018. A experiência de montagem no ano de 2019. Buscando a sequência ética, estética e experiência.

O primeiro capítulo propõe uma relação entre o conceito do conceito de dialogismo, nas abordagens de Flavio Desgranges e Paulo Freire, para a definição das bases da pedagogia em artes cênicas que se pretende desenhar.

O segundo capítulo se dedica à descrição do espaço de pesquisa, à reflexão e à construção de uma prática pedagógica, desmembrada passo a passo, tanto do ponto de vista da sala de aula quanto das investigações metodológicas. Chamo para a conversa outros professores e pesquisadores que utilizam da poesia como estética e didática da criação em sala de aula, para estabelecer um debate sobre pedagogia, sobre a experiência em arte como construção de conhecimento.

O terceiro capítulo traz a prática dos encontros pelo relato da experiência, apresentando as diversas etapas dessa metodologia em construção, dos temas suscitados em círculo, do jogo teatral poético, até a criação dramaturgica. Procuro ali estabelecer conexões entre essa prática e os conceitos discutidos no primeiro capítulo.

O quarto capítulo narra a experiência de montagem da peça *descobrimo um novo mundo*, bem como seu processo de reconstrução dramaturgica e a análise do grupo, na reflexão das ações que promoveram a chegada ao processo criativo, dialógico e colaborativo.

CAPÍTULO 1

TUDO COMEÇA PELO DIÁLOGO

O termo diálogo, em sentido comum, significa a interação entre duas ou mais pessoas, também chamada de conversa ou colóquio. Pesquisas sobre a oralidade apontam que o discurso atua na construção do conhecimento, que abriga memória e cultura. Na poética da fala, os aspectos sociais de determinado lugar e tempo ganham caráter performativo. “O simbolismo primordial integrado ao exercício fônico se manifesta eminentemente no emprego da linguagem, e é aí que se enraíza toda poesia” (ZUMTHOR, 2010, p.8). Que tipo de conhecimento emerge do diálogo e da fonética de uma aula de teatro?

Em literatura, ele constitui a linguagem e a forma do gênero dramático, fala direta entre pessoas que exprime o pensamento, a opinião e o desejo individual. Para se entenderem, essas pessoas que dialogam precisam ter coisas em comum, além de falar a mesma língua e compartilhar tempo e espaço. Assim, “os sujeitos do diálogo têm em comum uma parte de seu contexto; falam, portanto, grosso modo, ‘da mesma coisa’ e são capazes de trocar certas informações” (PAVIS, 2011, p.94). Nesse contexto comum emergem contradições, provocações, ideias opostas e combinatórias, ou seja, diferenças que dão origem ao drama, ao conflito.

Quando as personagens falam da mesma coisa, seus diálogos são geralmente compreensíveis e dialéticos, mesmo que, por outro lado, os dialogantes sejam extremamente diferentes (por exemplo, podemos imaginar sem dificuldade que um homem dialogue com uma máquina se o tema do discurso pode ser identificado claramente). (idem, ibidem).

O termo diálogo, na presente pesquisa, refere-se especificamente à conversa democrática no coletivo composto pelo conjunto dos alunos de uma turma e conduzida ou mediada pelo professor. Compreende-se como ambiente favorável ao diálogo aquele em que os participantes se identificam entre si ou têm a possibilidade de discutir sobre o mesmo tema. Na sala de aula, como no teatro e na vida, a discussão do coletivo é marcada por opiniões diferentes, porque a cada um concerne uma experiência própria e única. Fazendo uma ilustração, a aula dialógica seria a costura de uma colcha de retalhos de tecidos e cores diferentes, por uma agulha na medida das tramas desses tecidos. Na analogia entre essa imagem e o uso pedagógico do diálogo, os retalhos seriam os alunos, o professor seria o

costureiro e a agulha seria o tema que costura o diálogo. O tema escolhido pode ser do conhecimento de todos e dizer respeito a todos que participam da conversa. Entretanto, pode também não ser conhecimento de todos, mas necessário ser evocado pelo professor, como meio de alimentar e provocar debates de reconhecimento e conscientização. O tema é na verdade uma provocação que o professor retira de seus próprios alunos. A formação do que poderíamos chamar de “círculo dialógico” só se dará se houver condições de praticar uma conversa clara, compreensível, da qual os alunos sintam vontade de participar.

Para compreender melhor as implicações de uma pedagogia do diálogo, recorremos a dois autores fundamentais na área da educação: Paulo Freire e Flávio Desgranges.

1.1. O diálogo em Paulo Freire

As obras de Paulo Freire(1921-1997) fundam uma filosofia pedagógica de importância mundial, definem um paradigma na educação e deixam, como um de seus legados, um olhar para a necessidade de práticas democráticas na escola. Sua história destaca a busca pela consciência política, o desenvolvimento crítico, a formação acessível, por práticas dialéticas de libertação. No livro *Pedagogia do oprimido* encontra-se o conceito de diálogo em que nos inspiramos para a prática de que trata a presente dissertação: a prática pedagógica que situa o diálogo como elemento metodológico que funda a relação humana.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização.(FREIRE, 1987, p.08)

Pelo diálogo, o professor de teatro pretende criar o coletivo, a ação relacional. Para isso, precisa dar a oportunidade para que cada um se manifeste, que se sinta encorajado a se manifestar. Na aula de teatro essa relação intersubjetiva sem protagonismo é o caminho da criação. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.45).

A provocação parte de um tema que dá espaço à fala de cada um dos participantes da sala de aula. Os “temas geradores”¹ podem ser encontrados a partir de uma dinâmica em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. As conversas podem partir do que relacionamos de maneira distanciada, do que não ultrapassa o medo ou a zona de conforto, mas à medida que a mediação² promove o prolongamento da conversa de maneira contínua, os sujeitos começam a se colocar na narrativa. Assim como na experiência em que, nas primeiras respostas às perguntas iniciais, o discurso se apresentava em terceira pessoa – “o meu amigo”, “a minha prima”, “minha tia” – e ao longo dos encontros ia dando lugar à primeira pessoa – “eu passo por isso...”, “minha mãe diz...”, “eu fiquei doente...”, “lá em casa...”.

A ação dialógica é problematizadora e, em Freire, se compõe de quatro características – colaboração, união, organização e síntese cultural – conduzem o processo de ensino-aprendizagem como investigação coletiva. O diálogo gere a relação franca e humilde do professor com o coletivo e seus indivíduos. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”(FREIRE, 1987, p.58). O diálogo traz para o centro os problemas e os examina, ilumina as necessidades, busca a relação entre o pensamento e a ação, investiga a luta do oprimido. Coloca a vida em questão, problematiza o que é comum.

Essa investigação/problematização necessita de ambiente favorável, em que tenha sido construída a confiança, em que não haja medo ou receio de se revelar nem falsidade ao revelar-se. No pensamento de Paulo Freire, por ter por objetivo alimentar a caminhada para

¹ Reunião de subtemas ditos pelos que fazem parte do círculo. Subtemas esses que tratam da realidade, apresentada por meio dos problemas do dia a dia. Freire(1987) explica o que é tema gerador quando diz: “Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.” (p.55) “Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os “temas geradores”.” (p.56).

²Como tratamos de mediação, é importante salientar que a mesma tem como referência Vygotsky (1991), que contribui para pensar na maneira como o professor traça ações entre o objeto de estudo, o objetivo, o reconhecimento dos mesmos e o que promova o encontro com o ensino-aprendizagem.

uma revolução social, a pedagogia não pode deixar de ser política. Nesse contexto, o diálogo consiste em palavra que age no mundo e que leva à busca de libertação³.

Décadas depois da primeira edição do livro, assistimos a um intenso movimento das organizações sociais que busca – e conquista – espaço para os banidos do sistema. Em Goiânia, ano de 2019, também é possível notar que na periferia residem não as minorias⁴, mas a maioria da população⁵, e as palavras de Paulo Freire fazem sentido, opondo-se a que o povo siga manipulado, enganado, empurrado para o trabalho servil. Como professor de teatro, abraço esse processo pelo qual trato de criar estratégias para desmistificar o mundo e me colocar ao lado dos estudantes na luta por libertação. Mas eu não me aparto deles. Eu me incluo no caminho dessa libertação. Cabe a mim, nesse processo, oferecer a mim mesmo como narrador, como testemunha da história – preciso incitar a discussão.

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”. (*idem, ibidem*, p.66)

Os temas podem estar previstos na elaboração do conteúdo programático, construído de maneira colaborativa. Viso por e com esses temas explorar o recurso da memória emotiva e da memória coletiva. Sistematizo cada aula em torno de temas selecionados de acordo com a frequência mencionada nas narrativas de cada encontro. Isso significa que se nas narrativas houve um número expressivo dedicado à temática “violência contra a mulher”, o coletivo mencionará o tema para ser o foco das sessões de jogos dramáticos e teatrais, promovendo criações que ampliam a discussão do tema pelo fazer teatral. Portanto, os alunos colaboram no diálogo para que o professor administre e indique o tema que está sendo mais evocado.

³ “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor.” (FREIRE, 1987, p.29).

⁴ “[...] a palavra “minorias”, nesse caso, não se refere a um número menor de pessoas, à sua quantidade, mas sim a uma situação de desvantagem social. Ou seja, apesar de muitas vezes coincidir de um grupo minoritário ser realmente a menor parte da população, não é o fator numérico o essencial para que uma população possa ser considerada uma minoria. São as relações de dominação entre os diferentes subgrupos na sociedade e o que os grupos dominantes determinam como padrão que delinham o que se entende por minoria em cada lugar.” Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 26/12/2019.

⁵ Segundo dados disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bairros_de_Goi%C3%A2nia e o Documento da SEGPLAN disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2011/dinamica-populacional-de-goias-uma-analise-do-censo-2010-do-ibge.pdf>.

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. (*idem, ibidem*, p.59).

A prática dialógica, tal como abordada por Paulo Freire, sugere que os temas venham das respostas às provocações de narrativas. Nas aulas de teatro, há um caminho a percorrer até que os alunos sintam vontade de investigar os temas em experimentações cênicas. Os jogos teatrais que permitirão esses experimentos dependem de uma mediação também dialógica, de procedimentos da pedagogia teatral que sirvam ao tema que será levado a exercício de criação.

A construção de conhecimento por autonarrativas é abordada por bell hooks no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*(2013). Na introdução da obra, a autora descreve sua trajetória de ensino/aprendizado guiada pelo reconhecimento de sua história e no exercício de escrevê-la. A (re)apropriação da memória vem sendo estudada como fonte de conhecimento de si e, portanto, de empoderamento: “o processo de dar sentido/significado, através do narrar-se, pode ser visto como emancipatório, pois consiste em uma forma de dar expressão à experiência pessoal”(GUEDES, 2008, p.55).

Na sala de aula de teatro, há um momento em que, sentados em círculo, os alunos compartilham suas memórias, o que povoa a sua vida. Trata-se de um procedimento recorrente, que visa dar continuidade à prática do compartilhamento e da autoexpressão. No dia 15 de setembro de 2018, discutindo o cotidiano com a turma, um aluno disse que falar da sua realidade só era possível pela confiança que tinha no grupo, que retirava dele o medo de se expor e que a aula de teatro era por isso um momento incomum. Associei aquela fala à noção de *comunhão* que, em Freire, tem um caráter libertador⁶. A teia urdida pela conversa que eles comungam no ambiente propício, acolhedor e reservado da aula, constrói o coletivo, em sua pluralidade, em suas contradições, como matéria da cumplicidade e da liberdade de

⁶ “O que exige a teoria da ação dialógica é que (...) ela não pode prescindir desta *comunhão* com as massas populares. (...) A *comunhão* provoca a co-laboração (...) O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do ‘regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria’ seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em colaboração com elas. Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos indivíduos entre si, e deles com ela, para a libertação. (FREIRE, 1987, p.99-100).

pensar, dizer e agir. O professor é investigador e participante do diálogo, motivador da investigação do coletivo, da exploração reflexiva e estética dos temas mais presentes na realidade dos alunos.

O conceito de diálogo, na pedagogia de Freire, contribuiu na investigação das conversas com os meus alunos, na discussão das realidades com o intuito de problematizar as percepções, conferindo-se a essa prática a função de alicerce do processo, geradora de reflexões e de ações. Nesse processo, posso despertar a curiosidade, o desejo de aprofundar a compreensão e de contextualizar o tema. A criação se dá por esse caminho. Em meio aos depoimentos e testemunhos, pela percepção da opressão, emergem as contradições. Nesta prática pedagógica, todos os alunos se tornam protagonistas de suas memórias e vivências, o que faz emergir uma pluralidade de pontos de vista. As narrativas plurais demarcam o aspecto democrático que as criações precisam contemplar. O sujeito que enuncia a si mesmo se transpõe e se desenvolve no ambiente comum, no coletivo. A dialogicidade torna presentes os corpos e as vozes dos participantes, na radical ousadia de sua afirmação. Importante observar que, no percurso dessa prática educativa (FREIRE, 1996) que exerço na área das artes cênicas e que abrange desde o projeto pedagógico até a reflexão da experiência, o diálogo, além de um procedimento de criação teatral, é também um princípio pedagógico.

1.2. O diálogo em Flavio Desgranges

O conceito de dialogismo é elaborado a cada experiência de acordo com a necessidade expressada pelos sujeitos, utilizando as metodologias do teatro de maneira híbrida e maleável. No dia 07 de julho de 2018, no CESA, por exemplo, iniciei a aula com uma conversa que tinha como tema – extraído de conversas anteriores – a diferença entre a periferia e os bairros nobres e as relações de opressão e poder nas duas regiões. Exercitei com eles o jogo do João Bobo (BOAL, 2005) e exploramos a criação de imagens de acordo com as palavras/temas apresentados como no jogo “posando” (REVERBEL, 1989, p.37). Partindo das imagens, fizemos as encenações desses quadros-vivos, como nas sessões de jogo dramático (DESGRANGES, 2006), e finalizamos com a “dinâmica da palavra final” (aula do professor Roberto Tadashi)⁷. Como habitualmente, uma única aula teve várias referências metodológicas – colhidas entre experiências, leituras e estudos – e recriadas para aquele

⁷ Prática contínua da disciplina Jogos teatrais, cursada em 2014, na minha graduação em Artes Cênicas(UFG).

momento do processo daquele grupo, em função do diálogo praticado. Portanto, a adesão ao conceito de dialogismo não molda uma maneira única de conduzir a aula. No entanto, como parte integrante de pedagogia baseada em uma ética libertária e provocadora, percorre os diversos procedimentos do processo de criação, as várias técnicas teatrais, do palco à sala de aula, contextualizando o próprio curso pela continuidade de um mesmo princípio.

Na fase mais avançada do processo, os ensaios, o exercício de questionar o grupo abre espaço para a direção coletiva, evidenciando constantemente a necessidade da colaboração deles. No encontro do dia 29 de abril de 2019, disse a eles que, na linguagem teatral, os contornos realistas dos fatos poderiam ceder lugar à ludicidade, à metáfora e ao jogo com a plateia. Propus uma configuração de plateia quadrangular, o que provocou os alunos – seguiu-se um questionamento sobre os limites daquela forma ou sua adaptabilidade ou ainda sobre a impermeabilidade daquela disposição espacial a vertentes mais tradicionais do teatro. Levantei algumas perguntas para que eles pudessem colaborar com ações. Foi quando a aluna Tahuany Rodrigues sugeriu que cada cena acontecesse em um canto diferente, assim todas as plateias teriam diversas visões das cenas.

Flavio Desgranges⁸, professor e pesquisador da pedagogia teatral contemporânea, desenvolve alguns aspectos do dialogismo na formação do professor e em sua mediação da experiência pedagógica. O diálogo, à luz de Desgranges(2006), visa desenvolver junto aos alunos, pelo exercício da percepção e da participação, espaço de questionamento e atuação análogos ao experimentado por atores, pelo exercício da criticidade da ação e do caráter autoral livre na construção do texto. O diálogo se dá no debate com outras pedagogias, na prática da dialética. É o diálogo que instaura o cuidado nas rodas de conversa, que promovem a construção da ética do grupo e avaliam a execução das regras estabelecidas, bem como apresentam as dificuldades a serem exploradas nos próximos encontros. O artigo *o Efeito estético: finalidade sem fim* (DESGRANGES, 2011)⁹ alimentou as conversas no CESA e ressaltou os objetivos do processo de criação – uma provocação político-social específica ligada à vida do bairro – o sentido do fazer. Também o diálogo com o espectador (DESGRANGES, 2008) necessita de cuidados, para que o palco não se feche. A conversa que incita a memória dos alunos e gera diferentes narrativas, às vezes superficiais, parece caótica se pensada como roteiro ou como dramaturgia. Mas, nesse momento do processo, é mais

⁸Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) desde 2015. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP.

importante construir a prática do diálogo, gerar matrizes para as criações autorais, do que direcionar a experiência com base em uma concepção de harmonia ou de adequação.

O conceito de diálogo presente na obra de Desgranges se prolonga até a noção de autoria ligada à elaboração da recepção, com a mediação do professor. Encontro analogias entre o que Desgranges chama de mediador teatral¹⁰ e as ações de facilitação e mediação que realizei junto à turma da oficina de teatro do CESA. O diálogo media o caminho do tema ao espaço teatral, estimulando a participação, criando pontos de vistas, imagens, possibilidades e desejo de experimentação. Na experiência do CESA, a questão da motivação do aluno e do grupo emergiu no dia 29 de setembro de 2018, justamente um dia em que tivemos muitas ausências. (Lembro que a presença na atividade não é obrigatória por estar fora da grade curricular e da relação de aprovação ou reprovação, sendo mais um compromisso afetivo e ético do que uma disciplina). Surgiu naquele dia, graças talvez justamente ao ambiente esvaziado, que diminuí a roda e aproximei os presentes, a conversa informal, a linguagem de certa intimidade e o tema das drogas. Encontrei no momento longo de conversa, um motivo para que eu como professor me motivasse também, pela conversa, com ausência de qualquer tipo de jogo, dinâmica ou aquecimento que definisse o início formal de uma atividade. O tempo da roda se estendeu e sobrou pouco tempo para a prática da criação; mas, como apontou a aluna Clarissa, sem a conversa nada teria saído. Foi um caso em que a conversa prolongada foi combustível para a motivação e o desejo propositivo da dinâmica de criação.

É pelo diálogo que o professor pode cultivar, no coletivo, a noção e a prática do cuidado. Sem uma relação de confiança e acolhimento, não é possível acessar a história de vida e a situação social ou familiar dos alunos. Mas não basta acolher por um dia – a cultura do coletivo precisa de repetição e continuidade. Na prática da oficina do CESA, a repetição se tornou aliada relevante, levando a uma espécie de ritual de provocação e acolhimento. O que te marcou essa semana aqui na escola? Como foi sua semana? O que te incomodou? Essas perguntas suscitavam debates diferentes a cada encontro. No dia 18 de agosto de 2018, o tema foi a situação atual da saúde pública. Na semana seguinte, dia 25, o tema foi a violência

¹⁰ “Portanto, a função do mediador teatral, em oficina, é estimular o participante a manifestar-se artisticamente sobre a cena, efetivando a (co)autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da mera análise fria e racional do que viu. O que importa são os contralances criados pelo espectador, que indicam formulações compreensivas que concretizam o que se espera dele: a efetivação de um ato produtivo, autoral” (DESGRANGES, 2006, p.168).

contra a mulher e o machismo presente na cultura dos bairros em que eles moram e naturalidade como é visto. A noção de dialogismo como exercício de autoria me levou à reflexão sobre meu próprio papel como mediador, na construção da cultura do coletivo.

O aluno Marcio não costuma falar. Não é nada peculiar: em cada turma sempre há aqueles alunos que permanecem em silêncio, por algum motivo, o que nem sempre significa que estão distantes do que acontece em sala, muito pelo contrário. Marcio deixa a aula correr e parece se contentar em ser espectador do grupo. Não deixo de fazer perguntas a ele. Não deixo de incluí-lo sempre nas provocações temáticas. Mas não posso forçá-lo a expressar seus pensamentos. Então eu espero. Repito os procedimentos, busco outros caminhos, revejo as dinâmicas e espero. No encontro do dia 15 de setembro de 2018, olhamos para dentro da sala de aula, olhamos das amizades, e esse foi o ponto inicial para que ele nos contasse sobre o *bullying* que vinha sofrendo por manter amizades com meninas. Eu abracei o aluno com perguntas suaves, que começaram pela periferia do problema e que ao mesmo tempo procuravam demonstrar meu interesse e respeito por sua situação. Ele disse que, por ser calado, parte da turma encontrava nele um alvo para preconceitos. E que a frequência disso só o deixava mais calado, porque ficava desmotivado e tendo como refúgio a única amiga que conversava com ele e o escutava. Trago essa narrativa para dizer que sempre é possível trazer para o centro da roda um assunto que diga respeito ao grupo, mais ou menos diretamente, e que dê origem a uma fala mais profunda, a uma escuta mais atenta que interrompa a tendência à dispersão e ao desinteresse. Não é problemático que uns falem mais que os outros ou que alguém repita a resposta rápida do colega do lado, pois se a conversa é frequente, os alunos terão oportunidades em todas as aulas e aquele que está calado um dia trará seu material da memória, sua narrativa de voz própria. Mas não é necessário que se toque em questões tão sofridas em todos os encontros. E nem sempre uma narrativa sofrida dá origem a uma cena dramática. Veremos isso adiante.

A conversa conduzida pelo professor é capaz de integrar o indivíduo no coletivo. Existe no grupo reunido um tema que contempla as narrativas de cada um. Já na chegada, é possível abrir a percepção para entender, na disposição dos corpos no espaço, como está a temperatura do coletivo. Nem sempre a intensidade de movimentação dos corpos implica em motivação para participar da atividade proposta. Inversamente, nem sempre a quietude significa tendência à concentração. No encontro do dia 13 de maio de 2019, os alunos sentaram em círculo e percebi que eles estavam cansados – a maioria praticamente deitava nas

cadeiras. Perguntei sobre a semana deles e porque estavam cansados. Eles responderam de modo automático, falando da rotina escolar, das disciplinas que exigem cópia e decoreba, das atividades de exaustão mental, de como os professores estavam valorizando a quantidade de exercícios feitos e não a qualidade deles. Perguntei quais matérias e com que frequência isso acontecia e eles davam vários exemplos, dramatizando, criando ou reproduzindo falas e acontecimentos na sala de aula. Provoquei um pouco mais: “E vocês estão aprendendo? De que maneira?”. Pode-se perceber então que aquilo a que chamo de “provocação” não corresponde ao sentido do dicionário, não é uma ação de hostilidade, de afronta, nem tampouco de desafio. Significa aqui alimentação, adensamento. Como alguém que instiga a brasa, que provoca a brasa a acender. Mas o objetivo não está em fazer fogo, mas descobrir a questão que pulsa, descobrir o lugar, a questão, o fato, o sentimento que acender os olhos das crianças.

O diálogo com alunos inclui desde o contato mais informal até a conversa de maior intimidade, passando também pelo discurso em debates e assembleias. Com eles, aos poucos, percebi, nos relatos, que as vivências violentas na rua, em casa, os vícios que os rondam, o autoritarismo da administração pública, a percepção do próprio descontrole, da falta de consciência, são aspectos da vida social e familiar que, ao serem discutidos em roda, revelam angústia. São jovens que estão conhecendo a si mesmos e o mundo em que vivem, tomando contato com conflitos relacionais, formando sua visão de mundo, que ainda se mostra aberta a mudanças. O aluno Henrique pertence a um círculo de jovens que consomem drogas e seu parceiro de futebol foi encontrado morto depois de meses de desaparecimento. Trabalho para que ele queira ir à escola. Trabalho para que ele queira dedicar tempo ao teatro. Que queira estar bem. Que queira estar vivo. Com um ambiente propício à conversa, construímos uma aula dialógica que nos permite ter o teatro como, segundo a aluna Amanda, o momento “que passa mais rápido”, “o melhor do sábado”. A oficina de teatro deve ser um momento prazeroso, ou seja, deve haver prazer na criação e na comunicação.

Lida a partir da minha experiência, a proposta metodológica apresentada por Desgranges está presente na minha docência, no trajeto que vai da roda de conversa ao jogo dramático, está nos encontros em que, em grupo, partimos do diálogo e chegamos à cena. O pesquisador diferencia o *jogo espontâneo* – aquele que é um prolongamento da vida e dos sujeitos em relação – do *jogo dramático*, em que os participantes já adquiriram a “capacidade de criar, organizar, emitir e analisar o discurso cênico” (DESGRANGES, 2006, p.94). Um

jogo está ainda dentro da conversa, sem demarcação de regras, sem ser declarado jogo. O outro jogo tem roteiro, tem objetivo, se apresenta como ato colaborativo de composição de dramaturgia de acordo com o tema escolhido pelo grupo. O jogo espontâneo está no momento em que resgato com eles as memórias recentes que os marcam, quando eles recorrem aos personagens de suas histórias e memórias. Esses personagens convidam o coletivo para a prática de contar e apresentar os fatos com falas desses personagens reais. Há uma mistura de fatos aproximados e parecidos que reforça a narrativa que está sendo contada/criada. Caberia ao diálogo gerar o drama? “O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narração dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história” (idem, p.125) – o que parece significar que, nessa abordagem o drama seria, então, anterior à narração dramática, o drama seria a própria vida.

O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. (DESGRANGES, 2006, p.125).

Sem que haja uma divisão de funções, os alunos assumem as funções teatrais – como dramaturgos, por exemplo, quando respondem a novas questões do drama ou compõem poesias para narrar e comentar uma imagem do drama. Por se tratar de narrações das experiências reais – ou apesar disso – eles se sentem estimulados e livres para detalhar a história do outro. A partir desse momento, estamos todos comprometidos com aquele sujeito que, marcado por experiências, está representado na narrativa teatral e poética que o grupo constrói. Este processo poderia colaborar para a valorização de si e o fortalecimento identitário do jovem oprimido? Gosto de acreditar que sim. Acredito também que as práticas coletivas de criação e reflexão contribuem para o ensino do teatro e difundem o gosto pelas ações democráticas, das quais o diálogo é elemento fundamental.

1.3. Proposta circular

Todo diálogo necessita da troca constante entre emissor e receptor, só há diálogo quando essas funções se alternam constantemente. A aula de teatro é movida pela expressão,

seja pelo olhar, pela palavra, pela aproximação ou pelo movimento, todos esses elementos entram na composição do diálogo, na comunicação entre várias pessoas que discutem um tema e debatem ideias. No nosso caso, estamos falando de ideias geradoras da criação teatral. Na experiência do CESA, investi em uma proposta de continuidade da espacialização em círculo, sobretudo no início dos encontros, com intuito de discutir a realidade dos alunos em seu contexto social e cultural. A área a ser abrangida nessas rodas de conversa incluía portanto a escola, a vida em família, a rua, os espaços e os trajetos do dia a dia de cada um deles. Encontramos uma analogia entre essa prática e o *círculo de cultura* proposto por Paulo Freire e examinado por Ernani Maria Fiorina na introdução do livro *Pedagogia do oprimido*.

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (Fiorina In Freire, 1987, p.9)

O círculo é a formação que permite melhor visibilidade a todos, ou seja, em que mais pessoas conseguem ver plenamente mais pessoas. Nos encontros do CESA, o diálogo circular desfiava as narrativas, reverberando as palavras e as imagens, contestando-as, refazendo a memória, criando paralelos entre elas. Nessas conversas circulares, o processo de compreensão, questionamento e reflexão das narrativas desenvolve a visão crítica que forma os posicionamentos dos indivíduos criativos e pensantes. Não há nenhum fato e nenhum discurso expresso nesse círculo que não seja suscetível de análise e de reconstituição cênica.

Como professor em sala, quando proponho um exercício ou uma pergunta e um deles diz que não quer responder, costumo insistir para que o mesmo não se sinta acomodado em estar de voz ausente. Depois de vários encontros, por exemplo, o aluno Felipe dizia não querer falar ou repetia o que o colega tinha dito dizendo que estava de acordo com a fala dele. De certa forma, essa atitude marca a passividade diante do debate, da aula e do coletivo. Ao mesmo tempo, ele estava presente e seu corpo compunha o círculo. A recusa não é ausência de ação, é ação de recusar. Ele preferiria não estar no círculo e talvez esperasse de mim alguma atitude nesse sentido. A mim cabia insistir, driblar seus truques, mas não coagir. É preciso entender o contexto da ação. Na escola pública, principalmente na escola de periferia,

não é raro que o desejo do aluno seja desconsiderado, que ele seja ameaçado ou julgado caso revele experiências pelas quais passou ou costuma passar. Em lugar de uma autoridade educacional o que vemos frequentemente é o autoritarismo e a falta de respeito. Como aluno, vivi dessa deformação da escola tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, em outra instituição nessa mesma região onde hoje trabalho. Para qualquer ato destoante do aluno, a ameaça e o medo era a única forma de relação praticada. Por isso, por compreender que Felipe não foi acostumado a ter voz nem respeito, eu posso dar a ele tempo, além de um ambiente relacional de cumplicidade e um professor que nunca se cansa de perguntar.

Cabe ao professor cuidar para que a aula de teatro não seja o lugar de cumprimento de uma tarefa pela qual se passa, mas que seja um lugar em que cada um se permite viver a experiência, sendo dela sujeitos e também estando sujeitos, suscetíveis, a ela, para que dela se possa se fazer conhecimento. A palavra de cada aluno é importante, mesmo que seja um “não” como a recusa de Felipe, mas a recusa presente que rebate a bola para que o professor possa repensar o caminho, retornar ao princípio procurando a questão que reverbera, o lugar onde o interesse é despertado, o tema acessível à manifestação do aluno. Busco na aula o acontecimento, a ocorrência da vida, de tal modo que todo participante tenha condições de se expressar, de verbalizar, de debater e de refletir sobre suas questões.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E 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 (BONDÍA, 2002, p.21)

O círculo, como prática contínua da aula de teatro, exercita a reflexão e, no relato da experiência, envolve o coletivo, estimula a participação e ultrapassa a superficialidade das relações sociais. Em outra etapa, também no círculo poderá ocorrer a primeira organização dos elementos da experiência em uma narrativa artística, em uma encenação. Encontrei na roda de conversa a ação libertadora ou ao menos distensionadora opressão, a ação que possibilita desmontar o autoritarismo. Por isso busco o material real, vivencial, como fonte de reflexão e criação.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em

nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 1987, p.29).

Como professor de teatro, não ambiciono que essa prática, tal como a de Paulo Freire, transforme a situação do meu aluno. Embora não eliminemos a possibilidade – e o desejo – de que ao longo desse processo os alunos tenham mudado seu ponto de vista sobre questões sociais, culturais, éticas, de seu cotidiano, nos contentamos em chegar à encenação dessa criação. “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 1987, p.32). Quem sabe então eles comecem a acreditar na sua possibilidade de interferir no seu microcosmo, no mundo ao redor de si.

No curso das aulas, percebemos que a continuidade do diálogo ativou a participação pelo desejo de propor ideias e se posicionar no coletivo. “Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento” (*idem, ibidem*, p.32). Ou seja, o círculo, como recurso dinâmica pedagógica de continuidade, é constantemente atualizado e revisitado. Digo isso, porque mesmo no período de montagem da peça “Descobrir um novo mundo”, o círculo permaneceu pontuando os encontros – e ali retomávamos falas e acontecimentos ditos em outros encontros, revíamos nossa fonte e nossa reflexão sobre ela, reconhecíamos as permanências e as mudanças. Nessa dinâmica, os participantes instigavam o grupo a incluir novas cenas, ações e personagens, na narrativa teatral que estava em elaboração, de acordo com a discussão dos fatos reais que motivaram a criação.

Com a proposta dialógica, nossa linha criativa percorria da vida à poesia cênica. Com narrativas retiradas de suas histórias, nosso objetivo não era representar o fato, mas simular a realidade. Escolhemos a linguagem lúdica para nos aproximarmos da metáfora do real, escolhemos a poesia para encarnar a narrativa do grupo sobre a realidade. Quando metaforizamos, olhamos e refletimos o problema com distanciamento, ao mesmo tempo em que temos mais conhecimento sobre ele.

A aluna Clarissa Alves, de dezessete anos, em um dos encontros de 2019¹¹ disse que era frequente na escola que ela fosse julgada por optar em não ter filhos. No encontro posterior, ela disse que as mulheres que não constituem a chamada família tradicional brasileira, são tachadas de forma pejorativa pelas outras mulheres. A aluna explicou que tanto

¹¹ Momento em que realizávamos os ensaios para apresentação da peça “descobrimo um novo mundo”.

na escola como na região em que vive ela é alvo de constantes perguntas, tais como: “que dia você vai casar? Quando é que você vai ter filhos? Mulher tem que casar cedo, pra quê estudar tanto?”. Em seguida, a aluna esclareceu que compreende o contexto do qual essa mulheres(mães, jovens, desempregadas) falam, muitas delas trancafiadas em universos que aprisionam a mulher com a reprodutoras e dona de casa, uma cultura, sobretudo, machista. E ressaltou que não muda sua fala, mas que tenta explicar que a mulher é livre e que a liberdade deve ser conhecida por elas. As outras alunas na sala também discutem e se posicionam com jovens que sabem a luta que devem encarar nesse período que consideram um período de mudanças. Em sala, vi a maioria se firmando nesse empoderamento. Esse modo de contar a realidade que as revoltam e de como elas vem aos poucos firmando sua identidade ideológica reverberou de maneira efêmera no ato de criar. E também me deu material suficiente para suplementar a criação.

No terceiro encontro de ensaio, no momento da cena do poema escrito por ela “Sinônimo de mulher”, instiguei as outras três alunas da cena a provocarem-na com frases ofensivas antes que começar a falar o poema. Pedi que todas imaginassem um perfil de mulher tida como fora do padrão estabelecido em nossa região. Noto então que é a experiência de vida dos meus alunos que constrói a matéria-prima de nossa prática.

Na fase de montagem de espetáculo, como acontece em todos os processos de criação artística, sempre acontece aquele ensaio em que tudo parece perdido, frequentemente chamado de caos – de onde dizem, inclusive, que saem os novos caminhos (Franciosi, Medeiros, Colla; 2003; Salles, 2004). O que mais dificulta o processo de montagem são as faltas. Os participantes ficam desmotivados diante da falta dos parceiros, até porque algumas vez a ausência inviabiliza o trabalho sobre uma cena. Entra em cena o círculo inicial. O círculo marcado pelo professor que questiona os seus alunos: “Vamos pensar os personagens de vocês na vida real? Vocês identificam os personagens na vida de vocês?” Na tentativa de explicar ou exemplificar, surgem ações de pessoas da vida cotidiana que estão próximas aos personagens encenados no roteiro da montagem em processo.



Imagem 1 - Encontros no CESA – Momentos de diálogo em proposta circular com os alunos em 2018 e 2019.
(Fotos: Kesley Melo – acervo pessoal)

A imagem 1 apresenta quatro encontros diferentes e diversas maneiras como o círculo se estabelece no espaço de aula. Com forma variável, nem sempre com precisão geométrica, são nesses círculos que se dão as provocações, as reflexões e as narrativas dos alunos. São nesses círculos que eles mostram exemplos, contam situações, acontecimentos trágicos, segredos, fatos da escola, da casa e dos espaços do bairro. Uma ação sempre remete a outras ações. Nem sempre podemos registrar.

1.4. Plano de curso

O plano de curso foi construído com base nas ações que, embora tenham como ponto de partida as teorias educacionais, se dão no encontro entre os sujeitos da experiência. Nessa pesquisa, o professor com os alunos investiga a prática pedagógica e, do planejamento à

avaliação final, busca tanto agenciar quanto sofrer a experiência, aprender com a prática e reelaborar a didática.

As ações aqui apresentadas visam à construção do conhecimento em uma aula de teatro, com caráter de curso livre e extracurricular, no qual o objetivo e a formação de cada sujeito é pessoal e específico. Trata-se de uma oficina em que todos devem poder experimentar o teatro e tomar para si o melhor do experimento. O plano de curso e a ementa guardam por isso um caráter permeável ao processo, primando pela liberdade metodológica e exigindo um contínuo planejamento. A oficina tem como base a introdução ao fazer teatral coletivo e apresenta procedimentos básicos do teatro como criação em grupo, improvisação e experimento, roteirização de cena, noções dos elementos constitutivos do teatro – dramaturgia, sonoplastia, personagem, cenografia, maquiagem, encenador, espectador.

Apresentarei o plano construído para o processo inicial da oficina. Eu já tinha em mente alguns princípios e procedimentos artístico-pedagógicos do curso, mas só depois do primeiro encontro com a turma é que de fato o plano se mostrou com mais clareza. Nesse encontro inaugural, apresentei as propostas inicialmente planejadas e escutei os futuros participantes sobre seus desejos. A pergunta do primeiro encontro foi: O que motivou você a estar aqui? Por que você quer fazer parte desse curso de teatro? Sei que ao fazer isso pego o participante desprevenido – raras são às vezes na vida em que articulamos um pensamento claro sobre uma opção cotidiana – e na maioria das vezes recebo respostas sem elaboração, sem cuidado. Mas isso não tem a menor importância porque o professor pode ver atrás de um mero desejo existencial uma proposta de conteúdo, de linguagem, de elemento metodológico.

Liliane: “Eu gosto de fazer teatro. Sei lá! Faço teatro desde o início do ano no Projeto Mais Educação e acho que aqui vai ser bom para me soltar mais”.

Henrique: “Eu não tinha nada para fazer. É bom porque que a gente faz alguma coisa. No sábado não tem nada para fazer”.

Enquanto a fala de Liliane aponta para si mesma, a fala de Henrique tem o grupo subentendido. Enquanto ela mostra práticas anteriores, gosto específico, desejo de romper limites, para ele o teatro parece ser um pretexto para fazer amigos, para interagir. A fala dela me faz pensar na expressão do corpo e da voz, a fala dele me aponta jogos que exercitem a criação em grupo.

Felipe: “Não sei. Quero fazer porque gosto.”

Clarissa: “Acho que é sempre um desafio, eu gosto de ensaiar e de estar em cena.”

Como a pedagogia não se norteia apenas no desejo dos alunos, aqui penso que ao Felipe faria bem um pouco de concentração e autoconhecimento e que Clarissa poderia experimentar ir além da cena, além do desempenho, e perceber possíveis relações entre arte e vida.

Combinamos que o curso teria duração de sete meses, de abril a outubro, com encontros aos sábados, de duas horas, começando às quatorze horas. Esses encontros teriam como objetivo usar a linguagem da poesia para uma possível montagem cênica ou sarau. A partir dele, extraí os objetivos específicos:

- Explorar a expressão corporal e vocal;
- Exercitar a criatividade;
- Desenvolver narrativas individuais;
- Construir um ambiente de confiança mútua e de colaboração em grupo;
- Buscar o autoconhecimento;
- Investigar a linguagem teatral a partir da abordagem das personagens que emergem das narrativas pessoais.

No decorrer dos encontros, foram emergindo noções mais específicas da linguagem teatral como a composição da personagem, a presença do ator e a roteirização da ação, assim como capacidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos e pelo grupo, como a concentração, a verbalização, a escuta, a imaginação (objeto imaginário), a relação corpo/espço/objeto; e ainda elementos da encenação – ação, marcação, ritmo, relação palcopleia. Selecionei inicialmente, como referências para os jogos e o diálogo as obras de Spolin(2008), Koudela(1999), Reverbel(1989), Boal(2005), Desgranges(2006), reunindo a elas temas ligados à história e à cultura da região onde está situada a escola (o setor Vera Cruz II). Nessa composição metodológica, previ utilizar dinâmicas, fazer exercícios de aquecimento, explorar criações curtas, propor improvisações e experimentar possíveis intervenções. E como métodos mais contínuos, priorizei os debates de contextualização crítico-histórica, apreciação estética, levantamento de informações para criação, leituras dramáticas, criação de cenas e personagens, pesquisa e experimentação da voz falada e cantada.

Tive o contato com algumas referências que motivaram a elaboração das ações a serem investigadas no curso. O livro *Cabeça de porco*¹², que apresenta vários artigos de uma pesquisa extensa de jornalistas nas periferias e favelas do Brasil, foi importante para meu embasamento temático e a compreensão das condições culturais do bairro Vera Cruz e reconhecimento de aspectos únicos das pessoas e principalmente da escola. Nutri-me também de livros sobre criação de poesia, a autoficção e a diáspora negra, entre eles: *Alguns aspectos da poesia digital*(Antônio, 2001), *A autoescritura performativa: do diário à cena* (Leite, 2012), *Relações raciais e epistemicídio: a artimanha poética como política de enfrentamento aos atentados ao horizonte simbólico negro no Brasil e na África do Sul*(Pasquarelli e Santos, 2016) e os obras da pesquisadora Conceição Evaristo – *Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira*(2005); *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*(2009).

A participação, da assiduidade à colaboração nas atividades, constituiu o principal parâmetro de avaliação, bem como os modos e os meios dessa atuação. A oficina foi registrada nas chamadas, em fotos, vídeos, materiais produzidos no processo (poesia, verso, letra de música, paródia) e o diário de bordo coletivo que levo a cada encontro para que cada um escreva seu relato ao fim do dia. As referências que nortearam esses registros foram obras escritas por professores e artistas de teatro à luz de suas práticas, como a tese de doutorado da professora e pesquisadora Christina Streva(2017), a dissertação da atriz Natalié Rodrigues(2015) e de Danilo Nardeli(2018).

Após o plano de curso elaborado, é necessário percorrer o espaço escolar, explorar suas características culturais, suas visualidades e demais elementos que fornecerão suporte para a compreensão da experiência com os alunos do CESA.

¹² ATHAYDE, Celso. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Com o intuito de contextualizar a pesquisa, o presente capítulo demarca o espaço e as condições em que se dá a prática pedagógica, apresenta o plano de curso e, em seguida, se detém em procedimentos e narrativas para delas extrair olhares e percepções recortadas da experiência.

2.1. O CESA

No período da pesquisa de campo realizada na escola, as aulas de teatro foram aos sábados no primeiro e segundo semestres de 2018 e às segundas e quartas no primeiro semestre de 2019. As aulas não faziam parte do currículo formal. Em 2018 não havia outra atividade regular na escola aos fins de semana. Já em 2019, tínhamos outra realidade e lidávamos com alunos que saíam da aula do turno da manhã para os ensaios, no turno da tarde.

Convido-os a conhecer o espaço de pesquisa. O CESA, fundado em 1988, fica em Vera Cruz II, bairro periférico da capital, na região oeste de Goiânia.



Imagem 2 – Entrada do CESA. (Foto: Kesley Melo – acervo pessoal)

A escola abriga em média 1100 alunos. Na imagem acima, já ultrapassamos um muro e um portão fechado. Para entrar no prédio, encontramos mais duas passagens de grades – a

primeira delas, esta que se vê na foto. Os alunos costumam comparar a entrada na escola à entrada de um presídio.

A primeira vez que entrei, pensei que estava entrando em um presídio, mas depois vi que era diferente, antes eu tinha alguns preconceitos com a escola. Hoje é até difícil defender porque as pessoas perguntam “como você estuda naquela escola?”, “lá só tem bandido e drogado”, e várias vezes eu defendo e peço para as pessoas conhecerem melhor quem ali está. Afinal, a escola somos nós, os alunos, os professores... (roda de conversa na aula do dia 25 de agosto de 2018 – áudio gravado pelo docente-pesquisador)

Somos a única escola estadual da região com essa estrutura, por isso, o olhar dos outros alunos é voltado sempre para a estrutura. Mas sei lá, sabe. Acho que essa galera tinha que conhecer mais o que fazemos aqui dentro. Ninguém dessa galera veio em nossas palestras, eventos, apresentações, tipo, nada. (roda de conversa após a apresentação da peça *Descobrimo um novo mundo*, no dia 02 de maio de 2019 – áudio gravado pelo docente-pesquisador)

A observação reflexiva dos alunos revela um contraste entre a imagem social negativa da escola e as ações positivas que ocorrem dentro dela e que só são conhecidas pelos que a frequentam diariamente. De fato, a Solon Amaral não aparece no *raking* das escolas de Goiânia, mas são raras as escolas públicas que aparecem. É difícil avaliar o que há de mito, de preconceito e de realidade na imagem, mas se percebe que os próprios estudantes reproduzem essa imagem, como mostra a fala de uma ex-aluna:

Quando eu estudei lá, no período matutino e no noturno, várias vezes aconteceu de uma pessoa dizer ou sugerir que eu era malandra, por ser aluna de lá, várias vezes ouvi gente dizendo que ali era escola de “mala” [gíria: ladrão]. Realmente era e acredito que seja perigoso ainda hoje, mas a escola funcionava normalmente. (Entrevista realizada no dia 26 de junho de 2019)

Ao mesmo tempo em que ela concorda que se trata de uma escola de ladrões – estando incluída como aluna – diz que, no cotidiano, não notava nada que fugisse ao normal.

Se as condições são desfavoráveis, elas se tornam tema e estímulo para as aulas de teatro, para a arte que se reinventa na educação pública. Cada dificuldade deflagra um jogo, com o objetivo de levar os alunos a elaborar e transformar os pontos negativos e limitadores de seu contexto – uma visão utópica, talvez, mas que a meu ver oferece a todo aluno a possibilidade de investir na ação e na realização, mesmo estando preso, mesmo a partir do vazio (SOARES, 2009).

Continuando nossa apresentação da escola, a partir da imagem 1, podemos ver parte do pátio externo que abriga dois pavilhões. Piso de cimento, ambiente árido, sem verde e sem bancos. Foi esse espaço livre que sediou nossos encontros e a aproximação dos participantes para os jogos de criação de poesia e cena. Os grupos se distribuíam pelo pátio, cada grupo escolhendo seu espaço de trabalho. A instituição nos fornecia o básico: água, banheiros e o silêncio dos sábados. O pátio dispõe de um palco de madeira, depois substituída para cimento, com áreas cobertas e áreas ao ar livre. Em diversas ocasiões os alunos citaram apresentações que haviam ocorrido ali, o que mostra que eles já guardavam daquele palco memórias de experiências. Aquele palco em pleno pátio lembra, a todos que passam, que ali é um espaço a ser usado e ocupado com arte. A alguns passos, encontramos, em área separada por grades, uma quadra descoberta e envelhecida, banheiros abandonados e duas salas – uma delas cedida para nossas aulas e ensaios.

Pelas conversas com o grupo notei que a instituição recebe muitos alunos de outras regiões. É uma escola muito procurada, segundo os alunos, por ter a divisão de turnos (matutino, vespertino e noturno) e por não ser militarizada¹³. Sobre esse assunto, uma aluna disse:

Não teremos liberdade se essa escola for militarizada. Ok, eles até podem melhorar a estrutura, mas isso não seria possível sem militarizar? Eu não quero mais estudar aqui se mudar, não mesmo. Eu fico vendo as alunas de cabelo preso, iguais, não tem expressão. Parece uma prisão. (em roda de conversa no ensaio do dia 10 de junho de 2019 – áudio gravado pelo docente-pesquisador)

Vale ressaltar que os alunos relembram constantemente esse assunto e temem principalmente uma perda da liberdade de construção de conhecimento, da pluralidade e do espaço das artes e das manifestações culturais. Durante o período de pesquisa percebi que a comunidade escolar tem ativo engajamento político-social e realiza constantemente ações em que os estudantes discutem, fazem debates, abrem espaço para a pesquisa e a relação com pesquisadores universitários. Sobre a mudança para as escolas de tempo integral, o aluno Maycon diz:

¹³ Em Goiás há um projeto que visa militarizar todas as escolas públicas e torná-las de período integral. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/deputado-quer-militarizar-escolas-municipais-em-goias-165909/>. Acesso em 26 de julho de 2019. Ver também SILVA; ARAÚJO, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/992/1/SILVA%2C%20Correa%20da%20Amanda.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2019.

– Muitos necessitam trabalhar para ajudar em casa. Eu, por exemplo, não trabalho fora, mas ajudo minha mãe vendendo bombons na escola.

A realidade que o aluno descreve está presente no cotidiano de muitos alunos – e eu mesmo a vivi. Por isso a divisão de turnos se torna uma condição de estudo. No turno da noite, a maioria dos alunos trabalha durante o dia. Caso todas as escolas públicas adotem o sistema de horário integral, muitos jovens abandonarão os estudos, porque não têm a possibilidade de escolher entre o trabalho e a escola.

2.1.1. A estrutura física

O prédio é o mesmo desde a sua inauguração. Segundo os alunos, ele passou por reformas, mas não houve nenhuma melhora expressiva. Na roda de conversa do início do encontro do dia 13 de maio de 2019, li para o grupo os comentários que encontrei na pesquisa sobre a escola na internet¹⁴:

A.S – um lixo, eu sou prova disso.

P.G – uma das piores escolas do estado, um lixo.

L.P – o local precisa de investimentos por parte do estado.

C.A.C. - Virei bandido ai, meu primeiro 157 foi aí. Kk

R.A. - Colégio cuja direção, na pessoa do Sr. Ludi vem melhorando a estrutura com os poucos recursos financeiros que o estado dispõe. Professores e coordenadores inteiramente capacitados e preocupados com o bem do aluno. Salas de aula temáticas, aulas bem desenvolvidas, preocupado com a formação e bem-estar do aluno e sociedade como um todo. (comentários no Google sobre o Colégio Estadual Solon Amaral)

Foi o suficiente para provocar os alunos. Após ler os comentários, perguntei o que eles achavam da escola. Muitos disseram que a escola se reinventa com poucos recursos, mas que fica abandonada pelo poder público. Outros falaram da sensação de insegurança, por não ter policiais nas proximidades, principalmente no período noturno. Uma aluna afirmou que “é a escola com a estrutura mais precária da região”.

A estrutura física da escola foi um dos fatores de insatisfação mais apontados pelos alunos das aulas de teatro. Nenhuma das treze salas de aula dispõe de climatização, a quadra descoberta fica exposta a sol e chuva, o número de alunos por sala é elevado. A sala que

¹⁴<https://www.google.com/search?q=col%C3%A9gio+estadual+solon+amaral&oq=col%C3%A9&aqs=chrome.0.69i59l2j69i57j69i59.1551j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#lrd=0x935e5f6c461dfbdd:0xaf5f20c7be7117f9,1...>

usamos para ensaios (Imagem 3) era quase um depósito: convivíamos com livros que sobraram, armários antigos, restos de mesas e cadeiras que usamos nas construções dos cenários das cenas da apresentação.



Imagem 3 – alunos preparando cena na sala de ensaios do ano de 2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Em meio a uma estrutura antiga e um tanto precária, havia banheiros limpos e rampas acessíveis. E, para além da estrutura, encontrei alunos interessados em fazer teatro. No período em que estive trabalhando ali, o palco do pátio foi reformado (Imagem 3) – o que sinalizava que o interesse da escola pelas artes cênicas e motivava, mesmo que de uma maneira canônica.



Imagem 4 – palco do pátio do CESA em reforma. (Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Durante o ano de 2018, o palco de tábuas, já rachadas, foi reconstruído com cimento e, no ano de 2019, recebeu pinturas realizadas em trabalho coletivo proposto pela professora de arte. O pátio, em sua amplitude, nos proporcionava diversos espaços que estimulavam o jogo: os corredores, o centro, a entrada da escola, as áreas cobertas e descobertas, as pilastras, etc.



Imagem 5 - pátio coberto / Imagem 6 - área descoberta. Local das aulas do ano de 2018. (Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

O pátio (imagem 5 e 6) foi utilizado nos encontros do ano de 2018. Notei nele a importância da espacialidade: ele oferecia grande liberdade para a disposição dos alunos e em qualquer lugar havia espaço para sentar no chão, e montar a roda de conversa. Era um espaço privilegiado se comparado a uma sala de aula convencional, em que para se fazer uma aula prática é necessário o tempo e esforço para retirar as cadeiras ou carteiras, que ficam encostadas na parede, ocupando uma área preciosa quando se tem muitos alunos. O pátio me levou a buscar com os alunos os diferentes espaços dentro daquele mesmo espaço, ou pela divisão dos grupos para criação de cenas ou por novas configurações de palco-plateia nas apresentações dos jogos de criação.

O espaço amplo e diversificado se revelou propício à prática de investigação da espacialidade no jogo, em que pudemos explorar a sensibilidade, sugerida por Soares (2009), na integração entre a ação e as características físicas da área escolhida. Em que espaço vocês querem apresentar a cena? Qual espaço vocês vão demarcar para esse improviso? Eram questões recorrentes, que abriram aos alunos a percepção da liberdade de criação a partir do desenho da ação no espaço.

Concomitantemente, nesse espaço as diversas portas e saídas e os espaços grandes e entrecortados por pilastras e escadas estimulavam a exploração das possibilidades, principalmente nas primeiras cenas criadas. No encontro do dia 25 de agosto de 2018, em que trabalhamos com um poema de Cora Coralina e com o poema de uma aluna, explorávamos o espaço a partir das imagens dos textos, da pulsão da fala, do gesto, da justaposição de ideias, das pausas e dos retornos, das constantes modulações, em práticas criativas efêmeras que propiciavam a imersão do grupo no espaço.

O silêncio do sábado no ambiente da escola foi fundamental porque permitia utilizar um espaço que em dia comum colocaria desafios às vezes intransponíveis à concentração da turma e à comunicação entre todos. Quanto ao meu temor em relação às limitações que um espaço aberto poderia trazer, ele se desfez quando vi que os alunos não tiveram receio em se jogar no chão, que sujaram os pés sem hesitação, utilizaram os objetos disponíveis para criar sons, construíram objetos e imaginaram locais como um ônibus lotado, a praça do bairro, e fizeram até uma festa com funk, pagode e rap.

2.1.2. O ambiente da escola

A escola pública não seleciona seus professores por afinidade pessoal, política ou filosófica. Todos prestam concurso. Podemos considerar que frequentemente esses concursos não verificam uma série de atributos necessários à prática pedagógica. Mas podemos afirmar que na escola pública há grande diversidade entre o corpo docente e que o professor dispõe de liberdade para conceber e realizar seu plano de curso, suas atividades extracurriculares, suas relações no ambiente profissional. O diretor da unidade tem grande responsabilidade sobre o funcionamento estrutural desse corpo, mas não o seleciona.

No CESA percebi que os alunos têm liberdade para dialogar com o diretor da escola, que se mostrou acessível, estando inclusive presente nos primeiros encontros das oficinas. Ele contou sobre as palestras que a escola iria receber, reforçou a importância da atividade teatral e incentivou que os alunos a correrem atrás de seus sonhos. Perguntei a ele sobre o palco, que ainda estava com tábuas rachadas. O diretor se comprometeu a tratar da reforma.

Nesta instituição o teatro costuma ser praticado no contexto pedagógico. Segundo os alunos, não era raro que os professores encomendassem apresentações temáticas – eles já haviam feito ali cenas sobre bullying, drogas, racismo, LGBTQ+fobia. Pela narrativa, deduzi

que a instituição investia na autonomia e na responsabilidade dos alunos. Por outro lado, presenciei manifestações verbais de professores para os alunos ou sobre eles que contradiziam aquela impressão. No encontro do dia 20 de maio de 2019, quando cheguei na sala, a professora que dava aula na sala vizinha à nossa pedia às alunas presentes ajuda para fixar um cartaz. Olhei o cartaz. Sob uma frase que propalava o respeito, a imagem de pessoas brancas, padronizadas, e de uma bíblia. A professora dizia às alunas:

– O mundo está desse jeito porque falta amor e Deus no coração. Quando as pessoas colocarem ele acima de tudo, vão se respeitar mais.

Intrigava-me que ela viesse pregar suas convicções justamente para aquelas alunas, justamente na aula de teatro que ela certamente ouvia da sala onde trabalhava. O tema que ela trazia e o modo de defendê-lo era nitidamente contrário a tudo o que vínhamos discutindo. Assim que ela saiu, Liliane nos disse:

– Acho que ela precisa ver a nossa peça.

Ocorreu de algumas vezes eu ouvir fragmentos de conversa entre professores que estigmatizavam os alunos com frases do tipo: “esse é flor que não se cheira”, “não confio nele”, “não sei por que vem para a escola, só para bagunçar”, “Vai para a sala, agora!”, “vou expulsar mesmo!”, “esse menino é o demônio!”. Embora compreenda que as condições (número de alunos e estrutura) possam não ser favoráveis, falas como essas tendem a reforçar o ambiente, já construído historicamente, de opressores e oprimidos. Busquei me aproximar das práticas dialógicas que ali também encontrei.

Na conversa inicial da aula do dia 5 de maio de 2018, duas alunas abordaram o trabalho do Investiga Menina¹⁵, programa de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG) em que pesquisadoras promovem debates nas escolas públicas para divulgar as pesquisas acadêmicas e incentivar as mulheres negras periféricas a buscar o ingresso e a formação na universidade.

Durante o período da pesquisa vi por várias vezes cartazes com poemas, com pesquisas sobre a violência, mensagens de paz, anexados nas paredes da escola. Vi também projetos de transformação do ambiente escolar, como aquele orientado pela matéria de arte, que fez bancos coloridos e mesas com flores, atribuindo um sentido real à frase “a escola é a nossa segunda casa”, conforme opinou um aluno.

¹⁵ Ver: <https://mulheresnegrasdandarancerrado.blogspot.com/2019/05/gestao-escolar.html>.
Ver também <https://www.youtube.com/watch?v=hM0eEO3eDoE>;

No mesmo dia em que a professora da sala vizinha veio nos falar sobre respeito e amor divino, fomos surpreendidos por um corredor humano de alunos que faziam uma intervenção artística, com rostos pintados, e que pediam em coro “queremos uma escola sem violência” (imagem 7).



Imagem 7 - Intervenção do 7º ano contra a violência dentro da escola.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Posso concluir sobre o ambiente do CESA que há liberdade e incentivo ao jovem, que se mostram frequentemente ativos e participativos, por mais que alguns professores procurem doutriná-los ou diminuí-los. Observo também que se trata de uma instituição interessada em promover a atividade artística na escola, ainda que com questões a enfrentar. Sobre isso, destaco a função potencial da arte nas periferias, apontada na seguinte formulação:

Quando as escolas, as comunidades, a sociedade ou os governos proporcionam aos jovens das periferias e favelas acesso à criação cultural e à expressão artística, na prática, lhes oferecem um campo em que podem exercitar a própria subjetividade e expressividade, mostrando-se e inventando-se como pessoas, ante olhares atentos e

respeitosos da audiência, que os valorizam pela mera atenção que prestam. (ATHAYDE, 2005, p.286)

Para um professor de teatro, encontrar ações artísticas na escola alimenta a esperança de uma formação humanística, atenta ao contexto sociocultural. Na visão do autor, o teatro nas áreas socialmente desprivilegiadas adquire potencialmente uma função singular de construção da autovalorização individual:

Esta atenção valoriza quem se sente ninguém, quem se sente invisível. Ela ilumina a alma e alimenta um saudável narcisismo, que nada tem a ver com os fetiches das celebridades de um mercado inatingível. Fica faltando o afeto? É verdade. Mas a atenção é uma forma tosca de afeto. Um primeiro passo. (ATHAYDE, 2005, p.286)

Nessa escola em que fui recebido como pesquisador e professor de uma atividade extracurricular, recebi apoio de diversos colegas e do diretor. Percebi o valor conferido à pedagogia artística quando professores aceitaram que os alunos participantes faltassem algumas aulas na reta final dos ensaios e foram assistir as apresentações.

No geral, minha impressão do ambiente escolar foi de professores que atuam como equipe, apesar das diferenças entre si, que participam da gestão e procuram perceber e atuar sobre as dificuldades da unidade buscando o consenso e visando o melhor para seus alunos.

2.2. Do plano à aula

Na oficina tivemos tanto alunos do período matutino quanto do vespertino. Todos com idade de 13 a 17 anos e oriundos da classe média baixa goiana. O grupo era heterogêneo em diversos aspectos, principalmente em relação ao elemento mais trabalhado e requisitado pela oficina, a autonomia. Alguns pareciam não gostar da liberdade – o que frequentemente significa medo da responsabilidade pelas escolhas advindas do uso da liberdade. Para algumas pessoas, liberdade gera insegurança e medo. Credito a esse sentimento a não permanência de alguns participantes logo após o primeiro ou segundo encontro. Outros, segundo os colegas que permaneceram, saíram por decisão da família, com a justificativa da inutilidade da oficina: “arte pra quê?”, diziam aos filhos. A partir do terceiro encontro, o grupo foi se definindo.

O plano de aula foi estruturado, para a oficina do CESA, como um roteiro, com palavras-chaves que marcam o objetivo ou direcionamento do jogo a ser experimentado.

Busquei tornar meu plano de aula acessível aos alunos. Em vários encontros, por exemplo, compartilhei o planejamento do dia e o trajeto que percorreríamos. Nestes momentos, tive a oportunidade de escutá-los e, assim, inseri-los como importantes colaboradores da constante construção do planejamento que é o plano de aula. No encontro do dia 23 de maio de 2019, apresentei o roteiro da aula, disse que iríamos conversar em torno de vinte minutos, que faríamos o ensaio com a trilha sonora, que eles poderiam dar sugestões de trilhas que dialogam com cada cena e que tínhamos que passar uma vez a peça por completo. Em seguida Clarissa propôs:

– Nos próximos ensaios, como temos pouco tempo até a apresentação, penso que seria interessante reduzir o tempo da conversa e inicial e começar os ensaios de cena antes dos trinta minutos de aula.

E Wilker concordou:

– Precisamos passar mais vezes, parece que estou perdido com o todo da peça. Talvez poderíamos no próximo encontro passar pelo menos duas vezes direto, sem parar. O que vocês acham?

Expus meu pensamento ao grupo: que a conversa que estava acontecendo ao longo do ensaio da peça era de grande proveito para nosso processo de montagem e de aprendizagem do grupo. Foi a primeira vez que verbalizei minha concepção sobre a conversa. A proposta da aluna me despertou a consciência sobre a função da dialogicidade no processo e sua organicidade. Após perguntar ao grupo se eles estavam de acordo com a sugestão, decidimos pela redução do tempo da conversa inicial e a mantivemos – o momento do círculo era importante para lembrar o que havia acontecido no ensaio anterior, para definir o foco daquele dia, para resumir os acontecimentos da semana em uma frase.

Em alguns encontros, por outro lado, não expus o roteiro de aula, porque nele tudo poderia mudar com a conversa e porque era preferível, naquele momento, para o objetivo daquela fase, que os alunos não estivessem preocupados em cumprir tarefas e cronologia pré-definidas, mas em viver a experiência. Isso aconteceu com mais frequência nos encontros do ano de 2018, quando os jovens ainda traziam a visão da criação teatral como ensaios de marcação de cena. No dia 7 de julho de 2018, em diálogo com um aluno:

Becker: O que vamos fazer? Jogar novamente?

Professor: O que você quer fazer hoje?

Becker: Sei lá, poderíamos retomar os ensaios das cenas da aula passada.

Clarissa: É, mas faltam a maioria dos que criaram a última cena.

Professor: Turma, vocês aprendem muito com os jogos. E observem que já temos duas cenas. Tudo pela conversa e pelo jogo. Não se preocupem com a apresentação. Ela vai sair. Mas demanda um tempo. Aproveito para pedir que avisem aos colegas que, se eles faltam, prejudicam a continuidade da construção dos poemas e cenas da peça. Que tal criar uma nova cena? Mas antes precisamos conversar.

Percebo nesse momento que, embora convicto da importância da pedagogia dialógica, preciso frear a ansiedade que os alunos apresentam para definir e marcar a cena. Se nesse momento permito que eles conduzam o processo, as sessões de jogos e criação serão reduzidas. Percebi que os alunos estavam acostumados com tudo que vem impresso, prontos para memorizar e acatar as orientações do diretor, no teatro escolar que tem a finalidade de preencher datas comemorativas. É preciso desenvolver o gosto pela criação. Quando perguntei “que tal criar uma nova cena?”, estava convidando-os para conversar e definir os temas do jogo de imagens.

O plano de aula focava no jogo de imagens, na criação de uma nova cena, a partir do trabalho coletivo. No plano, a aula começava com confluência da energia e da concentração do grupo, com criações rápidas, dinâmicas, que exigiriam imaginação, concentração, comunicação contínua entre os integrantes. Ele poderia ter sido modificado. Mas a proposta de ensaio da cena anterior colocaria alguns alunos na posição de observadores. Como estávamos no começo do nosso processo e não havia ainda uma unidade nas criações, um caminho definido ou uma cumplicidade entre modos de fazer, a tendência seria que os observadores se sentissem passivos, sem saber como contribuir para a cena. Eles ainda não saberiam exercer a participação fora de cena – e a ociosidade poderia gerar desinteresse. Considero importante, na pedagogia teatral, descobrir e focar a voz do coletivo.

Ao redigir o plano de aula não defino quais serão os jogos – procuro estudá-los e tê-los em mente, tomando o roteiro como fonte de consulta. O que de fato ocorrerá na aula será aquele jogo que melhor favorece a criação após a discussão, será o jogo mais adequado a transformar a motivação coletiva em experiência criadora. As regras podem mudar, dando novos contornos ao mesmo jogo. Podemos juntar jogos ou desdobrar jogos. Deve haver flexibilidade e criatividade para fazer mudanças nas regras de acordo com a percepção sobre o grupo, os objetivos e o fluxo da aula, as necessidades do momento. Do jogo espontâneo ao jogo dramático vale a escolha de um jogo que tenha consonância com o tema e que permita

explorar a questão presente no debate do coletivo. Desgranges atribui ao tema o eixo e a costura da aula quando aponta:

As sessões de Jogos Dramáticos são, geralmente, programadas com claro encadeamento entre um exercício e o seguinte, organizando uma aula em que um determinado aspecto da linguagem (a palavra, as sonoridades, os objetos, o espaço cênico, a iluminação, a construção de personagens, etc.), ou um material, ou um tema será especificamente explorado naquele dia, fazendo com que este aspecto específico seja o fio condutor entre as diversas atividades propostas na aula. Assim, o planejamento dos exercícios segue, habitualmente, uma seqüência linear, sensibilizando o aluno para um aspecto do discurso cênico que será especificamente explorado naquela sessão, o que deixa um claro rastro na investigação empreendida, possibilitando que o grupo tenha noção do processo de aprendizagem, tanto naquele dia quanto na seqüência das aulas. (DESGRANGES, 2006, p.102)

Quanto melhor promovo a articulação entre o jogo e o tema, mais consciência criativa os alunos terão – e encontrarão várias possibilidades propositivas. No *Jogo de inverter*, no dia 22 de setembro de 2018, o debate trouxe à tona três problemas enfrentados pelos alunos no cotidiano do bairro: a existência de duas facções de tráfico de drogas, os meios de venda das drogas na escola e o vício no uso de jogos virtuais. Vale ressaltar que esses problemas são recorrentes em diversos outros lugares. Aqui eles surgem de relatos dos sujeitos da pesquisa, como o caso de Felipe que diz:

– Acho que jogar também é um vício. Costumo jogar até às três da madrugada.

Henrique complementa:

– Moço, já até perdi aula porque joguei a madrugada toda na lan house.

No plano de aula daquele dia, já constava o *Jogo de inverter* como possibilidade de atividade. A fala dos alunos indicou uma proposta de construção do jogo. Como o vício permeava os três problemas tratados, dividi a turma em três grupos que deveriam inverter o vício de aspecto negativo para aspecto positivo. Entende-se que no plano há um apontamento inicial do que fazer e/ou jogar na aula – mas é a conversa inicial que apontará o objeto do jogo.

O plano de aula teve dois eixos condutores diferentes nos dois períodos da oficina. O objetivo da oficina em 2018 era criar ao longo dos encontros um texto com poesias para um possível sarau que, como veremos adiante, se adaptou para uma experiência na praça. Já os planos de 2019, no retorno dos encontros com o grupo, tinham como objetivo norteador fazer a costura dramática das poesias de 2018 para os ensaios e apresentação de um espetáculo.

Para perceber e compartilhar a diferença entre essas duas fases, recorri aos planos de aula em datas que tivessem a distância de um ano. Sintetizo as informações no quadro abaixo:

Aula do dia 26/05/2018	Ensaio do dia 13/05/2019
Objetivo: exercitar a criatividade pela voz cantada, musicalidade e rima.	Objetivo: criar as cenas 6 a 8 da peça <i>Descobrimo um novo mundo</i> .
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com o grupo sobre a semana: o que te incomodou essa semana? • Divisão de 3 grupos. Grupo de fora define as palavras-tema que o grupo que vai improvisar musicalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com o grupo; • Dez pulos com grito (aquecimento); • Passagens das cenas 6 a 8.

Comparando os dois planos, inferi que um trata da criação, da relação despreziosa pela conversa e pelo jogo. Já no outro, momento em que o grupo tinha uma relação amadurecida e um objetivo traçado, incluindo datas definidas e planejamento de ensaio, focava na encenação. Note-se que, no segundo momento, a dramaturgia já estava construída. Baseada nas vivências e visões políticas de mundo do grupo, era, portanto, uma dramaturgia coletiva (TROTТА, 2015).

Como dito, o plano de aula é escrito no formato de um roteiro. Utilizo o roteiro seja anotado em um bloco ou agenda menor e mais acessível ou o bloco de notas do celular, aparelho que está sempre próximo. Ele me dá segurança na condução da aula, não como uma obrigação a se cumprir, mas como um material de apoio didático. Na elaboração do roteiro, levo em conta a necessidade de ajuste e adequação aos objetivos que os estudantes pretendem alcançar, assim como a necessidade de clareza e detalhamento na apresentação ao grupo, para que todos possam se envolver nas situações que serão propostas (GIL, 2005).

Para organizar um roteiro preciso primeiro ter em mente o tempo que tenho para ministrar a aula, o número de alunos, o espaço e as possibilidades que ele permite. O tempo é um elemento que varia conforme o grupo e o momento do processo – se já conheço a turma, posso arriscar uma previsão. Para o roteiro do CESA, eu dispunha dos seguintes dados:

- aulas com duração de duas horas,
- aproximadamente trinta alunos,
- espaço grande com limitações aos jogos que exploram o plano baixo por ter um piso de cimento.

Vale lembrar que nos primeiros encontros extrapolei o tempo de aula, pela inserção de muitos jogos e variações que por si só durariam um tempo maior, que foi aumentado pelo número maior de alunos que o previsto. Percebi que a criação em grupo demandava muito tempo da aula e que seria bom dar mais tempo quando solicitado pelos alunos. Desta maneira, roteirizei as sessões de jogos dramáticos com variações, podendo elas ser experimentadas ou não.

Na maioria dos encontros de 2018 o roteiro fazia o seguinte percurso:

- 1) conversa inicial,
- 2) jogo dramático,
- 3) avaliação e palavra final.

2.2.1. As reformulações do roteiro

Recuperando os roteiros e comparando com a descrição e a memória da aula, posso identificar os acontecimentos ou elementos da dinâmica pedagógica que originam mudanças. O tempo de jogo de execução do jogo é o elemento que mais está sujeito a alterações constantes.

ROTEIRO

1ª aula – Conhecendo a turma

Objetivo: percepção do espaço cênico/ planos

Conversa em círculo

Jogo 1 - Andar pelo espaço (planos alto, médio e baixo);

Variação: Criar ações cotidianas nos planos;

Explorar os planos no jogo dramático. Ex: *rotina de um aluno*;

Exercício: Recitar poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade

Dinâmica Palavra final: Em círculo, todos dizem uma palavra que sintetiza a aula.

Após, o grupo escolhe por consenso uma única palavra (por votação, pela repetição da palavra ou por outra sugestão). A palavra escolhida é gritada por todos com as mãos dadas.

Na primeira aula, na variação do primeiro jogo, os alunos apresentaram ações cotidianas muito rápidas, realizadas de modo superficial, sem consciência, investimento ou

prazer, sem presença. O plano também foi responsável pelo que ocorreu: previa uma quantidade de jogos que não me permitiu dar profundidade a nenhum. Lembrei que o início de uma oficina requer exercícios dedicados ao aquecimento e à interação¹⁶, sem preocupação com o resultado e com o rigor, pois era preciso antes de tudo fazer o reconhecimento do espaço e dos sujeitos da experiência.

Nesse primeiro encontro, a conversa com os alunos não foi demorada. Minha relação com o espaço e os alunos também se deu de maneira acelerada. O que havia acelerado o tempo? Talvez a ansiedade? De onde ela viria? O fato é que eu não conseguia observar os quarenta alunos que se apresentaram no primeiro dia, número diferente dos trinta que estavam previstos. Por mais que eu tentasse conduzir os jogos, observar e escutar a voz de todos, não era possível. Tampouco houve um jogo em que os alunos pudessem se expressar de forma individual. Só encontrava ações de grupo se expressando simultaneamente no espaço ou recitando em conjunto. No entanto, esse foi o momento para perceber como eu e os alunos poderíamos criar dentro daquele desenho de aula.

Saí de lá pensando como criar um plano para aquela quantidade de alunos. Relembrei as técnicas dos meus professores da escola e a pedagogia de uma aula de cinquenta minutos. Eu tinha duas horas, uma escola silenciosa, o espaço disponível para uma oficina com voluntários.

2ª aula – Criação coletiva e voz falada

Objetivo: explorar a criação de cenas teatrais

Conversa em círculo

Jogo – Talk Show

1º momento - organização dos grupos, temas para criação dos quadros de cada momento do programa e escolha dos apresentadores.

2º momento – criação de falas para cada personagem em modo versificado.

3º momento – apresentação do talk show – apresentação interligada pelo apresentador.

Círculo – Avaliação do jogo: proposta de autoavaliação e pergunta “o que você mudaria na apresentação?”

Frase: Teatro, teatrando, teatrarei para sempre.

¹⁶ “Desse modo, é comum começar uma oficina de jogo por meio de exercícios de “aquecimento” ou de interação entre os participantes, utilizando diversas instruções que favorecem a atuação de personalidades mais reservadas”. (RYNGAERT, 2009, p.46)

Diferente do primeiro – e já sabendo do número de alunos, o segundo plano de aula foi elaborado dentro da proposta de jogo dramático, com prioridade para a manutenção e a coerência dos temas elencados pelos alunos. Já no início tive que mudar o modo de realizar a conversa para reanimar o grupo, que mostrava olhares cansados e entediados, com participação desanimada. Pedi que todos ficassem em pé. Retomei as perguntas, mas solicitei respostas objetivas e rápidas de cada aluno. Perguntava: “O que incomoda vocês na periferia? Responda em uma palavra”.

Foi preciso reduzir o número de atividades para atender de maneira qualitativa os alunos. Muitos não entendiam a proposta e o que fazer no jogo. A avaliação final foi pulverizada em pequenas avaliações ao final da apresentação de cada composição. A proposta era, ao final, reunir todos os fragmentos no roteiro de uma mesma cena, com os apresentadores fazendo a ligação entre um fragmento e outro. Eu os auxiliei na formatação de uma ordenação viável, do ponto de vista da realização

3ª aula

Objetivo: ampliar e ativar a expressão corporal e a criação coletiva

Conversa em círculo

Jogo *Poesia em blablação* – Contar um verso em *blablação* (BOAL, 2005)

Dinâmica da palavra final.

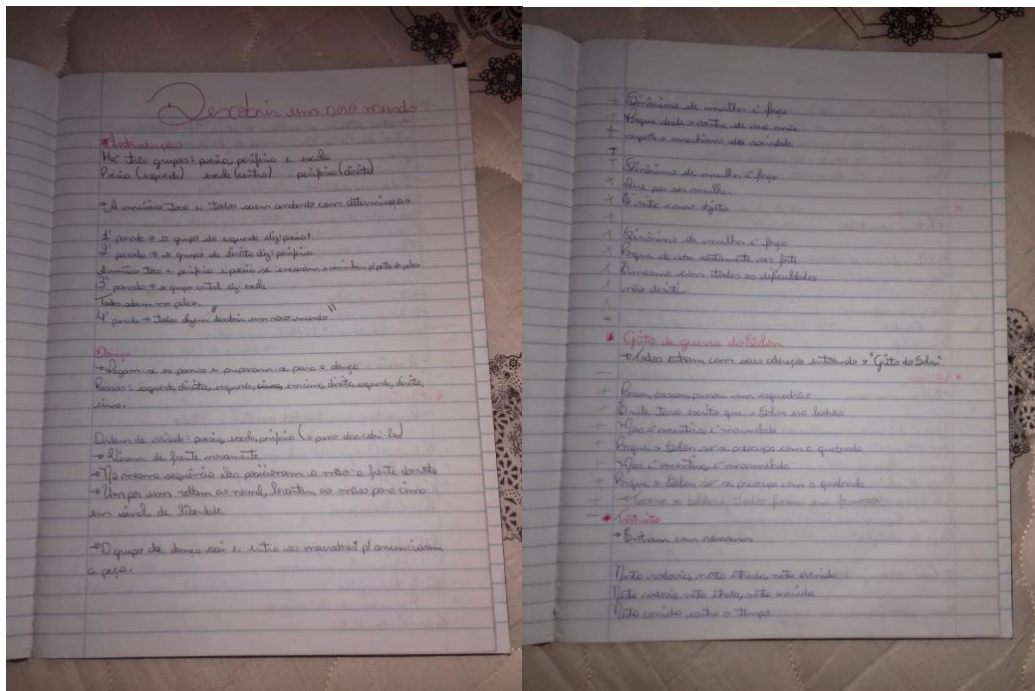
No momento do jogo muitos alunos entraram em gargalhada. Alguns em seguida perguntavam: É assim mesmo? Ou diziam: não sei fazer isso não! Ponderei que os atores que fazem um jogo precisam manter a concentração, mas não condenei a risada, pois o riso consiste em uma expressão cultural humana (BERGSON, 1983). Pedi aos alunos que soltassem o riso, mas que tentassem novamente, sem ele, já que esse riso demonstrava insegurança ou surpresa por sua ação. Durante as apresentações das cenas em *blablação*, expliquei aos alunos que a risada da plateia demonstra que a cena provocou os que assistiam.

A regra de formulação de verso dificultou a criação e deixou a turma confusa. Penso eu que a pouca intimidade com as linguagens artísticas suscitou tais dificuldades. Embora o rap tenha popularizado uma versificação específica, acompanhada da musicalidade da voz falada, sua prática não está associada à produção de imagens ou ações pelo enunciador dos versos.

Como nem tudo sai como esperado, os planos aqui apresentados tiveram outra dimensão quando aplicados no momento da aula, com mudanças às vezes substanciais nas regras dos jogos e no tempo destinado a cada atividade – seja pelo número de participantes, pelas condições em que os alunos e espaço se encontram, pela dificuldade de compreensão dos jogos propostos. E essas mudanças, descontinuidades, disparidades, conversões e adaptações são necessárias à pedagogia teatral que se atenta às peculiaridades da experiência (ICLE, 2010).

2.2.2. Os materiais

Os principais materiais didáticos utilizados durante os encontros foram: aparelho de som portátil, folhas em branco e caneta, os celulares utilizados para gravar as músicas e também conectar ao som ao pesquisar instrumentais de criação, tecidos, texto impresso. O caderno de Clarissa (imagens 8 e 9) foi usado para a escrita de poemas e cenas em 2018; no ano seguinte, ele se tornou o caderno de registro dos ensaios e do texto teatral. Já o caderno dos diários era o meu, e a turma assim escolhia um aluno para escrever sobre o encontro. Esses dois cadernos estiveram presentes em todos os encontros.



Imagens 8 e 9 – Caderno da aluna Clarissa. (Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

O objeto cênico pode ser tomado como material de trabalho pedagógico, se o abordamos na sua potencialidade em ativar a imaginação criadora – seja por sua ausência (BRITO, 2009), seja por sua ressignificação (GROTOWSKI, 1976). Nos espaços do CESA encontrei objetos abandonados que permitiram investir em uma pedagogia da recriação ou ressignificação. Para estimular os alunos a esse jogo de usar um objeto no lugar de outro, inseri, no jogo *grito de guerra*, praticado na aula do dia 01 de agosto de 2018, uma nova regra: utilizar um objeto de limpeza da escola como gerador de som, já que havia várias unidades disponíveis de rodos, baldes e vassouras. Em encontros posteriores, já por iniciativa dos alunos, um livro virou câmera na cena “*entrevista na praça pública*”, uma peça de balança virou faca da cena em que um homem comete feminicídio, mesas viraram macas de hospital e palanques políticos. Os alunos também transformaram papel de caderno em droga e um corte de tecido em cama e depois em sangue.

As rodas de conversa são importantes também para pontuar esses pequenos achados, essas iniciativas que, se não forem apontadas, podem se perder na memória, sem virem à consciência. Na finalização de cada encontro, eu identificava ao grupo as conquistas do dia, a fim de que eles compreendessem as possibilidades do fazer de um processo criativo, tomassem consciência e valorizassem seu próprio crescimento.

Os celulares foram imprescindíveis no registro de imagens da oficina, flagrantes de criações espontâneas das aulas. Em momentos mais avançados do processo, gravamos as improvisações para depois transcrever. Por meio dos aparelhos também era possível dialogar com referências e investigar assuntos pertinentes da aula – acessar o mundo. Por várias vezes, sanamos dúvidas com o telefone. Os alunos também utilizaram o celular para sonorizar jogos e escrever os poemas e letras musicais (imagem 10). O celular foi um dos materiais mais utilizados por todos nós – na pesquisa, na gravação, na reprodução.



Imagem 10: alunos usam celular na criação de cena sobre *as queimadas na natureza*.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

2.3. Panorama didático: rascunhos da experiência no CESA

Na experiência com os alunos do CESA trabalhei com um certo hibridismo pedagógico (CANCLINI, 2005), o que parece ser da própria natureza do professor de artes, quando ele não tem por objetivo ensinar e aprofundar uma técnica teatral específica mas estimular os alunos a experimentar diversas possibilidades de fontes e modos de criação e realização. Como nosso campo se apresenta de fato como um terreno de múltiplas possibilidades e concepções, há necessidade de firmar princípios e procedimentos, como bases condutoras do trabalho. Para encontrar essas bases, procurei palavras-chaves:

As palavras são abordadas pelos verbos, aqueles que trazem a ação [...] Considerando a palavra como um organismo vivo, buscamos o *corpo das palavras*. Para isso, é preciso escolher aquelas que oferecem uma real dinâmica corporal. (LECOQ, 2010, p.66)

Tendo como foco a condução do coletivo, selecionei verbos indutores do jogo e da criação teatral, sob a perspectiva da dialogicidade. Em seguida, tratarei das ações e das atividades relacionadas aos verbos integrar, observar, orientar, coordenar e escrever.

2.3.1. Escutar

A integração do grupo foi um dos princípios mais importantes das aulas ministradas no CESA, elaborado com o objetivo de construir um ambiente acolhedor, condição para uma conversa franca e descontraída. Era preciso quebrar a ideia de professor como ser superior, distante e intocável, e conseguir eu também ser acolhido e obter de cada um a permissão para entrar nas questões do seu cotidiano. A roda inicial era o momento de perguntar sobre a semana de cada um, de tomar conhecimento dos passos de cada um dentro e fora do ambiente escolar, de ouvir cada pessoa. A prática da escuta precisa integrar os procedimentos de um projeto pedagógico que, não pretendendo se reduzir à transmissão de conhecimentos/informações, se produz no encontro com a alteridade, como encontro com a diferença.¹⁷ Todo processo de formação é processo de produção de subjetividade, o que implica frequentemente em lidar com o abalo de certezas ou desterritorialização¹⁸ do saber.

A escuta prepara o ambiente de uma relação entre parceiros de criação, em que se deve conquistar alguma intimidade. Abrange o carinho - do olhar ao abraço - como gesto de afeto e confiança. A escuta abarca a disposição do professor em tomar consciência das questões do coletivo (GIL, 2005), bem como prestar atenção aos alunos – o que nos remete aos verbos atender, perceber, receber e aceitar. Sinto necessidade da escuta quando quero me integrar ao grupo nos momentos de dispersão. A atitude do professor, como coordenador da metodologia, tende a formar um parâmetro; por isso, no decorrer dos encontros, inseri o abraço do início dos encontros, procurei cultivar a sinceridade e ser permeável aos afetos:

A noção de afeto pode ser compreendida na arte como potência intensiva, assim como o traz Deleuze (2009), capaz de provocar transformações nos corpos, e esse processo poderia ocorrer tanto por meio de uma articulação de significados prévios, quanto pela emergência de sentidos outros, que nem sempre estariam vinculados a uma ideia de entendimento, de compreensão por uma consciência vígil, daquilo que se estaria vivenciando. (...) A atmosfera, feita de micropercepções, seria resultante de investimento de afeto, que implicaria em uma abertura dos corpos. Inerentemente a essa abertura à atmosfera, há um processo de osmose que quebra barreiras entre interior e exterior, corpo e coisas e corpos e corpos. (DUENHA, 2016, p.166, 171)

¹⁷ Alteridade não é o encontro com aquilo que difere de mim, mas com o que difere em mim. (MACHADO; LAVRADOR, 2007).

¹⁸ Os territórios são campos delimitados que se articulam uns aos outros e incluem tanto um espaço geográfico, como um espaço existencial. Contudo, os territórios podem sair de seu curso, destruindo-se, desmanchando-se, ou ainda endurecendo-se. A desterritorialização diz respeito à diluição de uma forma já instituída. (GUATTARI e ROLNIK, 1986)

Duenha(2016) trata da afetividade que se constrói em contato direto. Quando estamos uns em presença dos outros, em relação direta com o outro, elementos como o olhar e o tom dados às palavras nos afetam. O desejo de participar depende de uma comunicação aberta entre todos, de modo a criar cumplicidade entre os pares e fortalecer o coletivo para o objetivo de pesquisar e aprender juntos. Essa escuta procura ser um convite ao envolvimento dos alunos na experiência, de modo que cada participante venha a se sentir confortável para dizer “vou contar para vocês, mas fica aqui...”, e ter a certeza de que sua fala será acolhida com respeito. Nos encontros do ano de 2018, eu ficava atento a mim mesmo para evitar reações – palavras, ações, expressões – que fossem ou pudessem ser interpretadas como sendo de censura; e procurava também responder as mesmas perguntas que fazia ao grupo, expondo-me e revelando-me a eles.

Isso a que chamo escuta e que visa em última instância ser o elemento central para a construção de um coletivo, se apresenta em diversos momentos da aula: nas dinâmicas ritmadas e dançantes, nos movimentos coletivos e nos jograis diversos. Com o mesmo objetivo, proponho jogos que levam ao contato entre mãos, pés, braços e pernas. Com os movimentos que aquecem e preparam para o estado de criação, o diálogo – e não as palavras – aglutina o grupo. Nos ritmos da palma ou na busca do olhar do outro, o coletivo se integra ao ambiente da aula. Para que a escuta coletiva aconteça democraticamente, a formação circular é essencial. Mas observo que a ideia de escuta não pode ser confundida com a busca de uma harmonia estética: “Não era o canto, a voz, a dança, mas a roda que importava. Logo o conteúdo palpita no próprio método.” (SOUZA, 2014, p.24).

Uma estratégia que costumo usar para apurar a escuta do grupo é explorar outras formas de propor e explicar um jogo, que não separem tanto o momento de ouvir e entender do momento de realizar, ou seja, que já impliquem em uma atividade, em um estado de alerta. Na aula do dia 23 de junho de 2018, por exemplo, cantei um improviso funkeado: “nós vamos teatrar / tchutchá – tchutchá / não pode se sentar / tchutchá – tchutchá / na roda é para ficar / tchutchá – tchutchá / e bora começar / tchutchá – tchutchá”. Esse tipo de estratégia pretende, ao acionar a escuta, colaborar para a integração do coletivo em torno de um estado expressivo, não cotidiano.

A relação entre som, palavra e cena, em crescente exigência de escuta, pode ser desenvolvida nas etapas do seguinte exercício, feito em círculo:

- 1° - Faça um movimento que o identifica (no círculo, um de cada vez executa seu movimento);
 - 2° - Crie um som, sem emissão de palavra, para esse movimento (observamos o movimento/som de cada um);
 - 3° - Acrescente uma frase (idem);
 - 4° - Divididos em pequenos grupos, cada grupo vai criar uma cena utilizando o movimento, o som e a frase de seus componentes;
- Objetivos: Equalizar o grupo para a prática cênica em criatividade autoral. Fomentar o exercício de construção dramaturgica coletiva.
- Origem da sequência: Exercícios e jogos de ritmo (BOAL, 2006, p.127)

Percebi que não havia sido feliz na escolha das palavras de orientação do exercício acima quando, no dia 12 de maio, tive que explicar duas vezes e dar vários exemplos. O aluno Felipe perguntou: “Como assim? Movimento que nos identifica? Não sei o que fazer!”. Respondi: “Um movimento que vocês repetem muito. Por exemplo, uma mão no cabelo. Mas pode exagerar mesmo!”.

É comum o medo de errar e, um dos modos de evitar correr o risco, aparece na excessiva busca de sentido, na necessidade de compreender antes de fazer. O questionamento da função ou do objetivo de um jogo expresso na simples pergunta – pra que serve isso – pode ser recorrente. Nesse sentido, a apuração da escuta e da integração propicia a redução da ansiedade gerada pelo medo de errar, evitando também a quebra do fluxo ou desistência de jogar. Também motiva os alunos a se inserirem como colaboradores nos jogos porque favorece a aceitação das propostas dos que estão jogando no mesmo grupo. Ou seja, o colega ajuda o outro porque percebe e compreende a sua dificuldade e, como parceiro artístico, compartilha sua visão, estimulando o outro a participar da criação.

2.3.2. Observar

A observação constitui uma ferramenta essencial para o professor que deseja conduzir um grupo em uma prática artística formadora. Conhecer tanto quanto possível cada indivíduo, identificar atitudes, reconhecer ações e reações do grupo durante o processo criativo, são algumas das possibilidades oferecidas pelo exercício da observação. Sobre ela, a professora Menga Lüdke diz que:

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE, 1986, p.25).

Observar se revela uma prática fundamental nos momentos de crise, como, por exemplo, um aluno manifesta o desejo de não participar da atividade. É importante distanciar-se nesse momento, tomar fôlego, dar a orientação reflexiva e deixar que o grupo crie na interação entre os participantes. Para observar é preciso tomar dois passos de distância, não se deixar estar colado à subjetividade do outro.

Observando, verifiquei que muitos jovens são treinados, no sistema escolar, a funcionar pela expectativa dos gabaritos, pela busca das respostas certas, critérios e práticas recorrentes na relação de aprendizado. No período de criação de cenas com poesias, ocorrido nos encontros de agosto a outubro, eu era convocado várias vezes para resolver a dificuldade de tentar.

- Eu não sei fazer!
- Criar é difícil!
- Tenho preguiça de criar!
- Tem como ajudar aqui professor?
- Não entendemos o que é para criar.

E eu perguntava a eles:

- De que maneira o que conversamos pode se tornar uma cena?
- Como fazer um verso com essa conversa?

Muitas das vezes, eu procurava incentivar:

- Vocês disseram inúmeras palavras na conversa inicial, fatos, acontecimentos.

– Vocês são um grupo de quatro pessoas, se cada um fala um verso, terão o texto, e dele vocês podem pensar a cena.

– Não pensem com medo, pensem em uma criação livre, vocês estão aqui para experimentar. E experimentar exige liberdade, tentativa.

Ao tomar uma fala deles, anteriormente dita, e repeti-la para eles mesmos, o efeito de algo conhecido e próprio, mas recontextualizado e, logo, distanciado, frequentemente resulta em um sopro criativo aos ouvidos. A criatividade se assemelha então a uma roda enferrujada e parada, que precisa de óleo e um giro lento e atento para depois retomar seu movimento.

O ato de reconstituir o que foi conversado após o jogo tornou-se durante as aulas um importante aliado de encorajamento criativo dos grupos. Aproveitando a pergunta recorrente – “como faço?” – eu recorria a outra pergunta: “O que você disse na conversa agora há pouco?”

Na busca de reconstituir a conversa inicial, frisava sempre os questionamentos levantados. Entretanto, como autocrítica e autoavaliação de minha didática, penso que eu deveria ter anotado o que era discutido na conversa inicial, já que o tempo médio de conversa era extenso e tínhamos explicações que forneciam muitos dados.

Pela prática da observação, percebi que a recusa inicial pedia para ser superada pelo desejo de criação – motor da participação. Percebi também que esse desejo era fortalecido quando os alunos tinham proximidade com as referências, quando tratavam de assuntos sobre os quais haviam tido a chance de discutir e refletir. No entanto, o desejo pode ser inibido pela dúvida sobre a própria capacidade. Por exemplo, um aluno disse que se lembrava da discussão, mas que não conseguia trazer isso para a criação do texto. A auto exigência que envolvia a escrita o tencionava. Tudo o que é novo pode assustar, pode deixar o aluno inseguro de sua capacidade. Nesses momentos, sabendo que a imperfeição pertence ao humano, que somos todos “marcados pela falta, pela inconclusão” (CAVALCANTI, 2006, p.91), procuro substituir a busca do acerto pela perspectiva investigativa:

– Lembra de algum fato ou palavra, sua ou de um colega? Se não lembrar, você pode levar essa dificuldade aos outros. O grupo pode ajudar.

A continuidade do exercício da observação ajuda muito a estabelecer esse ambiente de construção, de pesquisa coletiva onde não cabe o julgamento sobre o desempenho dos indivíduos. Frisei a importância da observação nas conversas iniciais, sublinhando que nossos debates, nossas trocas de informações, nossas reflexões deveriam ser tomadas como fonte para a criação, e reforçava a necessidade da participação grupo na solução de problemas¹⁹.

2.3.3. Orientar

A orientação esteve presente em minha relação com os alunos quando propus a escrita de um poema como esqueleto de cena. Fiz várias inserções no espaço de criação deles. Inserções em levantava algumas questões, tais como: “Conseguiram criar?” “Quais as dificuldades encontradas?”. Por essas questões descobri muitas dificuldades e por elas busquei ações que poderiam desvendar os mistérios criativos com o grupo. Nesses instantes, escutei frases como: “não consigo criar nada”, “só o colega x teve a ideia”, “não sei nada sobre o tema”. No entanto, salientei que o cerne da criação é o estado coletivo em que todos

¹⁹ Penso aqui em uma analogia entre a solução de problemas abordada por Viola Spolin (1998) em jogos teatrais específicos e as situações de criação coletiva em que muitas cabeças buscam um caminho em comum.

se encontram naquele momento e que eles não deveriam filtrar as idéias, e sim, expressá-las para que o grupo após essa chuva de idéias organizasse o poema-cena coletivo.

Outro fator importante que trata de minha orientação com o aluno, veio da aula do dia 03 de novembro de 2018, na intervenção fora da escola *invertendo o presente* a aluna disse que não queria participar. Redirecionei então o convite com uma pergunta:

– Você pode então nos acompanhar? Você pode registrar esse momento com fotos e vídeos?!

A aluna Ana Clara, respondeu:

– Eu prefiro. Aliás, gosto muito mais dos bastidores. Tenho vergonha.

Na orientação que envolve a aula de teatro, deve-se levar em conta que toda posição escolhida pelo aluno deve ser considerada como posição de aprendizado, seja cuidando da indumentária, observando, atuando, jogando e/ou dirigindo. Vale, portanto, a participação desse aluno.

2.3.4. Coordenar

O ato de coordenar esteve em diversos momentos, tais como: a proposta de votação e consenso das regras de encontro, de organizar e definir o tempo destinado aos grupos para criar e a ordem dos grupos se apresentarem, medir o tempo apresentações de maneira democrática, na organização e alterações do calendário (de encontros, ensaios, intervenções e apresentações), dividir as responsabilidades com as indumentárias e relembrá-las também. Para assumir o papel de coordenador, digo a nomenclatura, senti-me contemplado por Koudela:

Ao romper a relação autoritária e abandonara pretensão de veicular uma tese, o artista adulto encontra no próprio universo veicular infantil a matéria para a formulação do espetáculo. Essa transformação radical gerou necessariamente uma nova concepção de processo. Os conceitos tradicionais de direção, atuação, cenografia, como atividades compartimentadas deixaram de ter sentido, sendo substituídos pelo processo de descoberta realizado em grupo, onde o jogo de improvisação incorpora esses elementos numa criação orgânica. Enquanto o ator passa a participar da autoria do espetáculo, o papel do diretor pode ser qualificado como coordenador geral. (KOUDELA, 2017, p.106)

Coordenação que também se manifesta por frases desafiadoras e/ou encorajadoras: “você pode!”, “é isso”, “brinque com essa proposta”, “o grupo cria”, “e o que você pensa desse tema?”, “Converse com o grupo”.

2.3.5. Escrever

A escrita durante a aula, a meu ver, pode tanto encontrar no coletivo a solução para a criação como esgarçar os problemas a serem explorados pelo grupo. Por ela resgatou-se as narrativas do diálogo inicial. O momento de escrever o poema a ser encenado foi o momento de maior dificuldade do grupo, visto que escrever demonstrava ser uma ação que gerava muitas tensões. Como professor-pesquisador, pude investigar façanhas que desembarçassem os fios do ato da escrita na aula de teatro, como a escrita pormenorizada, sem rigor gramático e voltada para a cena. Vi na escrita o coletivo integrar idéias e organizá-las no papel.

A escrita pode adaptar o pensamento. Ela permite uma melhor elaboração e cuidado devido à possibilidade de reescrita e revisão. Ao elaborá-la, podemos jogar com as associações e as diversas conotações das palavras. Isto é, ela é planejada e planejável. (BRIHY, 1998, p.47)

A escrita no processo de criação das aulas de teatro desperta a noção da palavra que gera ação, bem como a escrita é palavra que necessita de cena – ou vice versa – como vemos na experiência de Pupo (2005). A escrita deve ser tomada como uma ferramenta acessível e que permite que os alunos apropriem mais de suas histórias, tomem ciência da capacidade de agir pela palavra. Conceição (2009) trata da escre(vivência) como meio de resistência da mulher negra na sociedade, enquanto tratei da escre(vivência) dos alunos como resistência dos alunos da periferia que resiste e (re)existe em meio a tantos conflitos e mazelas pela escrita.



Imagem 11 – momento escrita do poema dos alunos no jogo “grito de guerra” – 01/09/2018 .
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

A imagem 11 demonstra a escrita como parte do momento de criação dos alunos do CESA. A aluna Clarissa escreve as idéias do grupo e eles constroem o grito de guerra versificado. Por esse registro, percebo que “Considerando a palavra como um organismo vivo, buscamos o corpo das palavras” (LECOQ, 2010, p.66). Com isso aplicado as escritas na aula, os alunos sentem a necessidade de agir, isso porque a palavra remete a ação.

2.4. Inspirações: verso, rima, poetas e música.

Durante a pesquisa tivemos algumas inspirações no decorrer da prática com o grupo. Essas inspirações tiveram início com o uso da estrutura de criações poesias em verso²⁰, inspiração vinda de uma vontade de investigação didática em aula de teatro. Observei que ao levar regras específicas de escrita de pequenos poemas e poesias, neste caso, o verso, motivaria nos alunos a busca da objetividade, facilitaria a criação por se caracterizar em um tipo de escrita concisa e rápida. Essa agilidade mencionada está ligada a uma experiência anterior que tive em uma oficina²¹ de produção de Hai Kai²² que exigiu objetividade em

²⁰ Boal (2006) em seu artigo “Quando nasce um bebê o pensamento sensível e o pensamento simbólico no Teatro do Oprimido” reflete o pensamento simbólico pela importância de observar as palavras e a quantidade de signos que carregam quando elas nos são apresentadas em processos de experimentação teatral, ou seja, por detrás da palavra, há uma ação que já vivida.

²¹ Oficina realizada no FLIPA (Festa Literária de Paquetá) 2017 - Dia 18/11;

²² Haikai é um vocábulo composto por duas palavras da língua japonesa: *hai* = brincadeira, gracejo; e *kai* = harmonia, realização. É um tipo de poema bastante diferente daqueles que sugerem nossa memória, já que à primeira vista sua forma e disposição na página pouco lembram o modelo literário tradicional. São poemas pequenos, com métrica e moldes orientais e seus primeiros registros datam de um longínquo século XVI. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/haikai.htm> acesso em: 27/12/2018.

escrita visual e sonora. Nas criações com essa regra dada tanto no encontro do dia 28/04/2018, em que foram apresentados o jogo *talk show*, os alunos apresentavam declamações, desnutridas de ações físicas e diálogos um tanto mecanizados. Uma situação problemática que dava continuidade ao jogo dramático na qualificação das cenas, na reestruturação e melhoria do que foi apresentado. Em momento de avaliação dizia ao grupo: “tentem tornar um diálogo comum entre vocês com esses versos que foram declamados, se reorganizem agora com a união de todo o grupo”. Ainda deixei uma provocação – “vocês sentiriam vontade ou prestariam atenção da maneira que foi apresentado agora? É só um questionamento corriqueiro”.

Após as primeiras apresentações das poesias no pátio, visualizei no grupo a necessidade de quebrar a regra do verso tradicional. Ou seja, sair da poesia em modo canônico. Mas eu tampouco sabia o que propor para provocar a quebra. Foi então que perguntei ao grupo que tipo de contato que eles tinham com a poesia. A maioria apontou *happers*, batalhas com rima, letra de músicas. A narrativa de uma aluna mencionou a presença de um sarau no Vera Cruz, da outra apontou vários eventos que a escola incentivou a escrita de poesia, o aluno disse que gostava dos grupos de Rap e contou que participou de algumas rodas de improviso de rap e rima nas praças do bairro nos fins de semana e nos recreios da escola. Em seguida perguntei: “Alguém tem instrumento musical em casa?” – três responderam que tinham violão, um falou que tinha bateria, mas não conseguia trazer para os ensaios e o mesmo não sabia tocar, disseram que cantavam. Foram a partir dessas explicações que pude compreender outras estéticas poéticas próximas a cultura do grupo para propor uma conversão satisfatória para os alunos.

Fizemos experiências de jogo com a rima no encontro seguinte. Experiências que resultaram em improvisações musicais desafiadoras. A aluna se dispôs a levar e tocar o violão na aula do dia 26/05/2018. Dividimos a turma em três grupos e eles improvisaram músicas diferentes, não tivemos registros das letras, mas foi um exercício de motivação. Foi, portanto, a partir dessa aula, que a música norteou as criações de poesias, principalmente por letras. Considerei por essa experiência, que a rima utiliza do jogo de palavras combinatórias, problematiza a criação espontânea do aqui e agora, e impulsiona os alunos a trazerem o que ele já tem de memórias recentes, sem tempo de consulta, exceto o diálogo inicial da aula.

Pela rima inspirei na inserção de exercícios com a paródia. Considerei no exercício que os alunos trouxessem algumas músicas para parodiar, as alterações são discutidas com o grupo que fica em alerta para idéias que surgem. Neste momento de jogo com a turma toda, era comum repetir o início até a parte criada várias vezes até que o grupo levantasse uma nova parte com um novo movimento. Isso porque propus a criação da paródia para finalizar uma cena já pré-montada poema. Com esse exercício, o grupo adentrava uma musicalidade orgânica. Foi por essa inspiração na paródia que pude investir em criações musicais, composta de canto, falas que sobrepõe os cantos e desse canto em coro. A cada encontro percebia que o investimento na produção poética musical poderia envolver os estudantes na produção de conhecimento por esse tipo de experiência e que eu estaria motivado por uma *atuação polifônica*²³. Acrescento também o artigo *relações raciais e epistemicídio: a artimanha poética como política de enfrentamento aos atentados ao horizonte simbólico negro no Brasil e na África do sul* como um material que reavivou em mim a construção de conhecimento que se dá a margem, e, sobretudo, plural e composta por vários elementos culturais próprios da periferia.

O rap, a literatura, os recitais poéticos, entre outros, aglutinando-se a uma marca identitária da periferia, irrompem num debate também epistemológico questionando os formatos de produção de saber e os critérios secularmente utilizados para classificar os “intelectuais” e os “despossuídos de saber”, a “cultura” e o “folclore”, o “conhecimento” e a “informação corriqueira ou irrelevante” etc. (SANTOS e PASQUARELLI, 2016, p.103)

Entusiasmado com a prática da criação de paródias, investi em criação autoral e musical na aula, desprendida de referências de músicas prontas. Tendo no roteiro de aula a conversa inicial como definidora dos temas e da escolha dos ritmos populares, a experiência com a música impregnou o processo com o desejo de encenar com o que foi criado. Digo isso, pois as músicas *Só lamento, não tenho senso* e *Drogas, pra que isso?*, segundo Lilyane é uma música que não sai da cabeça dela e que no momento em que retornamos as cenas que utilizam da música é animado, divertido, e que ela consegue dar mais idéias para as cenas. No entanto, nessa proposta com músicas, já impulsionado por leituras e orientações, tornei-me um compositor com os alunos, assumindo esse papel com os alunos, o que me forneceu uma visão apurada do problema que eles enfrentam na criação, aquilo que os travam. Não se

²³ Conceito apresentado por Ernani Maletta (2009) em seu artigo *O ensino dos parâmetros fundamentais do discurso musical para o artista cênico: uma proposta de estratégia pedagógica*.

tratava do que fazer, mas de como fazer e se no fazer os mesmos tinha referências. Perto deles, pedi que um fizesse o instrumental em beat box, pedi que eles iniciassem a música com uma frase da professora Elenice que se tornou um meme²⁴ na escola. E da música construímos a cena da festa na periferia.

A música em grupo tanto influenciou que o encontro seguinte foi planejado pela separação dos grupos e criação de músicas. E depois das músicas, utilizei da variação de construção de uma cena em que eles ilustrassem a música ou que ela estivesse dentro dela.

Durante a prática com os alunos CESA, tive inspirações com poesias mais conhecidas, que suscitaram propostas e momentos diferentes nas tessituras dramatúrgicas com os alunos. São a inspiração na vida e em duas poesias de Cora Coralina e uma poesia de Carlos Drummond de Andrade.

2.4.1. Cora Coralina: uma poetisa inspiradora

Senti a necessidade de entrar em contato com a obra de Cora Coralina, por ser uma poetisa goiana e que em sua linguagem traz aspectos importantes de uma obra político-regional, partindo do seu espaço e do olhar crítico com que abordava a cultura em que ela estava inserida. Inspirei-me na ética e na estética de suas criações, que suscitaram importantes referências a serem levantadas na prática do CESA, principalmente a expressão do contexto social naquele período, trazendo reflexões na experiência de uma mulher que viveu em estado de opressão.

A leitura de artigos com Khalil e Delgado²⁵ foram pitadas essenciais para minha ação metodológica, visto que incentivei os alunos por dois poemas de Cora. Expliquei aos alunos que os poemas e poesias por eles criados não deveriam ser parecidos com os de Cora Coralina, mas que a maneira como ela escreveu serviria de referência para o nosso coletivo, visto Cora em sua obra imprime sua visão de mundo, bem como sua simplicidade no verso,

²⁴ Na internet, a expressão “meme” é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou gifs de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/meme/>.

²⁵ Percebemos pelo teor das reportagens que a condição de doceira configura o lugar social de onde parte a voz da poeta, conformado pelo sistema de valores e representações historicamente atribuído ao gênero feminino." Para compor a personagem da doceira-poeta, destacava-se a longevidade que corporificava a escrita, como testemunha da experiência de vida transformada em memória (DELGADO, A. F., 2002, p.68)

sua proximidade das pessoas. Nessa relação da poesia de Cora com a poesia dos alunos, inferi que cada um carrega seu tempo presente na obra, o espaço em que é criado e principalmente os diálogos que envolvem seu contexto histórico-cultural. Ao apresentar o poema de Cora com os alunos, notamos que ela escrevia sobre si e nos sentíamos próximos a ela, isso porque ao escrever sobre sua realidade, a mesma trazia também, o discurso de várias mulheres. Lucas Khalil em seu artigo nos ajuda a compreender bem esse aspecto de sua escrita.

A poética de Cora Coralina, conforme será evidenciado nas análises do *corpus*, é marcada pela forte recorrência do escrever sobre si, tanto que frequentemente sua obra é denominada autobiográfica. No entanto, o ser sobre o qual sua obra fala, no sentido discursivo, não pode ser reduzido à figura individual de uma pessoa, no caso Cora Coralina, mas sim concebido como uma instância produtora de discursos, instância essa que se constitui coletivamente, agregando formações ideológicas e discursivas que não tem como centro um indivíduo específico. (KHALIL, 2011, p.4)

Cora se tornou referência por se redescobrir na arte da expressão de si, de reconhecer que o falar sobre sua história foi determinante para trazer muito do que cercava seu pensamento. Ao escrever sobre si, a meu ver, ela dá lugar à memória, utiliza de símbolos para chegar a signos remetentes ao sentimento para qual ela passou, faz da sua história a história de todos. Como não se identificar com Cora? “A menina feia da ponte da Lapa” e a possibilidade de discutir o tema bullying, ou “a mulher que ficou velha, esquecida”, apontando a falta de atenção e o cuidado com os idosos e as mulheres. E o retrato escrito da sociedade que se esquece do outro nos versos: “Eu sou ramada das árvores, sem nome, sem valia” [...] “Eu sou o caule dessas trepadeiras sem classe”²⁶. Com a poesia *minha cidade*, fizemos uma releitura caracterizando de maneira poética a periferia, a região do Bairro Vera Cruz e quem nele vive.

Com o poema *Das pedras e minha cidade* conversei com os alunos e orientei que eles lessem e conversassem sobre o que se tratava o poema. O tema mulher e o que todos passam na sociedade foi o tema mais suscitado a partir da poesia de Cora. Logo Clarissa nos mostrou o poema que ela tinha escrito. O poema *Sinônimo de mulher* fomentou relatos de violências e abusos diários que alunas já sofreram ou presenciaram em casa e/ou na região. Emocionado com os relatos, mudei o plano do dia que no roteiro descrevia o momento para a criação de um poema para cena. Com o poema *sinônimo de mulher, das pedras e minha cidade*, vi a chance de propor ao grupo a criação de uma cena para que experimentassem o recorte e/ou a junção dos três.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4F7vz4XBuo> Acesso: 05/07/2018

Das pedras	Sinônimo de mulher
<p style="text-align: center;"> Ajuntei todas as pedras Que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete floreado E no sonho me perdi. Uma estrada, Um leito, Uma casa, Um companheiro. Tudo de pedra. Entre pedras cresceu a minha poesia. Minha vida... Quebrando pedras e plantando flores. Entre pedras que me esmagavam levantei a pedra rude dos meus versos... </p> <p style="text-align: right;">Cora Coralina</p>	<p style="text-align: center;"> Eu me visto do jeito que quero É a minha escolha Me sinto bem assim Tenho que ser respeitada </p> <p style="text-align: center;"> Mulher nasce forte Guerreira Independente de suas qualidades Tem que ser respeitada </p> <p style="text-align: center;"> Sinônimo de mulher é força Força para levantar todos os dias E suportar todo o sufoco que passa na sociedade Toda opressão que ela enfrenta </p> <p style="text-align: center;"> Sinônimo de mulher é força Porque desde o ventre de sua mãe Suporta o machismo da sociedade </p> <p style="text-align: center;"> Sinônimo de mulher é força Que por ser mulher É vista como objeto </p> <p style="text-align: center;"> Sinônimo de mulher é força Porque ela sabe exatamente ser forte E mesmo com todas as dificuldades, não desisti. </p> <p style="text-align: right;">Clarissa Alves</p>

A cena que tinha como base os poemas de Cora Coralina e da aluna Clarissa foram experimentados tanto na primeira aula, como na aula do dia 25 de agosto de 2018. Ela passou por vários recortes e análises dramatúrgicas durante a montagem do grupo em maio de 2019. Os poemas se desmembraram em diálogos, florescendo novas idéias e resgatando assuntos inicialmente discutidos sobre a tomada consciência e ações de prevenção a violência contra a mulher na sociedade. Assunto que contextualizarei na experiência do próximo capítulo.

2.4.2. Da poesia à conversa: o poema tinha uma pedra no meio do caminho

No primeiro encontro(21/04/2018) com grupo, propus que os alunos recitassem o poema *no meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade. Mas não houve uma conversa

que antecipasse o momento de jogar com o poema, ou seja, torná-lo teatral com a voz e o movimento. No entanto, o mesmo esteve de maneira despretensiosa, com um pretexto para o exercício coletivo. Foi resgatado em outro encontro por conta de sua subjetividade, aspecto que segundo Clarissa faria um convite ao provocador ao público da primeira cena. E dela não saiu durante os ensaios e apresentações em 2019. Acredito que um dos motivos da aluna ter se lembrado do poema das pedras, foi o resultado também da conversa que tivemos após o jogo com os alunos. Lembro que depois de algumas dinâmicas com o poema, sentamos em círculo e em seguida fiz a seguinte pergunta: “Que pedras são essas no meio do caminho? Como você faria a leitura de poema em subtexto que faz analogia com momentos reais?”

Maycon disse que poderia se tratar de uma doença; Clarissa sugeriu uma interpretação que trata dos vícios que muitas pessoas enfrentam; Becker disse que estaria relacionado às dificuldades de acordo com a leitura de cada um, o que no caso dele teria sido a relação conturbada com os pais que tentam impor um modo de vida que o prende, determina sem conversar nem orientar. A conversa trouxe à tona a subjetividade dos participantes, que assim se apropriaram da cena. No entanto, o que quero mostrar é que a relação da poesia com o grupo nem sempre está ligada a uma contextualização e conexão com o histórico do autor – ela pode surgir com uma escolha de material do professor. A inspiração pode se dar por um fragmento em jogo ou pela obra e sua poetisa como inspiradora do jogo.

CAPÍTULO 3

A EXPERIÊNCIA NO CESA: CONVERSANDO, JOGANDO E CRIANDO

*Em algum momento escrevi que *ser humano é ser teatro*. Devo ampliar o conceito: *ser humano é ser artista! Arte e estética são instrumentos de libertação*.*

Augusto Boal

Iniciei minhas atividades no Colégio Estadual Solon Amaral (CESA) no mês de abril de 2018. Nesta etapa, que foi até o mês novembro, os encontros se realizaram nas tardes de sábado, tendo como espaço mais utilizado o pátio da escola. Na primeira atividade, contamos com a presença de quarenta alunos. Ao longo da experiência, o número de participantes foi se estreitando e chegamos ao final do processo com um grupo de dez estudantes. Apresento, neste capítulo, um breve relato de cada encontro desta etapa de trabalho, destacando os acontecimentos suscetíveis de reflexão, apresentando o que foi exercitado e criado e as referências que vejo como necessárias para a compreensão desse processo criativo, fazendo o intercâmbio entre a experiência e os conceitos e procedimentos didáticos discutidos nos capítulos anteriores. Nesta narrativa, buscarei colocar em prática tanto o olhar de dentro quanto o olhar de fora do processo, na perspectiva de Rubem Alves (2004, p. 07), para identificar, reconhecer e apropriar-me do percurso experiência.

3.1 Encontro 1 – 21/04/18 – O primeiro contato

Planejei o primeiro encontro com o intuito de conhecer os alunos e o ambiente em que iríamos trabalhar juntos. Comecei reunindo o grupo em círculo e falei sobre respeito, participação, comprometimento e auxílio ao professor. Contextualizei a minha presença na escola, explicando que eles fariam parte de minha pesquisa de mestrado em ensino de teatro e que poderiam se deparar com uma aula de teatro diferente daquela que imaginavam, já que se tratava de aulas investigativas. Pedi que não se preocupassem com uma peça a ser construída, o que se daria com o tempo necessário, e que, primeiro, eu queria conversar para conhecê-los.

Pedi que dissessem seu nome, sua idade, se já tiveram contato anteriormente com o teatro e, sem sim, de que maneira. Alguns ficaram acanhados – para mim, reação natural de iniciantes em uma oficina teatral –, outros reagiram com respostas rápidas. Aos mais contidos, pedi que repetissem seu nome e falassem mais alto, se afirmando neste ato. Aos que se

limitaram a uma resposta muito curta ou rápida, eu fazia algumas perguntas, como em uma entrevista, me mostrando curioso naquele contato inicial. Mostrar-me interessado em suas histórias foi um facilitador na criação dos meus primeiros vínculos com os estudantes.

Em seguida, orientei que cada um criasse um movimento que identificasse seu nome. O movimento criado era repetido por todo o grupo, também como exercício de memorização, de acordo com a expressão e execução de quem o criou. Utilizei uma variação do jogo *Olhar no olho*,²⁷ pedindo que dissessem seus nomes uns aos outros com emoções diferentes. As execuções causaram impacto pela grande exigência de concentração. Fizemos duas rodadas e em todas elas fizemos duas ou três pausas. Uma das alunas teve dificuldade em realizar o exercício porque não conseguia parar de rir e, naquele momento, pensei não caber a mim fazer suposições sobre o motivo daquela ou de qualquer outra reação individual. Pedi à turma que evitasse o riso naquele momento²⁸ e disse à jovem que ela poderia rir o tempo que fosse necessário e depois repetir o exercício.

Depois do jogo de apresentação, iniciei uma série com muitos exercícios de iniciação teatral, que ao longo dos encontros seriam reduzidos. Nessa primeira aula, houve pouco diálogo. Comportei-me de maneira antidialógica, movido pelo desejo de apresentar muitas coisas e motivar os alunos por meio da execução de jogos, que seguiram esta sequência:

- Andar pelo espaço (planos alto, médio e baixo);
- Criar ações cotidianas nos planos;
- Explorar os planos no jogo dramático “rotina de um aluno”;

Com a turma aquecida, reuni todos em um coro, pedindo que repetissem, em jogral, o poema *Das Pedras*, de Cora Coralina, lido por mim, e depois, o poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade. Na sequência, dividimos a turma em dois grupos e executamos os mesmos poemas revezando os versos entre os conjuntos do coro.

²⁷ Inspirado no jogo *Olho no olho* (JAPIASSU, 2001, p. 119)

²⁸ Considero o riso, em um grupo de trabalho com adolescentes, uma ação que pode gerar uma série de conflitos e acredito que a identidade e a forma de ser de cada um devem ser respeitadas. Vejo a interrupção do riso como uma estratégia para lidar com o *bullying* nas escolas, que se inicia normalmente com “brincadeiras”.



Imagem 12 – Professor e alunos recitam o poema *No meio do caminho*(Carlos Drummond de Andrade) – Pátio do CESA, 21/04/18 (Foto: Ludwaler Rodrigues – acervo pessoal)

Observando a Imagem 12, percebo a reprodução de uma formação bancária e padronizadora, visível pela semelhança entre a postura de todos, que, mesmo fora da sala de aula e das carteiras, devem repetir o que é dito e seguir orientações de um professor autoritário. Há ainda dois detalhes nesta imagem que demonstram, em minha visão, a prática antidialógica: alunos com o olhar concentrado em pontos diversos e posturas que demonstram o desinteresse. Quando avaliei o registro, me vi como um *mestre ignorante*²⁹, que se apresentava como dono de uma verdade única, invalidando as verdades dos alunos. Ainda era preciso compreender e colocar em prática o que diz Larrosa e Kohen:

a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA; KOHEN, 2002, p. 03).

Assim, não bastava que eu apresentasse o poema que eu tinha como repertório. Eu precisava reconhecer que os alunos tinham muito a me apresentar e que por meio do conhecimento de cada um se dá a experiência e o conhecimento.

Ainda avaliando esta ação, observei um ponto de dialógica na formação do coro e suas características: a aproximação dos alunos entre si, a busca da projeção de voz em harmonia com o grupo e a visão de união. Queria eu, e não os alunos, experimentar uma proposta com

²⁹ Parafrazeando a obra *O mestre ignorante*, de Rancière (2002).

formação de coro. Sendo assim, qual seria o sentido do coro? Atender o meu desejo? Deste modo, é possível compreender algumas problemáticas iniciais dessa pesquisa, como uma pseudo dialogicidade.

Neste primeiro encontro, motivado pela investigação, me dediquei a observar como o grupo respondia coletivamente aos exercícios, principalmente a relação entre a escuta e a ação. Observei se os alunos se respeitavam ao andar rápido, se manifestavam preconceitos entre si, se tinham dificuldade para escutar e também reconhecer o espaço. Esses exercícios provocaram empatia entre os membros do grupo.

Antes do término da aula, expliquei aos alunos que precisávamos registrar por escrito nossos encontros e que esse registro deveria ser realizado por eles mesmos. Eles optaram por escrever um “diário de bordo coletivo” em um caderno próprio da turma, que eu já tinha em mãos para oferecer no caso desta escolha. Também por decisão do grupo, cada um ficou responsável por escrever o diário ao final de pelo menos um encontro

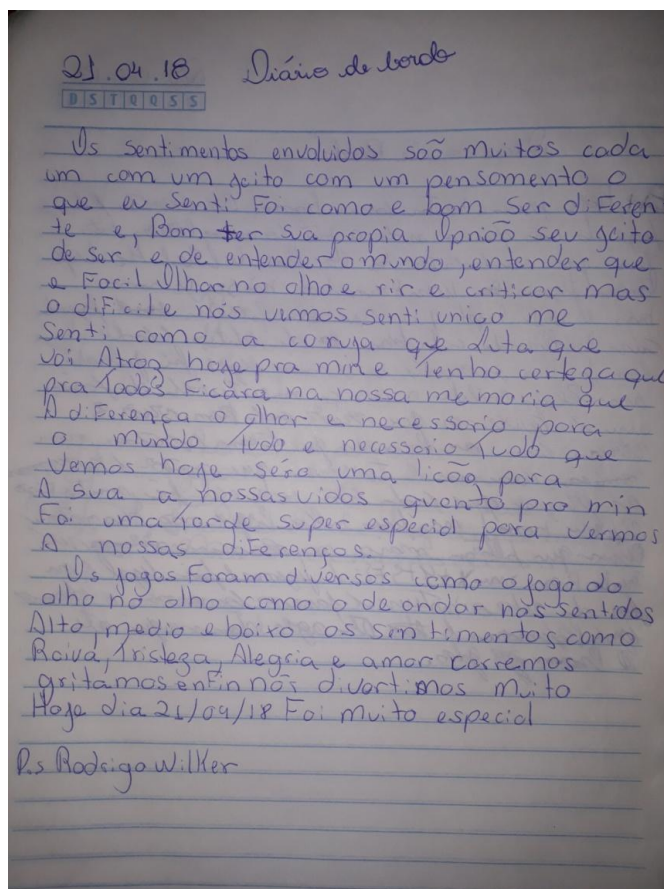


Imagem 13 - Registro do primeiro encontro feito por um dos alunos no diário de bordo. (Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

O primeiro relato do diário (Imagem 13) traz uma escrita subjetiva e apresenta as sensações do aluno na aula. Torna-se notória a pluralidade dos sentimentos experimentados por ele ao relatar a sequência do jogo *Andando no espaço*, que a meu ver, demonstra uma afinidade com a proposta.

3.2 Encontro 2 – 28/04/18 – Jogo dramático *Talk show*

Para essa aula, selecionei o jogo *Talk show*, devido à sua estrutura com várias funções, que incluía a criação de falas em verso e poesias. O jogo requeria a participação efetiva do grupo como um todo e a disposição para criar em coletivo. Nele, todos poderiam exercer tanto o papel de jogador quanto o de espectador. Optei por buscar temas para o exercício em um círculo de conversa no início da atividade.

Assim, comecei o segundo encontro com uma recepção calorosa, perguntando como todos estavam. Cumprimentava-os com um abraço, olhando-os um por um. Neste dia, cheguei atrasado, falha que gerou atropelos entre as atividades. Falei ao grupo sobre o atraso, me esforcei para não transparecer o cansaço e pedi desculpas. Acredito que admitir as falhas torna a relação com os alunos mais verdadeira, sincera. A *sinceridade em jogo*, de que Rynngaert (2009), fala começa com atitudes fora do jogo, mas ainda dentro de sala.

Reavaliei o tempo das atividades e tentei não acelerar o ritmo do encontro por conta do atraso. Iniciei o círculo de conversa com todos sentados, para que eu pudesse me concentrar no foco do encontro, que era levantar um debate que conduzisse cada um ao regaste de sua história. Neste círculo, fui conversando sutilmente, como quem conversa com os amigos na porta de casa ou como uma criança curiosa que pergunta aos avós sobre suas vidas, olhando em seus olhos e sentado na mesma altura que todos. Eu perguntava: “O que o incomoda? O que o incomodou essa semana?” Eu fazia as perguntas aos alunos no sentido horário e anti-horário do círculo, para evitar a pressão quando determinado aluno não me respondia ou quando algum deles pedia um tempo para lembrar determinado acontecimento.

Eles falavam de vários assuntos, tais como: brigas que aconteceram na escola, alunos usuários de drogas identificados pela coordenação, assaltos e furtos dentro e nos arredores da escola, que ocorriam com frequência. Muitos alunos falaram com certo receio sobre os acontecimentos, acredito que devido à presença da coordenadora e, vez ou outra, do diretor na atividade, o que parecia causar certa inibição.

Passados vinte minutos de aula, tratei de coordenar a divisão da turma em grupos, em número igual de estudantes, de acordo com as afinidades. Tivemos um impasse nesta etapa, porque alguns alunos se queixaram, querendo abrigar em seu grupo mais colegas do que o número definido na divisão. Perguntei à turma se havia problemas em termos de grupos com quantidades diferentes de alunos e ninguém se opôs. Com os grupos já divididos, orientei que identificassem e escolhessem três temas mais fortes entre aqueles levantados na conversa e que os resumissem em palavras-chave, que foram as seguintes: violência na escola, drogas na escola e roubo na escola. Em seguida, expliquei o porquê da escolha das palavras-chave, apresentando o jogo *Talk show* com as seguintes orientações iniciais:

Talk Show

Orientação: divisão em grupo para que cada grupo cuide de um quadro do programa. O número de quadros varia com o número de alunos.

Regras: Todas as atrações e/ou quadros do *talk show* devem ser em formato de poesia, ou seja, em verso.

1ª variação – Tempo para criação de falas para cada personagem em modo de versificado.

- Apresentação dos grupos – separados

2ª variação – unir os quadros em uma apresentação única

- Apresentação interligada pelo apresentador geral

Objetivo: exercitar a criação coletiva em exercício de dramaturgia versificada.

Avaliação: Retornar ao círculo. Levantar sensações e questionar quais os possíveis desdobramentos do jogo. Exemplo: Se fosse para apresentar, quem você escolheria como público?³⁰

Após as definições iniciais e apresentação das regras do jogo, me antecipei, perguntando quem se habilitaria a ser o apresentador âncora do programa. Um dos alunos, que já tinha se mostrado empolgado com a proposta, não hesitou em levantar a mão. Em seguida, eu disse aos grupos: “Vocês precisam ter detalhes necessários e fornecer essas informações para o apresentador âncora e para o repórter e/ou apresentador do quadro. Conversem com os grupos, definam a ordem, uma ação ou palavra que sirva de deixa para determinado grupo. Não precisa ser uma cena grande, lembre-se que a qualidade não está no tempo, mas no que é feito em cena e da relação que vocês propõem com a personagem. Deem asas à liberdade, mas tomem cuidado com ela. Um roteiro bem organizado dará segurança a vocês”.

³⁰ Adaptado do jogo *Os Repórteres* (CABRAL, 2012, pp. 66-68).

Passei as demais orientações a cada grupo separadamente, para evitar a desconcentração ou dispersão, porque já estavam em estado de criação. Em seguida, tomei a atitude de estender o tempo oferecido e propor que os grupos apresentassem de maneira contínua, sem intervalos. Temo ter sido complexo nas orientações, deixando a atividade mais difícil de ser exercitada, por isso achei justo dar-lhes mais alguns minutos. Penso que o professor, ao tentar explicar e citar inúmeros exemplos, tende a complicar a explicação, a depender da turma.

Os grupos apresentaram seus quadros, em sua maioria deles cômicos e satíricos, ainda sem muita conexão um com o outro, talvez devido à falta de comunicação. Pedi que repetissem a apresentação buscando ritmo entre os quadros e os grupos. Ainda assim, os alunos de dois grupos apresentaram certa frieza, parecendo robotizados. A mim, pareceu que a regra de criar em versos foi um fator determinante dessa mecanização. Os estudantes pareciam apresentar falas e movimentos em que pouco acreditavam.

Formamos o círculo da avaliação. Todos falaram suas impressões e se autoavaliaram numa ótica individual e coletiva. Camila disse: “Viche! Eu nem sabia o que falar mais, chegou uma hora que eu comecei a falar sem sentido, tropeçar nas falas. Tipo, eu travei mesmo”. E Hallana: “Acho que meu grupo ficou perdido com a ordem e com o tempo, acho que só o repórter sabia da ordem da cena. Fora que falamos super baixo”.

A meu ver, a primeira fala apontou para a necessidade de exercitar o tempo de improvisação e levantou em mim a seguinte questão: como reagir diante desses problemas de cena? E como tornar um aprendizado possível e dialógico para os alunos? Eu disse que algumas técnicas podem contribuir em aquisições necessárias tanto ao teatro quanto à vida social em geral. Os desafios tinham a ver com a aceitação ou não da proposta do colega na improvisação, o uso do inesperado e com acreditar no que se faz em cena. Da fala do segundo aluno, inferi que o problema de desequilíbrio no grupo foi importante para reforçar a necessidade da conversa entre todos no interior do coletivo e do conhecimento do roteiro de cena por parte de todos. Entretanto, eu pontuava a necessidade das conversas como um pretexto para estreitar as relações entre eles, porque o processo criativo atorial tange uma relação de autoconhecimento por meio de constante diálogo com o grupo – a busca de confiança, escuta, contato, cumplicidade e presença tão mencionada na obra *Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação*, de Ryngaert (2009).

Encerrei o encontro novamente em círculo. Primeiro, pedi que todos entoassem a frase: “Teatro, teatrando, teatrarei para sempre!”, frase dita por mim de maneira intuitiva, uma marca que levo como rubrica enquanto professor. Por ela, tento emanar o amor à arte teatral e a necessidade de praticar as artes cênicas. Depois, com as mãos dadas, orientei a dinâmica da palavra final e o abraço coletivo.

3.2.1 Para além dos muros da escola: visita ao Sarau das Minas

Ainda nesse dia, levei alguns alunos (selecionados de acordo com a disponibilidade de horário e autorização do(a) responsável) para participar do *Sarau das Minas*³¹, evento no qual tiveram a oportunidade de conhecer a movimentação artística de outra região periférica³², protagonizada por artistas que levaram ao palco de rua poemas e performances que entoavam o grito de liberdade e a luta das mulheres. Por falta de mais meios de locomoção, apenas quatro alunos puderam ir, o número que comportava meu carro. Pedi que, na aula seguinte, eles contassem para toda a turma como foi a experiência, compartilhando e instigando os colegas a participarem de outros eventos como aquele, mesmo que independente desta pesquisa.

A caminho do sarau eu me perguntava: como será a reação dos estudantes ao se depararem com apresentações cercadas de empoderamento feminista, luta social e conscientização contra qualquer tipo de opressão? Já no caminho de volta, os estudantes apresentaram, em poucas palavras, olhares diversos, escolhendo as palavras para descrever o que assistiram. Avaliavam positivamente. Um dizia não compreender algumas coisas, mas rememorou ações machistas que praticou no passado. Outro refletia as vivências passadas e dizia que saiu pensando em agir de maneira diferente de como costumava agir. A Imagem 14 apresenta os alunos entre os espectadores, muitos também moradores da periferia. Na Imagem 15, três dos meus alunos aparecem o fundo, do lado direito: dois observam o ambiente do

³¹ O que é o Sarau das Minas GO? Poesia. Rap. Música. Dança. É arte das minas. É sarau itinerante. Palco aberto para mulheres. Com o objetivo de incentivar a participação feminina em ambientes de fala e dar visibilidade às escritoras, o Sarau das Minas (GO) é um sarau com palco aberto para mulheres se manifestarem artisticamente (declamando poemas, cantando, dançando etc). Homens podem participar como plateia, mas o palco é exclusivo das mulheres [...]. 15º edição - 28/04/2018, Quintal das Artes Femininas (Jardim Tiradentes, Aparecida de Goiânia). Disponível em: https://www.facebook.com/saraudasminasGO/posts/294152224316358?_tn=K-R. Acesso em: 19/07/2019.

³² Bairro Jardim Tiradentes, na cidade de Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia. Evento que teve como organizadora a Professora Mestra Ludmyla Marques Mendonça.

sarau, decorado com cartazes, objetos, fotos e adereços próprios do movimento feminista negro, uma aluna prestigia com um olhar atento e portando o diário.



Imagem 14 - Registro de parte da turma contemplando uma das apresentações do Sarau da Minas – 28/04/18. (Foto: Roberta Simão)



Imagem 15 - Aluna prestigia a apresentação do sarau e ao mesmo tempo escreve suas sensações no diário de bordo da turma. Atrás dela, outros dois alunos também assistem – 28/04/18. (Foto: Roberta Simão)

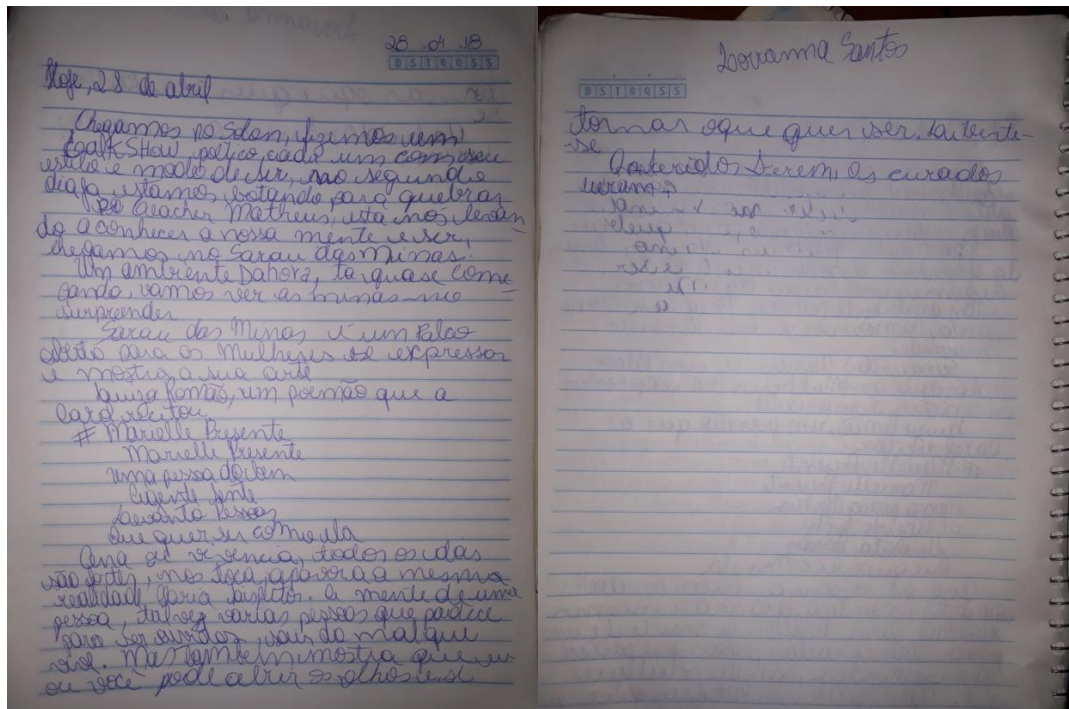


Imagem 16 e 17 – Registro do diário escrito por uma aluna que prestigiou o evento.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

O relato de Lorranna Santos, aluna que ficou com o caderno durante as apresentações do sarau (Imagens 16 e 17) traz alguns aspectos importantes. Eu havia perguntado se ela poderia relatar a ida ao evento no diário, ela aceitou e teve a liberdade de escrever o que estava sentindo no momento. Ela falou da estética do espaço, utilizando o termo “ambiente da hora”. A decoração do sarau era composta de muitos elementos visuais com mensagens instigantes. Ela menciona alguns pontos importantes e fortes, como o “poemão”, reproduzido no relato, que trazia a hashtag #MariellePresente³³. Penso que as referências nos movem e podem nos empoderar, principalmente às mulheres, que, sendo da periferia, têm que, desde pequenas, romper com a fragilidade opressora que está enraizada na cultura. Com a frase, não sei se citada ou criada, “talvez várias pessoas padecem de ser ouvidas”, ela expõe que os

³³ Marielle Franco (1979-2018), socióloga, feminista e defensora dos direitos humanos. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020 obtendo a quinta maior votação na eleição municipal de 2016. Crítica da intervenção federal no Rio de Janeiro entre 2017 e 2018 e da Polícia Militar, denunciava constantemente abusos de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Bairro Estácio, Região Central do Rio de Janeiro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Marielle_Franco. Acesso em: 28/08/2019. A reportagem disponível no link abaixo contribui no entendimento da relevância de Marielle Franco como uma referência de mulher que não teme em agir e de sua força política na luta pelos direitos das mulheres e das populações de comunidades periféricas do Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/14/politica/1552562116_307529.html. Acesso em: 28/08/2019.

males podem ter solução pelo diálogo. Refleti que a periferia é silenciada e não sabe, isso porque não há nas escolas a predominância de pedagogias dialógicas, mas sim a imposição e a dominação como marco da educação de pessoas passivas.

De volta ao carro, conversei com os quatro alunos buscando que contassem suas impressões do *Sarau das Minas*. Eles demonstraram reconhecer o machismo presente no ambiente do qual fazem parte e insisti que contassem à turma o que viveram, refletindo com todos sobre a importância do evento para eles.

3.3 Encontro 3 – 05.05.18 – Brincando e criando

Começamos o encontro conversando sobre os principais fatos da semana de cada um. Três dos quatro alunos que foram ao sarau na semana anterior estavam presentes e contaram como foi a experiência. Aqueles que não foram se expressaram com curiosidade e o assunto *feminismo*³⁴ foi tratado com apontamentos breves como: “tipo, a gente viu que a mulher tem que ser respeitada”; “eu percebi que tem coisas que a gente acha normal fazer com as meninas e não é”; “lá as meninas apresentavam os poemas delas”. Percebi com as falas que comentavam superficialmente, mas souberam identificar a mensagem central: a luta político-social por direitos iguais. Falaram ainda que se surpreenderam com a versatilidade e pluralidade das mulheres que se apresentaram e com a predominância de poemas autorais. Ao comentar com os colegas, percebi que alimentaram também o desejo de criação autoral.

Em seguida, eu disse ao grupo qual era a proposta de jogo e conteúdo a ser explorado naquele dia, o *Blablação*. Dividi aleatoriamente a turma em grupos, numerando os alunos e depois reunindo aqueles que ficaram com o mesmo numeral. Fiz isso com o intuito de promover mais interação entre todos os estudantes, evitando as panelinhas³⁵, que na maioria das vezes tendem a ser excludentes. Vi também que o grupo já estava mais adaptado às aulas e era necessário promover a interação entre todos.

³⁴ Os capítulos 8 e 9 da obra de hooks (2013) trazem importante reflexão sobre o tema feminismo, apontando para cuidados necessários para que o debate e/ou as práticas feministas não sejam excludentes ou racistas, e sim componham um movimento de luta por direitos igualitários.

³⁵ “‘Panelinha’ é um termo usado para designar um grupo fechado de pessoas, ou seja, um grupo que não é receptivo a novos membros, sendo mais comum ser usado para um grupo informal, como de colegas de curso, trabalho, etc”. Disponível: <https://portuguese.stackexchange.com/questions/3279/qual-a-origem-do-termo-panelinha-para-um-grupo-fechado-de-pessoas>. Acesso em: 30/08/2019.

As apresentações iniciais mostraram que muitos alunos estavam travados, porque conversavam em *Blablação* sem conseguir dar sentido ao que falavam. A formação proposta por um dos grupos tinha aspecto de várias apresentações individuais, sem diálogo, em que um suposto apresentador chamava um por um para apresentar cada fala. A proposta teria muitas possibilidades se houvesse uma história e um roteiro mais detalhado, principalmente se as personagens fossem alimentadas com signos que dessem identidade à língua falada por elas. Acredito que um dos problemas estava na pouca interação entre os alunos e o desejo de resolver tudo em um desenho de cena rápido. O grupo pode ter aceitado os comandos do aluno mais experiente por uma “facilidade”, o que deixou os outros integrantes desligados da criação e alheios ao conteúdo. O que se pôde observar foi a fuga do objetivo de explorar seu próprio imaginário, recriar a linguagem e tomá-la como objeto de investigação, exercício que, a meu ver, é muito necessário na escola.

Como vimos no capítulo anterior, os alunos apresentaram essa e outras dificuldades diante da proposta de atividade. Em uma variação do jogo, pedi que trocassem de cenas entre os grupos e unissem duas cenas em uma, de modo que encontrassem uma comunicação entre esses vários tipos de *Blablação*. Com a mudança, foi necessária uma conversação intensa entre os grupos para entendimento mútuo, tanto para a criação das cenas quanto para compartilhar as compreensões que cada um teve sobre as cenas alheias. Finalizamos o encontro com a escolha da palavra final “Expressão!”

3.4 Encontro 4 - 12/05/2018 - Extrapolando a subjetividade

Ao começar a aula, eu tinha como plano explorar a dificuldade dos estudantes em se reconhecer como criadores. Queria que soubessem que a criação se dá em um processo, que poderia partir de uma visão inicialmente embaçada, que se tornaria límpida com o tempo. Eu tinha como objetivo retornar cada vez mais à identidade, porque via necessidade de que cada um se empoderasse da sua. Queria motivá-los ao rompimento das resistências, que eu via alimentadas pelo sentimento de inferioridade e pela cultura da dominação.

Comecei o diálogo com a frase: “Chegou a hora do plantão do Solon. E temos alguma notícia de algo que incomodou vocês essa semana?” Os alunos falaram sobre brigas entre vizinhos, destacando tanto o vício em álcool quanto a violência contra a mulher; expuseram conflitos familiares motivados por serem diferentes do padrão sexista imposto culturalmente,

como a mãe que não aceita que a filha se vista com roupas largas; e falaram da insegurança nos espaços públicos com o roubo de celulares, o que acontece muito na saída da escola, por exemplo.

Sáímos do círculo do palco para o centro do pátio, formando um novo círculo com todos de pé. Colocamos em prática o seguinte jogo:

- 1° - Façam o movimento que identifica vocês. Após vamos repetir o movimento de cada um;
 - 2° - Criem um som, sem emissão de palavra para o movimento;
 - 3° - Expressem o som com o movimento e após uma frase;
 - 4° - Em grupo (determino com eles a quantidade de pessoas no grupo) vocês criarão cenas utilizando o movimento, o som, a frase de cada um do grupo;
- Objetivos: Equalizar o grupo para a prática cênica em criatividade autoral. Fomentar o exercício de construção dramatúrgica coletiva.³⁶

No exercício, observei as dificuldades dos estudantes em criar tendo como matéria as suas narrativas pessoais, do movimento ao uso da voz. Aos poucos, ficava evidente que era difícil para o grupo se reconhecer ou ver possibilidades artísticas e cênicas em suas histórias. Era comum que pedissem ajuda aos colegas ou que pedissem um tempo para encontrar um movimento ou som que os identificasse. Acostumados com a apatia do cotidiano da sala de aula tradicional, são poucos na escola que se encorajam ou revelam suas criações. Fiz a seguinte explicação associativa: “o movimento ou voz que o identifica é algo que tanto você como outras pessoas do círculo relacionam com você, como seu apelido, por exemplo; ou como na libras, que existe um sinal de identidade diferente para cada pessoa, que envolve expressão e movimento”. Em associações, eles encontraram movimentos rápidos e, com estes avançamos, em variações: da frase para o seu movimento e daí para a reunião dos movimentos em uma cena com o grupo. Pedi que os mesmos refizessem as cenas acrescentando um dos problemas conversados no início da aula. Assim, eles se apresentaram, de maneira livre, sem a necessidade de trazer as frases e os movimentos da proposta anterior.

Durante as apresentações, fui percebendo alguns desafios a serem enfrentados. Digo isso porque, embora os alunos conseguissem criar as cenas, essas ainda estavam recitadas, distantes de uma sinceridade e presença em cena. Eles não apresentavam nenhuma relação entre o que foi discutido na conversa inicial e os movimentos de identidade. No entanto,

³⁶ Exercícios e jogos de ritmo (BOAL, 2006, p. 127)

percebi que estavam mais preocupados com o ritmo, a execução de movimento e a musicalidade, criando momentos cantados e cadenciados no interior das apresentações. Esta característica das cenas me ajudou a repensar uma didática estética para uma variação mais musical dos jogos para os próximos encontros.

Encerrei a aula com abraços e com a vontade de reelaborar as aulas voltadas para a musicalidade periférica, a fim de chegar a uma *escritura cênica*³⁷ mais autônoma, orgânica e que trouxesse a realidade social como cerne da cena. Sei que a periferia, e especificamente os alunos do CESA, tem contato frequente com uma musicalidade diversa e popular. Vi este fator como um importante indutor ao jogo do corpo e ao uso da voz em cena a favor de uma criação coletiva.

3.5 Encontro 5 - 26/05/2019 – Criação musical: em busca da organicidade

Plano de Aula - dia 26/05/2018
Objetivo: exercitar a criatividade pela voz cantada, musicalidade e rima.
Conversa com o grupo sobre a semana: o que te incomodou essa semana?
Divisão de 3 grupos. Grupo de fora define as palavras-tema que o grupo que vai improvisar musicalmente.

Eu tinha como plano a criação de paródias e batalhas de rima com instrumentos musicais - um violão, que seria levado por uma aluna, e uma meia-lua, levada por mim -, objetos indutores da criação sonora. No encontro, fui recepcionado por alguns alunos e esperamos alguns minutos até que os outros chegassem. No início, eles demonstravam estar cansados, se sentando ou deitando, com rostos empalidecidos e roupas úmidas de suor³⁸. Não hesitei em fazer um aquecimento com dança - o que não estava em meu planejamento. Naquele momento, era a melhor maneira de deixá-los despertos para a aula. Como também

³⁷ [...] A estrutura circular em que o diretor recolhe o material criado pelos atores e costura a escrita de um alfabeto coletivo (TROTTA, 2006, p. 156).

³⁸ O clima do cerrado é muito seco, com baixa umidade, e os alunos precisavam caminhar ao sol no horário mais quente do dia para chegar à aula sem atraso.

sou professor de ritmos populares (funk, axé, sertanejo, pop, entre outros), puxei uma coreografia para que me acompanhassem e também para criar um clima mais animado. Em seguida, troquei de música para que cada um dançasse do seu jeito, como numa festa. Para mim, a alegria do momento contribuiria para motivá-los durante todo o encontro.

Depois, em círculo, todos nós pulamos contando de 1 a 10, sincronizados. Ainda em círculo, fiz as seguintes perguntas: O que o incomodou essa semana? Como você faria para mudar isso que o incomoda? Sentados, tivemos uma discussão política sobre os espaços públicos da região, focando na persistência da cultura de violência e depredação, somada à ausência de espaços artísticos (teatro de arena, palco italiano, salas de ensaio etc) na periferia, sobretudo na escola. Falar sobre a escola era importante para o grupo, eles sabiam dar suas opiniões sobre cada ponto que deveria melhorar para que todos tivessem uma educação de boa qualidade.

Assim como no encontro passado, pedi que levassem instrumentos que tocassem para fazermos músicas na criação das cenas. A aluna levou o violão, conforme havíamos combinado. Apresentei a proposta de criação de uma paródia única, toda a turma em um grupo só, na tentativa de manter apenas um foco criativo. Após a enxurrada de músicas propostas, a música *Pesadão*³⁹, da cantora Iza, foi a mais votada para passar pela transformação, acredito que tanto pela popularidade da artista como pela identificação dos alunos com a letra, que expressa uma mensagem de luta, que pode ser decifrada nos diversos contextos e modos de vida da periferia. O objetivo da paródia seria discorrer sobre um caminho para a conquista da nova escola, carregando em sua letra a constante indignação dos alunos a respeito da estrutura física do colégio.

LETRA ORIGINAL	LETRA PARODIADA: O SOLON É PESADÃO
Vou reerguer o meu castelo Ferro e martelo Reconquistar o que eu perdi	Vou reerguer o meu colégio Com um novo prédio E com ele me reconstruir
Eu sei que vão tentar me destruir Mas vou me reconstruir Vou 'tá mais forte que antes	Eu sei que vão tentar me impedir Mas eu vou resistir Vou chamar um monte de estudante

³⁹ Link do clipe da música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8psa0UBZKA>. Acesso em: 02/09/2019.

Quando a maldade aqui passou E a tristeza fez abrigo Luz lá do céu me visitou E fez morada em mim	Quando ele se candidatou Fez só promessas, não cumprindo E depois que nos visitou disse: não é assim!
Quando o medo se apossou Trazendo guerra sem sentido A esperança aqui ficou Segue vibrando	E o grupo se revoltou Se juntou, criou montinho Fizeram um protesto e contestou, vestiu até palhacinho
E me fez lutar para vencer Me levantar e assim crescer Punhos cerrados, olhos fechados	Fizemos um abaixo assinado, gritamos por uma nova escola, ainda não conseguimos, mas vamos conseguir,
E eu levanto a mão pro alto e grito Vem comigo quem é do bonde pesadão!	Por que somos um grupo forte, determinado e além de tudo sonhador.
Ooh ooh-ô-oh Som pesadão, pesadão-dão Ooh ooh-ô-oh	Ooh ooh-ô-oh O Solon é pesadão – dão Porque o Solon é pesadão - dão

Na criação da paródia, percebi que os alunos não tinham medo de errar. Muitos disseram estar habituados a fazer improvisações em rima, como uma brincadeira rotineira entre amigos. Depois da paródia, brincamos de improvisar com a base instrumental do violão e/ou meia lua, assim como fazem muitos compositores de música. No entanto, fazíamos com pretensão teatro, uma criação polifônica⁴⁰.

Dei o nome de *Improvisação musical* (Imagem 18) ao jogo cujas criações tinham aspecto efêmero, ritmos e rimas que pareciam perfeitas para grupo mas eram cantada sem

⁴⁰ Polifonia – quando se considera a existência no Teatro, arte de natureza polifônica, de um discurso musical que é próprio dele, intrínseco a ele, como uma das instâncias discursivas que o compõem, como um dos fios que tecem a trama teatral (MALLETA, 2014, pp. 32 e 33).

expectativa de se repetir. A regra inicial era cantar um verso ou dois, completando uma rima, e em seguida passar para o próximo colega do grupo. Quando a ideia partia de outro espectador-jogador, nada o impedia de intervir e agregá-la à rima daquele que improvisava no momento. Era uma descoberta coletiva, o que motivava tanto os colegas do grupo como a plateia que tentava encontrar sua inspiração. O que contribuiu e deixou a criação mais palpável e possível foi a escolha dos temas, discutidos antes do jogo e relacionados às suas vivências, em lembranças constantes. Relacionei esta experiência com a ação pedagógica descrita no artigo *Preencher o vazio e rasgar o caos: Teatro como alimento para a escola pública* (FARIAS; MENDONÇA, 2009), que nutre a prática do acolhimento e resgate da identidade memorial, algo que foi muito necessário para a criação de músicas no CESA.



Imagem 18 - Momento de improvisação musical do grupo 2 – Pátio do CESA, 26/05/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

No decorrer do jogo, outros dois grupos se apresentaram brincando com o corpo-voz⁴¹, inserindo efeitos sonoros com *beatbox*⁴² e palmas no ritmo do *funk* e do *reggae*. Vale ressaltar

⁴¹Acredito que um dos motivos da imersão intensa dos alunos na atividade foi a carga cultural que traz o ritmo escolhido por eles. Tive uma sensação próxima ao que diz o artigo de Émile Jaques-Dalcroze, *Fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical* (2013, p. 75): “ao perceber que a música não é sentida apenas pelo ouvido, mas pelo corpo inteiro, e que o corpo em movimento rítmico é o primeiro e o mais perfeito

que os ritmos foram escolhidos por eles antes do momento de criação. As improvisações seguiram a seguinte estrutura na escolha da ordem de apresentação, ritmo musical e palavras-temas escolhidos:

Ordem dos grupos	Ritmo	Palavras – temas
1º grupo	Sertanejo	Comida, meme ⁴³ , escola, traição
2º grupo	Funk	Rolê, filme, drogas, tráfico
3º grupo	Reggae	Machismo, estupro, mulher, bebida alcoólica, sono

As músicas criadas pelos alunos traziam frases escutadas permanentemente na escola e geraram diversas reações, entre risadas, palmas calorosas e olhares de acolhida, sendo a maioria de identificação. O aspecto melódico também foi essencial para que o grupo se concentrasse. Os alunos, ao cantar e improvisar sobre o fundo instrumental do violão, não tinham medo do erro, pareciam estar com o corpo-voz em estado de presença, movimentando-se guiados por uma voz que por vezes não cantava, mas que ousava falar brincando. Eles faziam várias pausas enquanto o violão continuava tocando, fazendo expressões de busca no pensamento, momentos também emocionantes, que levavam suspense à plateia.

3.5.1 Revezando funções

Depois dos exercícios de improvisação musical, dei continuidade às atividades pensando nas funções do teatro e em como refletir esse olhar na prática da criação do grupo. Boal (2009, p.199) diz em seu livro *a estética do oprimido* que “todos são poetas” no momento de criação quando relacionamos a escrita e o exercício de musicalidade objetivando

dos instrumentos musicais, entendeu que toda a educação musical deveria ser ao mesmo tempo uma educação de movimento livre, natural e harmonioso”.

⁴² O termo beatbox (que, a partir do inglês, significa *caixa de batida*) refere-se à percussão vocal do hip-hop. Consiste na arte de reproduzir sons de bateria com a voz, boca e nariz. Também envolve o cacarejo, imitação vocal de efeitos de DJs, simulação de cornetas, cordas e outros instrumentos musicais, além de outros efeitos sonoros. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beatbox>. Acesso em: 07/09/2019.

⁴³ É um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no “mundo da internet”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso em: 08/09/2019.

o que nos desperta e significa. Refleti: e na sala de aula, todos podem assumir qualquer função? Ou serão todos marionetes do professor? Daí, surgiu em mim a vontade de experimentar um jogo no qual os estudantes pudessem exercer diferentes funções.

Os alunos foram convidados à criação de cenas versadas, com divisão de papéis e funções teatrais. Os alunos deveriam se organizar e definir quem seria o diretor, quem seriam os poetas que escreveriam os versos-fala das personagens e quem seriam os atores. Busquei um processo criativo entre teatro e poesia que estimulasse a autonomia dos grupos. Os exercícios também tiveram a intenção de conscientizar todos sobre a importância de cada função que envolve uma criação teatral e poética. A turma se dividiu em quatro grupos, com os seguintes temas-nome: abandono, machismo, racismo, parto feliz. Organizamos os grupos tendo as seguintes funções: diretor, poeta e ator. Os grupos escolheram e dividiram suas funções por meio do diálogo, de modo que não interferi nas escolhas. Solicitei, de modo aleatório, que alguns integrantes falassem sobre as tarefas de cada função, a importância do elo entre elas e sobre como lidar com problemas a solucionar



Imagem 19 - Momento em que os alunos apresentam a cena *Parto feliz* – Pátio do CESA, 26/05/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Nas gravações em vídeo⁴⁴, vemos muitos problemas cênicos. Foi por meio destes erros que investiguei o objetivo das cenas e o que os grupos queriam contar ou provocar com elas. Na cena do parto, em que um rapaz fez o papel de mulher grávida, questionei algumas falas do pai, que não tinha projeção vocal, o tornava difícil compreender o que ele dizia em cena. Perguntei aos alunos o motivo da cena ser representada. A aluna que estava na função de diretora afirmou que queria que eles fizessem essa cena e a encarassem como desafio: “Um parto pode ser feliz para quem está de fora, mas, para quem passa por ele, creio eu que seja um momento tenso e único para nós mulheres. E eles estão ali, em cena, no lugar das mulheres”, disse ela. Um dos rapazes disse: “E não é nada fácil. Um pouco que fiquei na cena já pensei como deve ser na realidade”. Outra aluna retrucou: “Fora outros fatores externos que abalam a mulher, como o caso do pai que não teve sequer um pouco cuidado e a abandonou nessa hora importante”. Respondi: “A falta de maturidade paterna é um problema que enfrentamos diariamente na sociedade. Pais que abandonam, não prestam nenhum apoio. E as mulheres precisam lidar não só com ausência de suporte emocional, mas também financeiro e, no caso das mulheres da periferia, ainda sofrer nos hospitais públicos. É uma cena aparentemente cômica por ser realizada pelos meninos e ao mesmo tempo provocadora”.

Um último ponto relevante que levanto é presença de temas que não foram discutidos no último encontro, mas que foram suscitados pela característica de escolha livre das palavras-tema, o que realça algo apontado por Bondía (2002) quando fala que a experiência é aquilo que fica, o que nos toca, ou seja, as vivências que serão facilmente lembradas em um ato de improvisação.

O encontro se encerrou com a palavra “Divertido!”, com o abraço coletivo final e quarenta minutos depois do horário previsto para o término. Reforcei com eles a importância da presença na oficina, visto que estava sentindo a ausência de muitos alunos. Pedi que uns estivessem atentos aos outros, que se preocupassem, perguntassem o motivo de não irem, afinal, já éramos um grupo.

3.6 Encontro 6 - 23/06/2018 – O protagonismo na periferia

Iniciamos a aula em círculo e propus cantarmos em ritmo de funk: “Nós vamos teatrar (tchutchá – 2x) / não pode se sentar (tchutchá – 2x) / na roda é para ficar (tchutchá – 2x)/ e

⁴⁴ Vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=rWxWr0kI_cc e <https://www.youtube.com/watch?v=HyOEJLTNa0M&t=28s>. Acesso em: 02/10/2019.

bora começar (tchutchá – 2x)”. Nas repetições, propus diversas dinâmicas vocais, cantando e pedindo que o coro respondesse. Repeti até que todos estivessem energizados, contagiados pelo ritmo vibrante. Quando dois alunos mostraram fadiga, percebi que era o momento de passar para outra proposta.

Com o intuito de dar continuidade ao processo de autoconhecimento já iniciado, escolhi o jogo *Só perguntas*⁴⁵, inserindo como temática central a rotina dos alunos. Embora parecesse fácil, os alunos encontraram-se inicialmente perdidos no primeiro exercício em duplas. Sem profundidade o suficiente para elaborar uma nova pergunta, se esbarravam em repetições, devolvendo a mesma questão em resposta àquela que lhe foi feita. Passamos rapidamente pela etapa que elimina os participantes que não conseguem fazer a pergunta, fazendo-o retornar ao fim da fila. Decidi naquele momento, organizar duplas para que cada uma conversasse e elaborasse uma cena só com perguntas, a partir de informações trocadas sobre a rotina de cada integrante, o que facilitou o processo. Também pontuei a relevância da criação de cenas curtas para que os mesmos tivessem maior segurança.

Voltamos ao círculo e propus que reuníssemos o que foi descrito sobre a rotina de cada um em uma rotina única de um personagem inventado por nós. Seria o momento de inventar e contar uma história coletiva, por meio de um personagem. Construímos a rotina seguindo a regra de começo, meio e fim e mantendo nela a existência de conflitos, fictícios ou não, baseados nas narrativas que cada um apresentou à sua dupla. A *História da Julia*, nome da primeira história criada, foi marcada por ônibus lotado; a *História de Mário* pela fuga do colégio e *História de Bruna* mostrava a garota que não queria ser princesa, mas a mãe obrigava a usar rosa e vestir-se como uma menina padrão. Não resisti e entrei na última história, acrescentando uma solução não final com a seguinte fala:

Bruna, em sua aula de teatro, criou uma peça com ajuda dos amigos. E nessa peça, sua personagem era exatamente livre, usava aquilo que se sentia bem e os seus amigos também. E a cada dia ela se vestia de maneira diferente, como um camaleão, e os seus amigos cada dia a respeitavam mais, porque, para eles, ela não deixava nunca de ser a Bruna que abraçava e escutava seus amigos.

⁴⁵ Descrição do jogo disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/planeje-sua-aula/jogos-e-exercicios-teatrais/item/80-just-questions-so-perguntas>. Acesso em: 22/06/2018

Os alunos ficaram felizes com o final criado, com o uso do metateatro⁴⁶, e comentaram sobre a possibilidade de lidar com situações difíceis e encará-las por meio do imaginário. Neste mesmo exercício, demos o protagonismo necessário às histórias que tratavam da realidade deles, possibilitando uma percepção e valorização da história contada por quem a vive, sem amenizar, romantizar ou deturpar os acontecimentos. Queria eu despertá-los e me despertar do perigo de uma história única? Tratou-se de uma ação intuitiva, que depois da experiência identifiquei com o que ouvi a escritora Chimamanda Ngozi dizer em uma palestra⁴⁷. Com outras palavras, eu já havia apontado para a importância das histórias deles, dizendo que elas deveriam ser contadas. Essa fala final poderia ter-se desmembrado em outra proposta, que seria o outro lado da moeda, mas antes que experimentássemos isso, já tínhamos extrapolado o horário. Encerrei o encontro com “poses congeladas”⁴⁸, pedindo que cada um fizesse três poses que representassem algo que os marcou em cada uma das três histórias apresentadas. Finalizamos com a frase “Teatro, teatrando, teatrarei para sempre!” e um abraço coletivo.

3.7 Encontro 6 – 07/07/2018 – Diálogo: da confiança à imagem

Levando em consideração a aproximação que estávamos conquistando durante esses meses, dediquei este encontro a produzir uma relação mais próxima com o grupo e ao exercício de confiança entre eles. Pensando nisso, iniciei uma proposta de conversa diferente. No entanto, deparei-me com uma conversa provocadora iniciada pelo aluno⁴⁹. Escolhi o jogo *João bobo* (BOAL, 2005, p. 95) e adaptei a proposta, inserindo a provocação dialógica.

Em círculo, um aluno se posicionava ao centro e, enquanto se soltava e era apoiado pelos colegas a sua volta, mantendo os pés no chão, era questionado sobre o que lhe incomodava. A função dos que estavam ao seu redor era questioná-lo, conversar com ele e não deixá-lo cair, recepcionando-o em seus movimentos de maneira a alimentar sua confiança em se deixar aparar cada vez mais próximo do chão. O jogo foi propício para despertar a

⁴⁶ “Teatro cuja problemática é centrada no teatro que ‘fala’, portanto, de si mesmo, se ‘auto-representa’” (PAVIS, 2011, p. 240).

⁴⁷ Palestra de **Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo da história única** – TED Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 26/10/2019

⁴⁸ Iluminado pelo jogo *Posando* (REVERBEL, 1989, p. 37).

⁴⁹ Conversa refletida no capítulo anterior.

empatia, concentração e o cuidado em coletivo e gerou comentários que demonstraram o reconhecimento da coletividade e valor da união.

Aquecidos, parti com a turma para o jogo das *Imagens rápidas*⁵⁰, em que utilizamos como principal tema geral da diferença social, que foi se afunilando nas conversas durante o exercício. Tínhamos bastante material discutido sobre esse tema e pude dividir várias propostas e/ou subtemas para que eles criassem as imagens congeladas, seguindo o seguinte roteiro:

Descrição: um por um vai ao espaço demarcado (no caso, entre as colunas do pátio), preenchendo a imagem como uma pose congelada.

Observação: Você pode complementar a cena do outro ou mudar a o movimento do último para encaixar-se a sua proposta.

Varição 1: troca de personagens.

Varição 2: encenação com fala.

À medida que eu apresentava os temas, fazia perguntas para que eles, respondendo, tivessem materiais reais para levar à cena. Os temas apresentados foram sendo exemplificados com situações próximas a eles e, com as informações que surgiram no diálogo dentro do jogo, preenchemos a tabela abaixo:

Temas apresentados	Exemplos
Sala de aula (Classe média alta e baixa)	CESA
Casa de rico	(Exemplo próximo: uma mansão do condomínio Jardins Madri)
Hospital público (Exemplo próximo)	Cais Bairro Goiá
Ônibus lotado	Linha de ônibus 307 e 302
Praça pública da periferia	Praça do Colégio Edmundo Rocha

⁵⁰ “Esta forma de *teatro-imagem* é, sem dúvida, uma das mais estimulantes, por ser tão fácil de praticar e por sua extraordinária capacidade de tornar visível o pensamento. Isto ocorre porque, quando se usa a linguagem *idioma*, cada palavra utilizada possui uma denotação que é a mesma para todos, mas possui igualmente uma conotação, que é a única para cada um” (BOAL, 1977, p. 147).

Nem todas as imagens criadas foram registradas, mas apresento aqui as fotografias de algumas cenas, que ajudam a visualizar como foi a experiência e alimentam a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem da aula.



Imagens 20 e 21 – Cena em poses com o tema Sala de aula – Pátio do CESA, 07/07/2018.

(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 22 e 23 - Cena em poses com o tema “Ônibus lotado”, Pátio do CESA, 07/07/2018.

(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 24 - Cena em poses com o tema “Praça pública da periferia” - Pátio do CESA, 07/07/2018.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 25 e 26 - Cena em poses com o tema “Praça pública da periferia”- Pátio do CESA, 07/07/2018.
(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Nas imagens apresentadas, os alunos expressam uma realidade comum a outras escolas e bairros. O exercício levantou ainda outras questões, como o caso da união entre estudantes que têm características e opiniões parecidas e o isolamento daqueles que não compartilham tantas coisas. Levantei algumas perguntas: “É comum a prática de *bullying* nessa escola? E quanto ao quadro psicológico dos alunos, o afeto com o outro tem relevância?”

As imagens trazem personagens clichês do bairro, explorados de acordo com as orientações que apresentei, solicitando que exagerassem nas caracterizações e trouxessem mais força nessa representação da realidade. Eles abordaram o crime, o medo, o descumprimento das leis de trânsito e a violência das ruas da região, imagens que apresentam a realidade comentada com mais ênfase nas conversas de outros encontros, e as dificuldades vivenciadas ao andar no ônibus coletivo (falta de ônibus, falta de respeito dos usuários às

regras, os constantes furtos e os abusos de cunho sexual). Cabe mencionar que, à medida em conversávamos sobre cada imagem criada e levantávamos fatos reais, aumentávamos a energia de indignação do grupo diante dos problemas apresentados, o que potencializava a ação, em imagens mais detalhadas. Durante o jogo, surgiam frases como “já passei por isso”, “roubaram duas vezes meu celular”, “já passei por uma situação horrível do cara encostar em mim de maneira abusiva”.

Outro fato marcante nas encenações foram as combinações feitas entre eles, apesar de se tratar de um jogo de improvisação. Considero que, naquela situação de um jogo dramático alimentado com material narrativo-social do grupo, as brechas de tempo abertas para o diálogo qualificaram a criação. É possível ver o movimento expressivo ampliado nas últimas imagens, que têm como tema a desigualdade social, demonstrando a relação entre opressor e oprimido em situações de abuso de poder e status por parte da elite que tanto acontecem em nossa sociedade.

Finalizamos o encontro com o abraço coletivo e a palavra final escolhida pelo grupo, que foi “Criatividade!” Eu disse aos alunos que no próximo encontro exercitaríamos a escrita de cenas-poema.

3.8 Encontro 7 - 11/08/18 – Primeira tessitura escrita

Iniciei este encontro com um diálogo rápido e em seguida apresentei o jogo *Marcação de movimentos* no qual reuniríamos o que já tínhamos de material escrito sobre a periferia e criaríamos outros textos e subtextos, utilizando o exercício como um dispositivo de tessitura dramática em grupo, prática essa inspirada em Martins(2004) e Koudela(1999), que descrevem em seus processos a experiência com as marcações de movimentos criados pelos grupos em sala como parte exploratória do texto escrito – seguindo a estrutura de jogo teatral.

Com intuito de envolvê-los em um estado propício à construção de uma apresentação dentro da proposta pesquisada, questionei: Quais palavras têm mais força nesta pesquisa e de que maneira essa força se expressa? De cara, as mais citadas foram poesia, escola e periferia. Com essas três palavras-tema, dividimos a turma em três núcleos para montar a peça, ou seja, nossas cenas girariam em torno dos três temas⁵¹. Iniciei um jogo de marcações com os três

⁵¹ Utilizei desse recurso dos “temas geradores” baseado na síntese cultural como indutora da ação. Refletindo Freire quando diz que: “A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como

grupos, delimitando, inicialmente, as entradas da primeira cena. Ao propor uma marcação, eu pedia a aprovação da turma e dava espaço para apresentarem suas opiniões e fazer as devidas mudanças.

Na primeira cena, a marcação foi uma espécie de aquecimento para iniciarmos a construção do roteiro. Em seguida, reuni com eles todas as poesias e canções já criadas em aulas anteriores em um documento de texto digital utilizando o celular. Ao longo da leitura do conjunto de textos, algumas poesias foram retiradas e outras foram selecionadas para serem ampliadas no processo de criação das marcações de cena.

Para dar motivação à turma, perguntei: qual será o nome deste espetáculo? Que nome vocês dariam para esta nossa criação? Dei a ideia inicial de “Periferia Poética”, que logo eles mudaram, apontando o título “A descoberta de um novo mundo”. O ato criativo ficou mais forte depois de uma etapa de trabalho. Eu podia ver que eles precisavam estar seguros para criar, ou seja, saberem os porquês e para quê fazer a construção de uma dramaturgia, cada um com seu tempo de descoberta. Antes deste encontro, estávamos em uma fase exploratória, de criação de poemas, músicas e cenas. Agora, assumíamos um compromisso com uma montagem, mesmo sem data ou espaço previstos para apresentação. Eu disse aos alunos: “Todo espaço será bem vindo à nossa apresentação, principalmente nosso espaço de ensaio, a praça ou a rua”.

Após a aula, o registro das marcações, falas e rubricas foram digitados com mais rigor por uma aluna, sendo finalizado da seguinte forma:

Entrada dos três grupos:

-Poesia! (esquerda)

- Escola! (centro)

- Periferia! (direita)

(A música toca e todos saem andando com determinação)

1ª parada: o grupo da esquerda grita 'poesia'.

2ª parada: o grupo da direita grita 'periferia'.

A música toca e periferia e poesia se encaram e caminham para perto do palco.

3ª parada: o grupo central grita 'escola'.

(Todos sobem no palco)

4ª parada: (todos dizem)'DESCOBRIR UM NOVO MUNDO'.

(Pegam-se os panos e preparam-se para a dança)

objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural.” (1987, p.105)

Passos: esquerda, direita, esquerda, em cima, direita, esquerda, direita, em cima.

ORDEM DE VIRADA: 1º poesia, 2º escola e 3º periferia.

(viram de frente novamente. Na mesma sequência, eles posicionam a mão a frente do rosto. Um por um voltam ao normal, levantam as mãos para cima em sinal de liberdade. O grupo da dança sai e entram os narradores para anunciar a peça) *escrever a fala dos apresentadores*

Observando o roteiro dramaturgico, percebo que nossa criação cênica e a forma como utilizaríamos o texto se definiu muito mais na ação. No texto inicial da primeira cena, por exemplo, escrevemos apenas uma síntese dos temas que discutiríamos, mas seu corpo foi todo criado durante os ensaios.

Esse encontro foi marcado por inúmeras pausas, repetições e momentos em que perdíamos o fluxo criativo. Constantemente precisávamos consultar o roteiro inicial e acrescentar uma fala, movimento ou personagem. Houve situações de pensarmos em uma ideia e não sabermos como prosseguir a partir dela, como quando uma das alunas propôs dois apresentadores (narradores), mas não sabíamos organizar as falas de ambos. Ao esboçar a ideia no roteiro, ela descreveu um retorno criativo na orientação “escrever a fala dos apresentadores”. Isso me deu o gancho para uma forma de continuar a criação no sábado seguinte. Finalizamos o encontro sem nenhum abraço ou palavra final, devido ao tempo de aula ter sido ultrapassado.

3.9 Encontro 8 – 18/08/18 – Segunda tessitura escrita

Nesse encontro, nossa recepção tinha uma energia de tensão. Eu estava em conflito comigo mesmo e não hesitei em questionar novamente: “O que os incomoda na periferia?” As palavras-chave saúde, praças e periferia revelaram os conflitos vivenciados na semana. O tema saúde tinha relação com um caso de espera no posto de emergência e estimulou vários relatos e encenações no círculo de conversa, com questionamentos sobre problemas semelhantes e denúncias sobre o descaso com a saúde pública. Nas manifestações dos alunos, se observava a opressão omissa e passiva de esperar, conviver com a morte e reproduzir a ideia de que nada pode se fazer. A partir desses sentimentos, o grupo que ficou com o tema escreveu um poema fazendo uma comparação entre o relógio, sua função e o tempo de espera dentro de um hospital.

No tema praças, as drogas e todo o contexto que envolve tráfico, vício, consumo e roubo foram mencionados. As praças do bairro, principais áreas de lazer desses alunos, são locais de refúgio de muitos estudantes que evadem rotineiramente da escola pulando os muros e/ou inventando mentiras para os pais e responsáveis. Nesses espaços, que sofrem com a falta de cuidado e investimento por parte das autoridades responsáveis, eles se entregam aos vícios. Com essa discussão, o grupo que ficou com tema criou um poema sugerindo uma cena de entrevista sensacionalista.

O terceiro grupo, que ficou com o tema periferia, chamou atenção para alguns conflitos e suposições como: a falta de conversa resultando no grito, a violência família diária como dispositivo gerador da violência na escola, a fome como impedimento de uma boa aprendizagem, a falta de estrutura básica de vida (dedicação exclusiva aos estudos, lazer e acesso a práticas artísticas) que leva ao ingresso de jovens no círculo do tráfico e, conseqüentemente, a falta de orientação e afeto familiar ligado às frustrações e fortalecimento de atitudes trágicas e cruéis. Nessa conversa pude apontar para a falta de empatia e reconhecimento de si no outro⁵² como indutores da violência. Por outro lado, lancei um olhar positivo, enquanto morador da região que vê a cooperação e a força de vontade como características da maioria dos moradores. O grupo que ficou com o tema escreveu um poema que, a meu ver, resume todos os conflitos citados pela ausência de harmonia entre as pessoas.

Cada grupo apresentou o poema criado, dois em modo recitado e um em modo proseado. No final, a plateia comentou sobre a criação de cada grupo.

Poema 1 – Tema: Saúde	Poema 2 – Tema: Praça	Poema 3 – Tema: Periferia
O corpo está enfermo	As praças fedem	Acordei mais um dia
Enfermidades o consomem	São perigosas	Nessa humilde periferia
Tic-tac, tic-tac	Mas é patrimônio	Com muita agonia
O tempo passa	É um ponto de drogas.	Por viver sem harmonia.
Alguém me ajuda, socorro!		
Eu vou morrer		
É tão injusto, eu morrendo, eles vivendo		

⁵² Sensação despertada em mim pela leitura da obra *Hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault (2006).

Tic-tac, tic-tac		
O tempo passa		
A vida é injusta		
Estou a morrer		

Após a apresentação dos três grupos, conversei com os alunos e propus que os versos escritos ganhassem personagens baseados na vida real (pessoas que eles veem como representantes da periferia) e que os espaços que os versos descrevem fossem o cenário onde se passa a cena. Eles reorganizaram as cenas com os personagens e conseguiram colher mais material resgatando o que tínhamos discutido na roda inicial de conversa. As poesias se tornaram cenas teatrais curtas, na medida em que os versos se tornavam prosas, divididas entre personagens que preenchem as cenas de ação. Enquanto um grupo se apresentava, os outros assistiam juntamente comigo e davam suas contribuições. Em seguida, pensei em fazer a junção das três cenas e perguntei aos grupos se eles aceitariam a proposta. Prosseguimos e, após a criação de movimentações e *ações vocais*⁵³, foi construído o seguinte roteiro unindo os grupos:

POEMA E CENA - SAÚDE

(Representam um hospital precário e lotado)

Enfermeira: O corpo está enfermo

Doentes: Enfermidades o consomem

Todos: Tic-tac, tic-tac

Pai: O tempo passa

Filha: Alguém me ajuda, socorro! Eu vou morrer

Pai: É tão injusto, eu morrendo, eles vivendo

Todos: Tic-tac, tic-tac

Lado direito: O tempo passa

Lado esquerdo: A vida é injusta

Filha: Estou a morrer

POEMA E CENA - PRAÇA

Um assalto ocorre para a entrada da cena.

Há um entrevistador na praça entrevistando os moradores por conta da reinauguração de algumas praças.

⁵³ “Uma *ação vocal* plugada no contexto cênico. Ela se constitui com atitude, porque não representa meramente o personagem ou a história da qual faz parte, mas faz (a) história em seu movimento vivo: recria quando interpreta, multiplicando, ao mesmo tempo, as possibilidades vocais quando diariamente revive sua trajetória” (GAYOTTO, 1997, p. 24).

escrever a fala do repórter

Ent. 1: As praças fedem

Ent. 2: São perigosas

Ent. 3: Mas é patrimônio

Todos: É um ponto de drogas.

POEMA E CENA - PERIFERIA

(Ambiente de pobreza)

Amigo 1: Acordei mais um dia

Amigo 2: Nessa humilde periferia

Amigo 3: Com muita agonia

Todos: Por viver sem harmonia.

Na fase que se seguiu, participei com os alunos da construção de uma nova roupagem para cena. Sugeri que dessem ao público mais informações e que buscassem o pré-texto e o histórico de cada personagem. Queria que eles repensassem o porquê de cada cena e que cada cena suscitasse uma discussão político-social reflexiva, pensando em como essa criação pela realidade pode pela estética repensar na sociedade por eles. Uma atitude, em que eu buscava a sinestesia⁵⁴ na realidade a partir da reflexão da experiência em sala (BOAL, 2009, p. 206). Naquele momento, refazíamos e apresentávamos, parávamos e discutíamos, retomávamos o que havíamos conversado no início da aula trazendo o sentido da conversa para a experiência. O grupo estava inserido por completo no jogo de ação dramática, sendo livres para parar e pensar possibilidades, retomar uma fala que estava baixa, criar um personagem, fazer gracinhas, rir, tomar o lugar de outras personagens – em suma, brincar de teatro. Finalizamos alguns minutos depois do horário combinado, com a palavra final “Ensaio!”.

3.10 Encontro 9 – 25/08/18 – Tessituras por inspirações – Recorte e colagem

O objetivo dessa aula foi dar continuidade à construção da dramaturgia para uma apresentação. Iniciamos com a conversa em círculo, novamente questionando: o que te incomoda? Como foi a semana? Algo te incomodou nela? Uma das alunas iniciou o papo relatando os assédios que elas passam diariamente, seja na rua, no ônibus ou na escola e a

⁵⁴ Esse pensar o que foi criado a favor da ação do aluno fora de sala. Atentei-me ao que Boal diz: “Como já vimos, sinestesia é a percepção simultânea de sensações diferentes ou a tradução de uma sensação em outra. Ao ver um quadro ou foto, escrevemos um poema ou texto inspirado nessa foto ou quadro. Ao ler um poema, inventamos música. Ouvindo música, pintamos sons. Toda atividade sinestésica estimula a totalidade da atividade psíquica.” (BOAL, 2009, p.206)

insegurança que sente ao andar sozinha. No decorrer da conversa, o tema mulher foi ganhando espaço. A violência contra a mulher e a liberdade de expressão foram assuntos que geraram vários exemplos encenados. As mulheres da turma, maioria nos encontros, mesmo sendo jovens, já expressavam enfrentar muitos desafios da realidade ainda tão cruel e machista. Ainda em conversa, uma aluna me mostrou um poema que escreveu e que tratava do tema mulher. Fizemos algumas leituras do poema “Sinônimo de mulher”, citado no segundo capítulo desta dissertação, com dinâmicas que foram da leitura comum, sentados, até a leitura em movimento improvisado. Lemos o poema com a instrução de retomar a criação a partir dele. Brincamos com uma montagem em três planos: a aluna narrando o poema em um e outras cenas em mimese corporal acontecendo ao redor. Eram quatro exemplos de violência, em uma espécie de marcação coreografada. Nos quadros, as meninas da cena pediram que houvesse resiliência por parte das personagens violentadas e que a força delas vencesse todas as lutas. Tive muitas ideias depois das opiniões das alunas e, sempre que as tinha, perguntava a todos se poderia colocá-las em ação, pedindo ajuda dos que estava assistindo e colocando-os no ciclo criativo de cena.

Apresentei o poema de “Minha cidade”, de Cora Coralina, também citado anteriormente, tentando relacioná-lo ao tema em discussão. Falei brevemente da história desta autora e de como ela, escrevendo a partir de sua realidade, transformava seu espaço e seu pensamento enquanto mulher idosa em versos cheios de reflexões, ainda tão atuais. Expliquei que, assim como Cora, todos podem se tornar poetas e, ademais, poetas da cena.

Para que todos participassem, os poemas fundiram-se em uma única cena. Propus que a personagem Aninha, do poema de Cora, fosse a mesma mulher do poema escrito pela colega de turma. Brincamos com as marcações e com a poesia em o coro. Com esse novo processo criativo de cena, finalizamos a aula sem passar as criações e marcações dos encontros anteriores, o que não vi como algo ruim, visto que tivemos ação, criação e reflexão. O que me incomodava era a ausência de alguns alunos e a descontinuidade dos encontros, o que me levou também ao auto-questionamento.

3.11 Encontro 10 - 01/09/18 – Tessitura: diálogo, jogo e escrita

Após um planejamento provido de leituras boalianas, cresceu em mim a vontade de instigar um coletivo mais político. Estava me sentindo distante de um discurso e uma ação

que realmente encorajassem os alunos. Neste sentido, a palavra *grito* soava como essencial para nutrir o meu eu político. Adaptei o jogo *Grito de guerra* (BOAL, 2005) para *Grito de guerra do Solon*, trazendo assim a identidade da escola para o jogo teatral do oprimido. Faltavam os temas a serem utilizados no jogo. Apresentei a proposta falando do meu intuito aos alunos: “Todos gritam, gritam em brigas, gritam em futebol, gritam em tudo. O grito expressa a tomada de posição, nem sempre diálogo. Quando um grita, não tem tanta força, mas e se todas as periferias gritassem com uma mensagem para o bem coletivo? Os que gritam por direitos hoje em nosso estado, infelizmente, sofrem represália. As escolas pedem silêncio o tempo todo. O aluno que grita de cara é tachado de ‘demônio’, ‘inferno’, ‘capeta’. Dizem que com ele não tem solução. ‘Está vendo! Não tem diálogo!’ A turma calada é a melhor turma. Por quê? Que tal experimentar hoje criar os gritos de guerra desses grupos?”

Os alunos fizeram alguns comentários sobre o comportamento de professores e estudantes em sala. Perguntei o que os incomodava na região. Três temas e espaços colocados com frequência em discussão foram citados com exemplos recentes, sendo: a escola e o preconceito sofrido pelos alunos que estudam na instituição, o trânsito e a segurança que assombra a todos que andam no bairro.

Da conversa para o jogo, orientei a divisão da turma em quatro grupos e pedi que criassem gritos de guerra que chamassem para a reflexão, criando uma espécie de manifestação. Encenando os gritos, a meu ver, exercitaríamos a expressão, a ousadia e o desprendimento da voz⁵⁵ no teatro. Enquanto os grupos estavam reunidos, tive a ideia de oferecer objetos para que pudessem criar também sons e ritmos para o ato. Os únicos objetos de que consegui me lembrar naquele momento foram os objetos de limpeza que estavam guardados em um local a que tínhamos acesso. Não hesitei: busquei alguns e os dispus aos grupos. Um grupo escolheu os baldes, outro os rodos e outro as vassouras. De início, alguns perguntaram: “Para quê isso? Como vamos utilizar?” E eu disse: “Pensem que são instrumentos musicais, criem sons com eles. É só imaginar que é percussão.” Outra aluna disse: “É! Vamos tentar!”

⁵⁵ Nesses momentos abrem-se espaços para os estudos vocais, principalmente os decorrentes do uso expressivo na voz. A experiência com a cadeira que fiz no mestrado foi fundamental, dela extrai técnicas do uso da voz no teatro. A cadeira foi ministrada pelo prof. Dr. Domingos Sávio.



Imagem 27 e 28 - Momento de criação do grito de guerra - Pátio do CESA, 01/09/18.

(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 29 e 30 - Apresentação dos gritos de guerra – Pátio do CESA, 01/09/18. (Foto: Matheus Rosa)



Imagem 31 e 32 - Momento de integração das cenas em uma unidade, Pátio do CESA, 01/09/18.

(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Olhando as fotos, consegui observar como os objetos trouxeram outros desenhos ainda não imaginados para as cenas e como, com eles, os alunos conseguiram criar possibilidades rítmicas. Houve algumas dificuldades de expressão na execução das cenas, com alguns alunos tímidos, outros desconcentrados, outros distantes de uma cena coletiva. A cada apresentação, eu solicitava a repetição duas, três, até quatro vezes e pedia ajuda dos colegas do outros grupos para melhorar vários pontos, exercitando o que Gayotto (1998, p.20) chama de recursos vocais⁵⁶ como contribuição para a criação cênica. Eles manifestavam resistência, por desconhecerem estes recursos, utilizados para dar qualidade à cena, e eu buscava estimulá-los exemplificando o uso dos mesmos de maneira cômica. Em seguida, reunindo o grupo todo, propus o desafio de reunir as cenas em uma só. Como vemos no roteiro abaixo, o Grito de Guerra do CESA foi o grito inicial, seguido do Grito de Guerra do Trânsito, depois o da Segurança e o da Poluição. Ao final, eles deram a ideia de fechar a cena com o refrão da paródia criada na aula do dia 26 de maio. A cena se estruturou no seguinte roteiro:

GRITO DE GUERRA DO SOLON

Todos entram com seus adereços entoando o 'Grito do Solon'.

Passou, passou, passou um esquadrão
E nele estava escrito que o Solon era ladrão
Mas é mentira, é marmelada...
Porque o Solon só se preocupa com a quebrada (2x)

(tocam-se os baldes e todos ficam em formação)

GRITO DE GUERRA DO TRÂNSITO

Entram com vassouras.

Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida
Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida
Nesta corrida contra o tempo
Mais uma alma se foi em poucos momentos
E agora o asfalto empoeirado
Está manchado com meu sangue
O meu sangue agora rega as vidas que se foram
Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida
Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida.

⁵⁶ “*Recursos vocais* entendido como tudo o que se dispõe para falar, compreendem: os *recursos primários* da voz - respiração, intensidade, frequência, ressonância, articulação; os *recursos resultantes*, que são *dinâmicas da voz* - projeção, volume, ritmo, velocidade, cadência, entonação, fluência, duração, pausa e ênfase.” (GAYOTTO, 1998, p.20)

GRITO DE GUERRA DA SEGURANÇA

(Entram com baldes)

Contribuindo para a educação.
 Trazendo segurança pra população.
 Eu quero segurança
 Paz, liberdade
 E mudança.

GRITO DE GUERRA DA POLUIÇÃO

Entram com rodos.

Não é fácil, nem complicado!
 Faça a tua parte,
 Para o melhor da pátria em nossa arte!
 Chega de poluição!
 Cada árvore cortada é uma vida desperdiçada!
 E o seu lixo na rua, causa inundação!
 Chega de poluição!

Todos entram juntos cantando.

Passou, passou, passou um esquadrão
 E nele estava escrita que o Solon é ladrão
 Mas é mentira, é marmelada
 Porque o Solon só se preocupa com a quebrada.

(Todos se agacham fazendo o sinal de # com a pose da quebrada e aluna canta)

Ooh ooh-ô-oh
 O Solon é pesadão – dão
 Porque o Solon é pesadão - dão

Embora o grupo já estivesse cansado, passamos o conjunto da cena *Gritos de guerra* mais uma vez. Nessa segunda passagem, eles melhoraram a atitude em cena, escutaram alguns conselhos, principalmente sobre sintonia em grupo, sobre buscar um olhar mais intenso e transmitir sinceridade no decorrer da cena. Só percebi que era momento de finalizar quando uma mãe chegou para buscar sua filha. Já havia passado muito do tempo além do horário marcado, então encerramos com as mãos dadas e entoando a frase “Teatro, teatrando, teatrarei para sempre!”

3.12 Encontro 11 – 08/09/2018 – Conversando e tecendo uma nova cena

Esse encontro teve como objetivo ensaiar e realizar prática de montagem com o material já criado em outros encontros e que já faziam parte dos registros de processo: poesias, paródias, músicas e cenas.

Comecei a conversa em círculo com os alunos e tive vontade de exercitar sua musicalidade, inspirado pelos conselhos de Trotta(2006), que despertou-me ao aprofundamento da experimentação metodológica de criação a partir da cultura musical dos alunos e da juventude do bairro. Movido por essa vontade, perguntei aos alunos: “Quais são os ritmos mais tocados e apreciados por vocês?” Eles responderam que eram o *funk*, o sertanejo, o *hip hop* e o *rap*.

Prossigui a conversa com a pergunta sobre o que os incomodou e o que aconteceu de marcante na semana que havia se passado. Alguns fatos foram narrados e bem discutidos no círculo: a venda ilícita de drogas na porta da escola, as queimadas frequentes em lotes baldios, a ameaça de desmatamento e poluição em reservas ambientais nas redondezas, as queimadas de lixo em pastos. Percebi o esgotamento da conversa quando os alunos já repetiam frases e demonstravam tom de voz e movimentos cansados.

Parti para o momento de criação. Conversei com os alunos para que se dividissem em dois grupos e criassem músicas. Orientei os grupos a escolherem um ou mais ritmos musicais citados na conversa inicial. O grupo 1 escolheu o *rap* e o *hip hop* e selecionaram como tema central natureza, porque abarcava, segundo eles, vários fatos mencionados na conversa. O grupo 2 escolheu o *funk*, misturado com MPB e sertanejo. Não entendi bem como seria o som, mas deixei que tivessem a liberdade de experimentar a mistura rítmica que pareceu agradável ao grupo. O tema central escolhido seria drogas, que segundo eles abarcava um fato que tinha ocorrido dentro da própria escola.

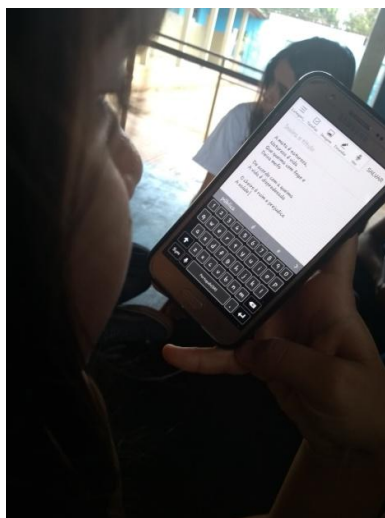


Imagem 33 - Registro do grupo 1 durante a composição da letra musical – Pátio do CESA, 08/09/2018.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

O tempo de concentração necessário para surgir a ideia inicial da música foi diferente para cada grupo. Mantive meu apoio, dei palpites e era empolgante ver quando a letra que criavam traduzia bem a ideia discutida em círculo e também apresentava qualidade sonora, com ritmo e em rima. Porém, o trabalho de um grupo fluía melhor do que o de outro, o que para mim não era um problema, mas quando eles escutavam uns aos outros, isso gerava desânimo no outro grupo que ainda tentava encontrar seu caminho de criação.

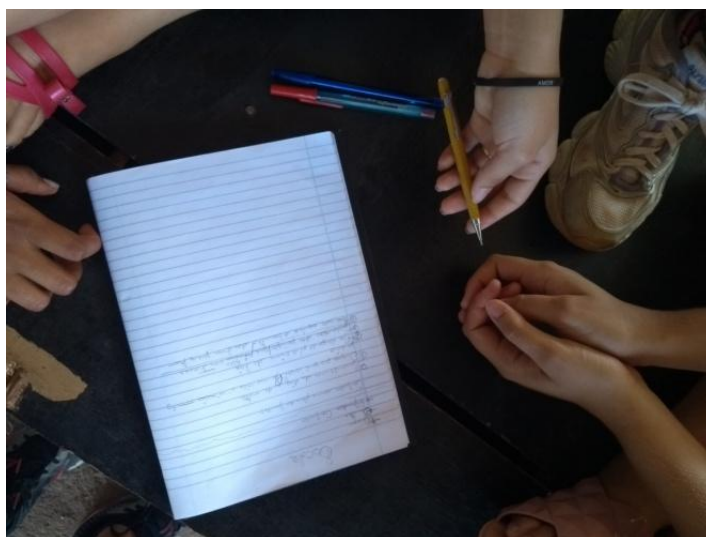


Imagem 34 - Registro do grupo 2 durante a composição da letra musical –Pátio do CESA, 08/09/2018.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Lembro-me de frases do grupo 2: “Professor, não estamos conseguindo! Não sai nada da minha cabeça!” Eu dizia: “Deixa fluir, experimente, volte, utilize o tempo necessário para o grupo, tente outra vez como dizia Raul Seixas⁵⁷”. Spolin (2010), em *Improvisação para Teatro*, trata problema como uma característica do jogo, da improvisação, e foi o *problema* que me interessou naquela situação e me fez compreender que eles precisariam entrar em acordo para a criação, aceitando qualquer palavra/frase/ritmo que surgisse, distanciando-se do medo da desaprovação. Outro problema era expresso assim: “Professor, qual é o tamanho da música? Só conseguimos isso..” Eu dizia: “Não se preocupem com tamanho”, “Façam até onde conseguirem”, “Esgotaram? Então é isso”, “Entrem em consenso criativo”. Alguns prosseguiram com seus cadernos, outros com suas folhas. Quando eles sentiam que travavam na criação, repetiam o que já tinha criado. A repetição da memória recente liberava novas criações. Nesse processo, aqueles que pareciam já ter terminado começaram e melhoram sua criação enquanto esperavam o outro grupo. Duas letras musicais foram compostas:

LETRA 1: NATUREZA

A mata é natureza, a natureza é vida
 Que queimam (sic) com o fogo e vira mofo
 Que deixam (sic) feridas e prejudica a vida
 O cheiro é ruim e prejudica a rima
 O cheiro é ruim e prejudica a saúde

De acordo com a queimada a vida é desperdiçada

De acordo com a queimada a vida é desperdiçada
 O cheiro é ruim e esse mundo não é pra mim
 Não quero viver assim
 O fogo só traz morte, desmatamento é forte

Pessoas morrem com problemas respiratórios (tosses)
 Casas incendiadas e mesmo assim, e mesmo assim
 continuam com as queimadas
 Poxa mundo quanta falta de sorte!

Letra 2: DROGAS

Cercando-nos de dia e de noite
 Nos alugando para o crime de hoje
 Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício
 Sabemos dos perigos que a vida nos trouxe
 Drogas, pra quê isso? Drogas, que desperdício.

⁵⁷ Videoclipe da canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx0wyD1sXFM>.

Às apresentações das letras, se seguiram tentativas de interpretação das canções criadas. Os dois grupos trouxeram as músicas em cenas e foi na música que conseguiram estar mais livres. Observei a plateia (o outro grupo), que recebia positivamente a criação do grupo. Assim que apresentaram as músicas-cena, tivemos a ideia de criar juntos um *funk* a partir das frases meme do CESA, como mencionado no segundo capítulo. Assim emergiu a música *Só lamento, não tenho senso*. Eu entrei no jogo, como jogador-professor, e nele pude compreender e confirmar na prática as palavras de Martins (2004), quando disse que

O canto é o complemento do jogo pois harmoniza a energia coletiva, aquece a voz sem gerar tantos pudores, trabalha a atitude de doação de energia e de colaboração. O canto coletivo pode ser também, técnica para transição de atmosferas e ajuda a sintonização do grupo *no espaço*. (MARTINS, 2004, p. 97)

Nesse momento, esqueci as preocupações externas. Queria cantar e dançar com eles a sua música. Havia sintonia no grupo, um querer-fazer intenso, uma concentração festiva. Finalizamos com a frase “não temos senso”, por decisão do grupo, que não queria uma palavra, mas uma frase. Se eles assim queriam e foi democraticamente decidido, assim fizemos. Falamos a frase juntos com um pulo coletivo.

3.13 Encontro 12 - 15/09/2018 – Partindo para o plano B

A conversa entre os alunos tomou a maior parte da aula. Aproveitei o atraso e a ausência de muitos para nos aprofundarmos em uma conversa mais informal⁵⁸, que retomou fatos da semana apontando o foco para os temas amizade, respeito e *bullying* em sala. Enquanto um falava sobre um acontecimento, os outros completavam, falando mais sobre o acontecido ou contando situações semelhantes. Lembrei-me do jogo dramático *Reconstituição dos fatos*, neste caso, fatos da semana. Neste jogo, cada um dos relatos deveria ser encenado pelo grupo, com a organização do roteiro de improvisação de reconstituição feita pela pessoa que viveu o fato na vida real.

⁵⁸Eles perguntaram: “E você? Fale também professor”. Falei da minha indignação com o preconceito velado de muitas pessoas com relação à minha orientação sexual.



Imagem 35 e 36 - Os alunos reconstituindo cenicamente a semana – Pátio do CESA, 08/09/2018.
(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Alguns contaram traições amorosas, outros contaram situações de *bullying* e solidão na escola (falta de amigos). Os assuntos eram íntimos e complexos, mas falar parecia um dar alívio a eles. Alguns manifestavam dificuldade: “É ruim lembrar, mas vamos lá.” “Nossa professor, que situação complicada”. Assim seguíamos encenando e também dávamos um toque, uma pitada a mais nas cenas, acrescentando possibilidades mais positivas. Eu provocava: “Como você queria essa cena? Vamos dar um final diferente?”

Encerramos o encontro mais leves, segundo apontaram na conversa de avaliação. Tiramos *selfies* e encerramos com a palavra “conversa”. A leveza ao final do encontro pode ser vista nas seguintes imagens:



Imagem 37 e 38 - Após o término da aula, selfie e brincadeiras com o grupo – Pátio do CESA, 08/09/2018. (Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

3.14 Encontro 13 - 29/09/18 – Nova mudança de planos

Nesse encontro tivemos contratempos que poderiam ter impedido que ele fosse realizado. Primeiro, já tinham se passado vinte minutos do início da aula e tínhamos apenas duas alunas. Segundo, era realizada na escola, naquela tarde, a campanha de vacinação de cães e gatos. Terceiro, completava-se duas semanas desde nosso último encontro e nosso movimento criativo estava reduzido. Peguei o celular e entrei em contato com o grupo via chat, confirmando assim a ida de mais três integrantes⁵⁹. Enquanto esperávamos sua chegada, iniciamos uma conversa, na qual perguntei sobre a semana de cada um. Fiz uma série de perguntas diferentes, buscando os conflitos, como um investigador. Eu falava: “Ponha o conflito na roda! Comece com os problemas! Não crie o problema, encontre e fale do que existe!”

Insisti para que falassem dos problemas que assombram a região. Fiz mais perguntas: “O que de fato tem dado medo? Quem são os opressores e oprimidos no seu bairro?” Perguntei sobre o modo de vestir e o que influencia essa cultura da vestimenta. As respostas apontavam novamente um preconceito, pois segundo os alunos existe impregnada nas pessoas uma cultura conservadora que dita e rotula as mulheres que usam roupas curtas, largas e incrimina os jovens por suas vestimentas. Para eles, algumas pessoas parecem estar contra o que é ditado, sobre o mundo feminino ter que ser rosa e o masculino azul. Achei interessante como se colocaram e posicionaram. Fiz essas perguntas com muita vontade de ouvi-los, eles pareciam sentir minha curiosidade e empolgação. Eu estava em estado de presença em modo entrevistador. Neste momento da oficina, eles depositaram uma confiança maior em mim, certos de que a segurança das informações ditas ali era garantida. Nos comunicávamos, eu sentia uma empatia construída neste vínculo.

Em seguida, a conversa apontou outros temas: facções criminosas, roubos, gangues e tráfico de drogas. Os alunos relataram a existência de dois grandes grupos rivais, mantidos pelo tráfico de drogas na região, que viviam entre ameaças e rixas. Eles pediam que os assuntos discutidos não fossem contados para ninguém, principalmente ninguém da escola. Segundo os estudantes, muitos jovens foram assassinados por que policiais os confundiram ou porque queriam matar mesmo. Outro assunto forte foram os assaltos, as gangues que

⁵⁹ Esses integrantes falaram que estavam jogando em uma *lan house*, apesar de terem dito em casa que iriam para o encontro de teatro. Conversei com eles, explicando a seriedade e a complexidade que envolve a mentira, principalmente quando ela envolve o teatro. Orientei que é melhor ser sincero, franco consigo mesmo.

promovem arrastões e os assaltos nos pontos de ônibus, que contavam com a ação de mulheres. Eles também relataram que é muito comum o uso de nomenclaturas preconceituosas para designar moradores da periferia e citaram que o preconceito se direciona aos modos de se vestir, de andar e à sua linguagem. Alguns alunos disseram já terem sido tratados por esses nomes e passado por abordagens policiais violentas apenas pelo modo como estavam vestidos. Das inúmeras nomenclaturas, as mais comuns seriam: mala, malinha, nóia, Zé Droguinha, pivete, drogado, Zé Povim, maloqueiro.

Depois de toda a discussão, propus aos alunos que fizessem algo que invertesse essa cultura violenta e desumana. Tomei como exemplo as comédias que invertem e satirizam a realidade. Ansiava que eles fizessem tudo de ruim que narraram se tornar ações positivas. Por exemplo, que criassem intervenções, curtas, breves, que trouxessem a reflexão para a plateia (os transeuntes da rua). Propus a subversão dos temas, por exemplo, falando não sobre o roubo de celulares, mas sim sobre o roubo de livros. Com isso, tiramos as ideias para que quatro grupos criassem cenas. Expliquei que já tínhamos o *O que*⁶⁰ da cena e que precisávamos definir o *Onde* e o *Quem*. As cenas a serem criadas se dividiram em: filhos viciados em leitura, roubo de livros, tráfico de livros, facções de estudos. Como *Onde*, tínhamos a periferia enquanto cenário maior e, enquanto cenários específicos, tínhamos a casa do estudante, a praça, a porta da escola e o beco dos estudantes. E como o *Quem* das cenas definimos: o filho que está viciado em leitura no quarto e a mãe brigando por que o filho não parava de ler; uma assaltante que rouba livros; os traficantes de livros vendendo na porta de escola; uma facção que está revoltada por que a outra aliciou mais estudantes para eles.

Como estávamos dentro da sala e lá tínhamos cadeiras e carteiras, os alunos utilizaram esses objetos ao criarem as cenas, reacendendo as inúmeras possibilidades imaginárias do teatro. Eles se reinventaram nesse espaço do tédio cotidiano.

⁶⁰ “O foco no objeto imaginário pode ser ampliado para o ambiente em que esse objeto está colocado. Os termos onde, quem e *O que* são usados no sistema em substituição aos termos teatrais ‘cenário’, ‘personagem’ e ‘ação de cena’. Para o estabelecimento do foco do jogo existe sempre o foco primário (por exemplo, Onde) e o Foco secundário (por exemplo, Quem e O Que). O foco primário recai sobre qualquer dos três elementos e existem numerosas possibilidades de combinação entre eles” (KOUDELA, 2017, p. 57).



Imagem 39 - Momento de criação das cenas com as duplas – Sala 3 do CESA, 29/09/18.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 40 e 41 - Registros das estudantes em cena - Sala 3 do CESA, 29/09/18.
(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Eu passava entre os grupos observando e contemplando o momento de criação. Quando era solicitado, dava algumas ideias e opiniões para a cena. No decorrer deste ensaio, pude perceber o impacto que a conversa gerou nas ações do grupo. Durante a conversa inicial, os relatos fomentaram essa energia de transformação, narrando fatos contundentes como, por exemplo, que havia alunos escondendo drogas (lícitas e ilícitas) nas mochilas e levando para vender na escola. Contaram como isso tem sido comum na rotina da instituição. Durante a construção dessas cenas, nas quais a leitura era tratada como crime, fui confirmando que o contato dos alunos com os livros se dava apenas na escola e, mesmo assim, era raro. Parte dos alunos tinha uma base de leitura e escrita deficitária. Este era de fato um bom motivo para trazer os livros para o centro da encenação, como objetos de poder, sedutores para protagonistas que, como na definição de Boal (1996), provocam, desejam e conseguem o que

querem⁶¹. Surgiram algumas reflexões que apresentei a eles: e se o livro fosse proibido? Roubo de livro? Tornaríamos o conhecimento mais importante do que vem sendo com essa cena? As duplas se apresentaram e a plateia pôde comentar o que achou das cenas e sugerir novas ideias, como no *teatro fórum*⁶², em que a plateia cria várias finalizações para as cenas.

Após as apresentações, sugeri que, ao invés de apresentarmos o espetáculo ou realizar um sarau poético no final dos nossos encontros, que finalizássemos fazendo intervenções com as últimas cenas criadas. O sarau ou o espetáculo poético poderiam fazer parte de um projeto futuro. O grupo gostou da ideia e firmamos essa mudança. Expliquei que eles teriam que escolher o espaço para fazer as intervenções, pensar no figurino, nos objetos e quais as cenas que levaríamos para o público. Ainda complementei falando que seria interessante se eles fizessem algumas intervenções como uma espécie de teatro ou cena surpresa ou até mesmo como o *teatro invisível* de Augusto Boal. Ainda conversando, percebi que tínhamos ultrapassado o horário, por isso, encerrei o encontro deixando apenas para confirmar a data e demais detalhes via aplicativo. Encerramos com o abraço coletivo final.

3.15 Encontro 14 - 20/10/2018 – Despedida do grupo?

Depois de muitas semanas sem aula, por diversos motivos, principalmente por choques entre nossas agendas de eventos e os dias de aula, marcamos esse encontro como o penúltimo do ano. Após longas conversas com os alunos por *whatsapp*, firmamos que ensaiaríamos as intervenções criadas para que os estudantes encenassem de maneira autônoma durante a semana na escola. Acontece que no dia do encontro foram apenas duas alunas. “E agora? Cadê a turma?”, perguntei. No grupo todos pediam desculpas e explicavam os motivos de sua ausência, a maioria de força maior.

Decidi então conversar com as alunas e excluir a proposta da intervenção durante a semana na escola. Tomei essa decisão entendendo que uma intervenção sem preparação teria risco de muitos problemas, inclusive de cunho pedagógico. Sei que uma boa preparação é fundamental para o grupo evitar problemas. Uma aluna compreendeu e disse: “Até pensei em fazer essa intervenção na entrada na escola, em dia letivo, abordando meus colegas e vendo a

⁶¹ “Neste modo, o próprio protagonista esculpe seus desejos manipulando a imagem, modificando-a fisicamente e, nesse processo, modificando-se a si mesmo. [...] Não obstante, nossa vida é permanentemente marcada pelo desejo, pelo querer, pela necessidade, mesmo quando nosso único desejo é desejar” (BOAL, 1996, p. 77).

⁶² Técnica do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

reação deles. Pensei em fazer a intervenção com os livros, mas me senti muito insegura”. Então perguntei: “E quanto à turma? Se eu marcar novamente será que todos vêm?” Havia dúvidas.

Prossigui: “Tomei uma decisão, triste, mas tomei. O próximo será nosso último encontro do teatro esse ano!” Uma aluna respondeu: “Olha professor, não te garanto a presença da galera, mas garanto a minha. O negócio é que esse fim de semestre está puxado, alguns estão de recuperação, outros por irresponsabilidade mesmo, ou por muitas atividades no sábado. Esse dia e horário são complicados. Mas eu passo o recado e reforço com a galera a importância da presença deles”.

E eu: “Certo. Posso pensar em continuar no ano que vem em outro dia e horário. Até lá consigo me organizar. Enquanto isso, vamos finalizar nossos encontros com a experiência fora da escola. Vocês escolhem a praça ou outro lugar para a apresentação.” Desta maneira, prosseguimos conversando e planejando a experiência a ser realizada na aula seguinte. Passamos o ensaio das cenas *Tráfico de livros* e *Assalto poético* durante a conversa, sentados e às vezes nos levantando. Enquanto lembrávamo-nos do que tratava a cena, fui perguntando sobre algumas possibilidades e assim as explorávamos, encenando-as. Em seguida, finalizamos o encontro com abraços, sem palavra final.

Assim que finalizei o encontro, retomei novas questões internas: que atitudes devo tomar quando temos uma evasão na turma? Ligar para os alunos? Porque uma turma com quinze alunos nesse momento está ausente? Quais seriam os motivos? Tomei a decisão de encerrar a oficina na aula seguinte por necessidade de refletir essa experiência, que se tratava de um momento importante para investigação. Digo isso porque diversas vezes, como professor, lidei com frustrações por não encerrar com o grupo inteiro e não compreendia o valor do processo no ensino de teatro. Tampouco sabia, e talvez ainda nem saiba, lidar com a perda de pessoas, as saídas inesperadas, as turmas encerradas. Mas a arte na escola pública se constrói no efêmero, no tempo presente, naquele minuto da aula.

3.16 Encontro 15 - 03/11/18 – Despedida do grupo?

Vários fatores propiciaram que esse fosse o último encontro, felizmente muito proveitoso. Primeiro, porque decidi que aquele seria o momento de refletirmos sobre o processo. Segundo, porque os alunos estavam se ausentando bastante e seria desgastante e

forçado continuar com a proposta de apresentar uma peça ou espetáculo. Juntamente com os alunos presentes, decidimos realizar a intervenção fora do espaço escolar.

A prática do dia seria externa, experimentando o exercício dos alunos em cena no espaço público e observando como as pessoas ao redor reagiriam. Apresentei de maneira breve o *Teatro Invisível*⁶³ como um exemplo de estética, para fortalecer nossa experiência, falando de algumas características que poderiam contribuir para que soubessem lidar com a reação do público que seria abordado, solucionando os problemas que surgissem e mantendo as personagens em ação.

Discutimos sobre a contradição presente nas duas cenas escolhidas no encontro anterior, *Assalto poético e Tráfico de Livros*, e como elas poderiam propor reflexões para o público transeunte. Na opinião dos alunos, aquelas cenas eram as mais apropriadas para a intervenção e eles estavam mais seguros para encená-las. Fizemos algumas adaptações porque os alunos alertaram que as cenas poderiam ser confundidas com a realidade e gerar violência, tanto por parte da polícia como por parte das pessoas em contato com a encenação. As intervenções seguiram o seguinte roteiro:

Tráfico de livros (Abordagem que presenteia com livro)	Andar até a pessoa escolhida agindo de maneira que leve a entender que pretende assaltar. Em seguida, abordar essa pessoa entregando um livro de poesias de presente para ela.
Assalto poético	Abordar uma pessoa ou grupo e recitar uma poesia/poema.

⁶³ “Teatro Invisível – consiste na representação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro, e diante de pessoas que não sejam espectadores. O lugar pode ser um restaurante, uma fila, uma rua, um mercado, um trem, etc. As pessoas que assistem à cena serão as pessoas que aí se encontrem acidentalmente. Durante todo o ‘espetáculo’, essas pessoas não devem sequer desconfiar de que se trata de um espetáculo, pois se assim fosse, imediatamente se transformariam em ‘espectadores’” (BOAL, 1977, p. 155). “No *teatro invisível*, os rituais teatrais são abolidos: existe apenas o teatro, sem as suas formas velhas e gastas. A energia teatral é completamente liberdade, e o impacto que este teatro livre causa é muito mais violento e duradouro” (BOAL, 1977, pp. 158-159).

Antes de sairmos, orientei que o grupo estivesse atento a cada integrante, priorizando o cuidado, a cautela. Deveríamos respeitar os limites dos transeuntes. Não estávamos mais no espaço da aula, mas sim intervindo num espaço em que muitas coisas podem acontecer. Escolhemos a Praça Edmundo Rocha, que fica à distância de quatro quadras da escola. Fomos a pé. Durante o percurso tivemos várias conversas e pude repensar como nós, professores, alunos e funcionários, estamos tão fechados na escola, trancafiados entre muros e grades. Sair da zona de conforto com os alunos é prazeroso, pois vivenciamos a experiência de ensino/aprendizagem em outros espaços. Em pouco mais de uma hora, todos experimentaram a intervenção, em duplas ou trios. Uma aluna disse que não participaria, então propus que ela me ajudasse nos registros.



Imagem 42 a 44 – alunas em experiência com a cena *Tráfego de livros* – Praça Edmundo Rocha, 03/11/18. (Foto: Liliane Silva – acervo pessoal)

As Imagens 42 a 44 são referentes à primeira abordagem de uma dupla, apresentando-se o percurso da cena: na primeira imagem, a aluna que está à frente tem a mão dentro da mochila, simulando esconder algo, e tem a expressão fechada. O sorriso da aluna que vem logo atrás, de blusa branca, expressa a tensão e o receio que ela transparecia no ensaio, sobre o que poderiam acontecer na experiência. Já as senhoras abordadas, segundo relato das alunas, fazem parte do conjunto de moradores que interpretam o mundo por meio de leituras bíblicas. Na abordagem, ao entregarem o livro de poesias, as senhoras retrucam falando do livro sagrado que leem, mas não dispensam o livro entregue.



Imagem 45 a 47 – alunas na experiência com a cena da abordagem poética – Praça Edmundo Rocha, 03/11/18.
(Foto: Liliane Silva – acervo pessoal)

Nas imagens 45 a 47, o jovem abordado pelas alunas foi convidado a recitar uma poesia. Segundo as alunas, ele dizia que não se lembrava de nenhuma e que não recitaria também caso lembrasse. As alunas continuaram a conversa e pediram que então ele as ouvisse recitar uma poesia, o que ele fez, manifestando estranhamento. Depois da intervenção, já junto à turma, as meninas analisaram a falta de interesse do garoto e uma delas supôs que talvez ele tivesse alguma poesia, mas estivesse acanhado ou desinteressado. A outra disse que ele deveria ter contato com o universo artístico para mudar a maneira como vê a poesia. Uma terceira aluna falou que grande parte dos meninos do bairro naquela faixa etária têm dificuldades básicas de leitura e escrita, que ele talvez tenha contato com a poesia do Rap, por exemplo, mas não a compreende como poesia.

Como a praça estava pouco movimentada e o tempo estava fechando. Decidimos retornar para escola. Ainda assim gravamos um vídeo com duas alunas cantando as músicas criadas nos encontros anteriores. No caminho do retorno, conversamos sobre as sensações provocadas pela experiência⁶⁴. Conversamos também ao chegar na escola, respondendo as perguntas: como foi a experiência para você? Quais as dificuldades encontradas? O que você levará de aprendizado da experiência?

A entrevista com as alunas após a experiência apontou satisfação diante das barreiras ultrapassadas, como a timidez e o medo da reação das pessoas. Elas também acharam divertido estar fora do espaço escolar e disseram que as conversas durante todos os encontros

⁶⁴ Na volta para a escola, caminhamos na chuva, rindo e dizendo coisas como “isso só acontece com a turma de teatro!”

e a confiança no grupo trouxeram a coragem necessária para a intervenção. Não pude prolongar na entrevista, pois tínhamos ultrapassado o tempo, mas já pude sentir a saudade antecipada do grupo.

CAPÍTULO 4

REENCONTRO: DESCOBRINDO UM NOVO MUNDO

“A falta de diálogo como característica presente em nossa formação histórica e social nos leva ainda uma tendência a práticas de submissão e de formação de mentalidades rigidamente autoritárias e acríticas.”

Suzana Schmidt Viganó

Após o período de cinco meses sem encontros com o grupo, surgiu em mim a necessidade de retomar o processo de montagem com os alunos. Senti a necessidade de explorar mais a dramaturgia criada com eles no ano de 2018. Procurei o coordenador da escola para continuar com as aulas de teatro. Eu estava determinado a prosseguir com o texto já escrito e elaborar com o grupo uma peça para ser apresentada, visando uma montagem colaborativa⁶⁵. Um dos fatores que me motivou a esse retorno foi a procura constante de alguns alunos por meio de redes sociais, com frases assim: “Quando retornam os encontros do teatro?”; “Que saudade das aulas de teatro!”; “Professor, poderíamos voltar!”; “Teatro é bom!”; “As aulas não voltarão mais não?”

A segunda experiência com o coletivo teatral do CESA me trouxe importantes reflexões sobre as formas de ação enquanto professor. Neste capítulo, descrevo esse retorno, discorrendo sobre a montagem, as ações, as narrativas, as reflexões nos ensaios e a apresentação.

4.1 Encontro 16 – 29/04/2019⁶⁶ – Reencontro

Os alunos demonstraram entusiasmo diante do anúncio de retorno às aulas. Nesta primeira oficina, contamos com dez participantes, todos eles integrantes do grupo no ano anterior. Recepcionei-os com abraços e conversas individuais rápidas para me inteirar de como estiveram no tempo que ficamos sem nos ver.

Passada a recepção, nos organizamos em um círculo. Apresentei a proposta da montagem e apresentação para o grupo. Perguntei se era de fato o que eles desejavam fazer e

⁶⁵ “Defende-se, assim, a ideia de que a montagem de espetáculos colaborativos enquanto prática pedagógica, além de uma tendência da pedagogia teatral contemporânea, configura-se também como uma forma de permitir ao aluno lidar com o conhecimento adquirido de maneira própria, estimulante e atravessadora” (STREVA, 2017, p. 108).

⁶⁶ Encontro do dia 29 de abril de 2019. Das 15:00 às 17:00.

se estavam dispostos. Questionei também sobre o espaço a se pensar para a apresentação. A escola foi o espaço escolhido para a nossa estreia, mas não hesitei em provocá-los apontando a possibilidade de apresentações em praças públicas da região. Definimos também um calendário de encontros e a data para a apresentação.

Após essa “assembleia”, decidi retomar a pergunta provocadora dos diálogos: o que te incomoda/incomodou? As repostas foram mais rápidas e desprovidas de vergonha. Alguns responderam que o fato de não haver mais encontros de teatro era um dos incômodos. Outros tocaram no tema do clima e suas constantes mudanças em Goiânia. Por último, um dos alunos tratou do preconceito de cor (da pele), de como ele é generalizado, presente em vários locais da cidade. Citou como exemplo uma situação vivida, quando ele e três colegas entraram em uma loja no shopping e perceberam o gerente conferindo as câmeras da sessão onde eles andavam, duvidando das notas de dinheiro que entregaram e não disfarçando o olhar preconceituoso. Esse relato rendeu uma discussão provocadora e reflexiva. Fizemos apontamentos sobre este e outros fatos e nos vimos nessa rede de atitudes preconceituosas e racistas que se alastra, infelizmente, até mesmo na periferia. Senti que eles estavam motivados a construir uma apresentação com caráter provocativo.

Revemos o roteiro construído e ensaiamos as primeiras cenas lendo o texto no celular, fazendo ali mesmo algumas modificações, recortando alguns versos. Os alunos escolheram fazer a apresentação no formato de arena circular. Com a configuração de palco-plateia alterada, retomamos as duas primeiras cenas, com novas marcações, mudanças de texto e entonações. Por vários momentos, os alunos tiveram ideias, exerceram escolhas, propuseram modificações no texto e acréscimo de personagens nas cenas. Encerramos o encontro com a palavra final “Reencontro!”, palavra que me marcou e, por isso, escolhi como nome desta seção.

4.2 Encontro do dia 02/05/2019 – Tessitura da cena *Mulher* (Cena 2)

O ensaio teve início com uma breve conversa em círculo. Pedi que falassem de suas rotinas, expondo um acontecimento marcante. Na sequência perguntei ao grupo: “Vocês se lembram em qual parte paramos e o que fizemos no ensaio passado?” A aluna lembrou que tínhamos parado na cena *Mulher*. Perguntei: “Podemos então retomar essa cena ou vocês querem retomar do início, para lembrar o que foi trabalhado na primeira cena?” Outra aluna

respondeu: “É melhor voltar, assim podemos rever as cenas. São muitos detalhes, foram muitas mudanças.”

Assim fizemos. Mas antes, pedi que fizessem um aquecimento, individualmente, e expliquei que poderiam pular, massagear o próprio corpo, correr, bocejar, enfim, movimentos de corpo e de voz que pudessem aquecê-los e prepará-los para o ensaio. Dei um tempo curto, já que se tratava de um grupo de adolescente pré-aquecidos pelas atividades rotineiras. Como estávamos em uma sala suja, não utilizei exercícios de chão. Deixei que cada um criasse sua maneira de se aquecer, reservando tempo para uma preparação do nosso espaço físico que o deixasse mais artístico, mesmo com as dificuldades estruturais. Farias (2008), em seu artigo *Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*, afirma que lidar com isso é entrar no jogo das dificuldades encontradas na escola pública. Sendo assim, encarei a situação juntamente com o grupo, sem permitir que nem mesmo o amontoado de carteiras na sala atrapalhasse nossos ensaios.

Na primeira cena, fizemos várias paradas a pedido dos alunos, que ainda se perdiam nas marcas de movimento e nas falas criadas no encontro anterior. Era comum que memorizassem o texto no momento do ensaio, o que tornava as cenas flexíveis⁶⁷. Fizemos uma parada para planejar a cena *Mulher*. Impulsionado pela concentração do grupo, tive a ideia de colar à cena o poema *Das pedras* (Cora Coralina), como um retorno histórico da personagem a um relacionamento abusivo e psicótico vivido no passado. A aluna que interpretava a mulher protagonista aceitou a ideia. Em seguida perguntei: “Quem poderia se disponibilizar a fazer a cena com ela, dando vida ao personagem do marido agressor?” Um aluno se dispôs a fazer, mas disse: “Não sei como fazer o personagem”. Eu expliquei: “Não se preocupe, eu também não sei, mas temos alguns caminhos que podem nos ajudar. Faça perguntas e vá desvendando a vida da personagem: quem é esse homem? Qual é a história das duas personagens?”

Penso que as perguntas que elaborei tenham contribuído na compreensão do personagem, com a criação do contexto detalhado em que ele se encontrava. Meu objetivo era sempre buscar materiais no contexto social dos alunos para as construções cênicas. Com esse diálogo, visei que se sentissem provocados e criassem esses detalhes de modo a dar

⁶⁷ Acredito no texto como uma obra de arte que, no processo dos ensaios, se recobre de signos e símbolos. Expô-lo a descobertas neste espaço promove maiores discussões e possibilidades de cena.

sinceridade ao que estavam encenando, como sugerido por Maria Clara Machado e Marta Rosman (2001):

O aluno precisa procurar sentir o que está fazendo e não apenas querer mostrar de uma maneira explicativa uma ação ou sentimento. Para sentir ou experimentar um sentimento, ele precisa saber o que está fazendo, compreender a situação dramática. (MACHADO; ROSMAN, 2001, pp. 12-13)

Nesse sentido, busquei provocar os alunos da cena a preencher as lacunas ainda existentes, fomentando com perguntas a capacidade de jogo de cena. As respostas criavam possibilidades: “Acho que poderia ser namorados. O tipo de namorado igual tem uns aqui que manda nas meninas e usa da chantagem emocional.”; “E ele como um homem machista e assassino a mata no final da cena. Ou ela pode ser violentada e depois ir para a cena do hospital”.

Concordei: “Boa! Acho que vocês podem aproveitar a reviravolta do poema. Pode ter a conquista, que gradualmente vira dominação e, por último, vir a ação de matar a namorada trazendo para a cena a realidade de milhares de mulheres que são assassinadas ou violentadas diariamente. Vamos testar isso passando a cena já com essas ações?”

Pedi que ensaiassem a cena e orientei os outros alunos a participar como espectadores. No momento do assassinato da personagem (feminicídio), o aluno(Felipe) que fazia o papel de agressor procurou um objeto que simulasse uma arma e, encontrando a peça de uma balança que estava no canto da sala, utilizou-a como uma faca. Uma das dificuldades encontradas nessa criação foi o contato entre os dois estudantes na execução das cenas, que eram fortes, com a presença de violência⁶⁸. Eles ainda encenavam sem se aprofundar nas ações e sentimentos representados, tinham olhares desconexos e pareciam temer as personagens. Acredito que, por mais que tivéssemos realizado exercícios de contato e houvesse uma relação dialógica estabelecida no grupo, a relação de troca em cena ainda era um ponto a ser exercitado⁶⁹. Executamos o trecho, fazendo algumas repetições, até a parte da morte. Pedi que mais duas alunas entrassem em cena falando o final do poema, que continha

⁶⁸ Fiquei feliz por ver que ele não sabia lidar com a violência. Por meio do teatro, sentimos na pele dureza da realidade e por ele pudemos refletir sobre ela.

⁶⁹ Ressalto que a prática teatral na escola não é como um remédio que, tomado, soluciona os problemas. É mais como uma plantação, que devemos regar, cuidar e criar meios para que ela se desenvolva.

uma possível reflexão, enquanto uma retirava o objeto das mãos do homem e a outra colocava nela flores. Com essas marcas e construções na cena, o roteiro seguiu o seguinte desenho:

CENA 2 - MULHER

Fala da mulher: Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.

Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.

Teci um tapete floreado
(chegada do homem na cena)
e no sonho me perdi.

(homem conquista a mulher)

Uma estrada,

Um leito,

Uma casa,

Um companheiro.

Tudo de pedra.

(homem mata a mulher / entram mais duas alunas em cena)

Mulher 2: Entre pedras

Cresceu a minha poesia.

Minha vida...

(retira a arma no tempo da fala)

Mulher 3: Quebrando pedras

e plantando flores.

(mulher 2 coloca flores em suas mãos)

Mulher 2 e 3: Entre pedras que me esmagavam

Levantei a pedra rude

Dos meus versos...

O roteiro, com as alterações, apresenta as novas ações nas rubricas e também duas novas personagens, que durante o ensaio entraram no final da cena.

Durante o ensaio completo desta sequência, identifiquei um problema no aspecto da encenação. Os dois protagonistas não representavam as personagens, mas sim imitavam a vida real, ainda sem reunir elementos importantes das figuras criadas. Foi um ótimo momento para fazer perguntas instigando a construção das personagens a partindo do real, uma construção concentrada, vívida e refletida, capaz de convidar o público para o jogo⁷⁰. Deixei

⁷⁰ Inspirado no que diz Brook diz: “Qualquer ideia tem que se materializar em carne, sangue e realidade emocional: tem que ir além da imitação, para que a vida inventada seja também uma vida paralela, que não se possa distinguir da realidade em nível algum. [...] Se aceitarmos, porém, que a vida no teatro é mais visível, mais vívida do que lá fora, então veremos que é a mesma coisa e, ao mesmo tempo, um tanto diferente. [...] A vida no teatro é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada. A limitação do espaço e a compreensão do tempo criam essa concentração.” (BROOK, 2005, p. 8)

as perguntas para que eles pensassem com tempo e trouxessem as respostas no ensaio seguinte.

Partimos para o ensaio da cena do hospital. A cena tinha uma concepção inicial, que relembramos em grupo. Perguntei se queriam mantê-la da forma como era. Liliane, uma das alunas que participava da cena foi se lembrando das marcas antigas e, em seguida, redistribuímos as personagens, buscando visualizar o que seria preciso para caracterizar o hospital. O poema, que fazia diversas críticas ao tempo de espera e ao descaso nos hospitais públicos, incitou a construção de um ambiente dramático de dor e doença. Estávamos caminhando para uma cena mais realista. Becker pegou algumas mesas e encenou um paciente na maca à beira da morte; Maycon pegou uma cadeira e uma peça da balança para ser o suporte de soro da personagem sem enfermaria. Havia muitas dúvidas. Lembro que tivemos uma pausa para tentar roteirizar a cena, destrinchando o poema novamente. Wilker disse que seria interessante trazer fatos que são cotidianos nas unidades de saúde da região, como: um médico atrasado, uma enfermeira desmotivada no trabalho e o falecimento de um paciente em situação grave ao lado da mãe.

Passada a chuva de ideias, orientei que dividissem os versos e falas. As falas ainda eram subjetivas, em superfície. No primeiro ensaio faltava energia. Estavam preocupados em seguir à risca o poema. Sugeri que eles repensassem a cena, definindo o que deveria acontecer para adequar o poema a um diálogo entre os personagens. Disse: “Não se preocupem em seguir o que já tínhamos dividido no ensaio passado. Abracem a mudança. Caso necessário, adicione cacos e combinem agora essas mudanças entre vocês.”

Esse momento contribuiu para que fossem levantadas várias questões referentes à cena, bem como para a participação mais ativa dos alunos no aprofundamento da criação. Quando eles faziam perguntas em relação ao que deveriam fazer, de imediato eles mesmos se lembravam que não estaria em mim as respostas sobre as personagens, mas sim neles mesmos. Eu respondia solicitando que recuperassem em sua própria memória um personagem ou fato parecido, muitas vezes já mencionado, e que a partir disso formulassem as respostas a *O que? Onde? Quem?* (SPOLIN,1998).

Em uma conversa com o grupo, me lembrei das histórias que geraram o poema e expliquei que, em sua forma inicial, o poema era subjetivo, que necessitávamos deixá-lo objetivo e que, por isso, era preciso retomar as memórias que cada um trouxe à tona no

momento da concepção. Uma das alunas se lembrou de um momento vivido no CAIS⁷¹ do Bairro Goiá; outra aluna contou situações de longa espera para ser atendida para exames e consultas; um aluno falou da ausência de médicos na unidade onde foi procurar atendimento foi quando teve dengue.



Imagem 48: Ensaio e elaboração da cena Hospital – Sala do projeto mais educação, 02/05/2019.(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Antes que finalizássemos a cena, já se aproximava o horário do término do ensaio. Retornamos ao círculo, onde os alunos falaram de suas percepções e avaliações. Definimos, em coletivo, o plano do encontro seguinte, ou seja, até qual cena prosseguiríamos com as criações, visto que tínhamos aproximadamente um mês até a apresentação.

Cada um dos alunos disse uma palavra final. A palavra escolhida para todo o grupo gritar junto foi “Sabedoria!”, que, como escrito por um aluno no diário de bordo (Anexo II), foi dita em uma nova perspectiva. Mesmo escrevendo desordenadamente, é possível notar a provocação e o efeito que a cena *Mulher* causou no estudante que fez o relato, enquanto espectador, e como ele compreende a ideia central da extinção da violência contra a mulher. Ele também observa a maneira como o colega esteve em cena, os meios que utilizamos para dar qualidade a ela e como ele mesmo poderia experimentar possibilidades, entre aquelas que conheceu enquanto espectador do ensaio, quando chegasse o momento de lapidar sua própria cena.

⁷¹ Centro de Atendimento Integrado à Saúde, posto de saúde com atendimento público de emergência.

4.3 Ensaio do dia 06/05/2019 – Cena 3 – A praça

Esse dia de ensaio foi um pouco diferente do planejado. Com a ausência de três estudantes, iniciamos com uma conversa rápida, apenas para relembrar os acontecimentos do ensaio anterior. Com o desejo intenso de continuar a trabalhar nas cenas, acabei por deixar o aquecimento técnico de lado.

Como já estávamos no terceiro ensaio, as primeiras cenas foram passadas com poucos retornos, rápidos e pontuais, momentos em que os próprios alunos faziam a pausa, avaliavam, alteravam o que era preciso e repetiam o trecho. Com as ausências, a cena *Hospital*, ensaiada no encontro anterior, estava com déficit de duas personagens. Surgiu a pergunta de Clarissa: “O que vamos fazer? Faltaram duas personagens da cena.” Nesse momento, pensei em passar para a próxima parte da peça. Mas, disse: “Vamos colocar quem está aqui na cena. Temos que estar preparados para essas situações. Acho que todos precisam, se possível, experimentar estar em todas as cenas.” Assim, foi preciso que aqueles que já tinham ensaiado essa cena explicassem o que acontecia nela para os demais.

Após a passagem de *Hospital*, prosseguimos para a encenação baseada no poema *Praça*, escrito no encontro do dia 18/08/2018. Um aluno se lembrou que, naquela aula, a turma tinha elaborado a cena de uma reportagem e ressaltou: “Tinha uma reportagem, mas no final, tinha um assalto e a entrada de drogados.”

Percebi que eles não estavam se interessando tanto pela cena, pareciam perdidos e/ou desmotivados ao lembrarem o que tinha sido criado no ano anterior. Perguntei: “Vocês acham que mantemos a cena? Querem mudar?” Tahuany disse: “E se mudássemos? Eu tiraria a parte em que ocorre o assalto e a venda/consumo de drogas. Porque as falas do poema já dizem o que são e o que acontece nas praças. Isso já é falado de alguma maneira no poema. Vamos fazer só a reportagem e focar nela.”

Testamos a cena, tendo como início uma reportagem de telejornal sendo filmada na praça. Na criação, a praça do poema representava as praças do bairro. Repensei quem seriam as personagens que falariam o poema na entrevista. Relembramos três perfis clichês que aparecem nos jornais sensacionalistas da cidade. Surgiram idéias como: um jornal dedicado à censura e totalmente partidário do governo, que se contraria com a fala de uma moradora que aborda com naturalidade, sem maquiagem, a realidade tensa da praça, que eles queriam passar como sendo bela, algo típico dos jornais locais, segundo um aluno (ver relato no Diário –

Anexo II). Após a definição das personagens e divisão do poema em falas, os estudantes fizeram a passagem de cena de forma livre, sem parar. De acordo com o relato do diário, foi um momento de conquista pelo improviso, em que o grupo quebrou o clima de tensões e mortes da cena anterior, com uma cena cômica e satirizada.

Vi que tínhamos estourado o tempo previsto para o ensaio, mas ainda mostrei a todos o vídeo que gravei no momento de experimento da cena. Uma aluna mostrou-se impressionada com sua entrega à personagem e disse: “Essa personagem é quadro vivo da censura de muitas pessoas.”

A palavra “censura” esteve bem presente no decorrer do processo de montagem. Isto porque, no primeiro momento que ela foi utilizada para a cena do jornal, resgatamos seu significado histórico ligado a Ditadura Militar⁷². Expliquei aos alunos que a palavra traz marcas histórico-sociais das práticas de dominação e proibição⁷³. Em seguida, levantei algumas questões, com intuito de provocá-los na busca do sentido do emprego desta palavra na cena e com ela. Perguntas como: o que podemos considerar como censura na escola? Por que a arte na escola tende a ser tolhida? A palavra censura estaria implícita em atitudes recorrentes do cotidiano dos alunos? Entre as respostas, houve opiniões divididas. Enquanto uns diziam que a escola tinha propostas democráticas, outros diziam que, em sala, muitos professores tomavam decisões por si próprios e os alunos seguiam as regras impostas.

Por outro lado, uma das alunas ressaltou que existe um movimento estudantil consciente no CESA e que, mesmo devagar, o grupo de representantes de sala discute assuntos e pensa formas para tornar as formas de decisão mais democráticas. Os alunos mencionaram ainda a liberdade que têm dentro das artes na escola e que por elas surgiram muitas discussões, mas que eles temem que a política de retrocesso em ascensão no Brasil possa mudar isso. Eles citaram a proibição da veiculação do VT do Banco do Brasil⁷⁴ como exemplo de que a censura não está distante da realidade atual e como atitudes autoritárias como essa tendem a reforçar preconceitos de gênero, condição financeira, cor de pele.

⁷² O artigo *O processo de censura nos anos da ditadura militar brasileira* (INOCÊNCIO, 2017) apresente esse período de maneira concisa pelo viés histórico-artístico.

⁷³ Palavras freqüentes que Freire (1987) descreve como práticas antidemocráticas e antidialógicas.

⁷⁴ Vídeo censurado pelo governo federal disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2019/04/assista-comercial-do-banco-do-brasil-censurado-por-bolsonaro/>. Acesso em: 29/09/2019. Mais informações sobre o episódio disponíveis em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/04/bolsonaro-veta-propaganda-do-banco-do-brasil-que-celebra-a-diversidade/>. Acesso em: 29/09/2019.

O impacto dessa palavra na turma criou um efeito de alerta e ela passou a ser utilizada para denunciar o corte, a vontade de dominação ou a vontade de impedimento dentro dos ensaios seguintes. A partir dali, por exemplo, se em uma cena alguém utilizasse um palavrão e eu dissesse que deveríamos mudar a fala por receio das leituras que poderiam ser feitas pelos espectadores, os alunos me acusavam de censura e era preciso que eu refletisse minha ação, podendo agir diferente inspirado pela provocação que nos direcionava para a liberdade.

Percebi grande diferença na ação da turma ao improvisar. Não era mais preciso gritar, chamar a atenção e muito menos agir como diretor autoritário, se já tínhamos, em diálogo, tratado da importância da consciência em cena, se construíamos e elaborávamos cada proposta juntos. Não pairava um regime ditatorial em nossa sala, pelo contrário, o espaço estava aberto à errância⁷⁵, que foi essencial e geradora de mais diálogo nos ensaios. Eu me sentia convidado a partilhar anseios de maneira empática.

No retorno ao círculo para a palavra final, conversamos sobre os despertares da cena *Praça*. Segundo o grupo, antes a cena trazia o ato de censura de forma implícita e, com a nova personagem diretora do jornal, não apenas a censura tornou-se explícita, mas também o que esta palavra representa para a periferia. Segundo um aluno: “As entrevistas, quando são de apoio a um político, escondem a realidade, disfarçam e distorcem as palavras de quem mora na periferia.”



Imagens 49 e 50: Alunos criando os personagens e reorganizando as falas com base no poema – Sala do projeto mais educação, 06/05/2019. (Foto: Matheus Rosa)

⁷⁵ “Errar entre uma condução diretiva e uma espécie de ausência fértil foi uma estratégia que aos poucos compreendi que deveria praticar para efetivar uma pedagogia festiva e assim como a personagem *Imperador* reconhece que *o melhor da brincadeira é fazer parte dela*, eu precisei aprender a convidar para festa e dividir o bolo, mesmo sendo isso tão óbvio” (SOUZA, 2014, p. 154).



Imagens 51 e 52: Experimentações da cena com a nova proposta - Sala do projeto mais educação, 06/05/2019. (Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Expliquei para eles que a cena também me despertou duas emoções diferentes: risos e agonia. O grito “Censura!”, que na cena caracterizava a dominação praticada pela personagem diretora do jornal, é uma representação da realidade. Diante dele, eu disse ao grupo, meu riso surgiu da identificação. Lembrei-me de vários momentos em que agi de forma semelhante em sala de aula, como um professor autoritário e ignorante. O sentimento de agonia, por sua vez, foi por identificar as atitudes assustadoras da jornalista como antidialógicas. Eu disse ainda que é recorrente a ausência de liberdade para tratar de certos assuntos na escola⁷⁶ e que toda a arte que trata da realidade por meio da sátira do cotidiano tende a ser alvo de censura por lideranças, porque exerce esse papel de escancarar, dialogar, deixar com que o tabu vire o tabuleiro do jogo e se torne fala, diálogo.

Depois de toda a conversa, houve um consenso na escolha do grito final com a palavra “Censura!”, por tudo o que foi conversado no ensaio. Parecia ser um manifesto da turma contra qualquer tipo de proibição que colocasse em risco a arte e sua provocação. Até aquele momento, independente da montagem, eu me sentia realizado por ter oportunidade de experimentar discussões que oportunizaram apontar caminhos e possíveis formas de ação rumo a uma sociedade pensante e atuante, sociedade da qual esses/essas estudantes fazem parte.

⁷⁶ Falo isso porque estamos em um momento politicamente delicado e ríspido. O estado de Goiás vive sob administração de um governo conservador. Os alunos do grupo de teatro do CESA eram os únicos com quem eu sentia tranquilidade em tocar nesse assunto, já que em outras instituições fui enxergado como vilão, como um professor das trevas.



Imagem 53: Grito final da aula com a palavra “Censura!” – Sala do projeto mais educação, 06/05/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

4.4 Ensaio do dia 13/05/2019 – Roteirizar: Organizar é preciso!

Plano de aula - Ensaio do dia 13/05/2019
Objetivo: criar as cenas 6 a 8 da peça <i>Descobrimo um novo mundo</i> .
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com o grupo; • Dez pulos com grito (aquecimento); • Passagens das cenas 6 a 8.

Nesse ensaio, o plano de aula previa a passagem e marcação de mais três cenas, ajustes no calendário de encontros e apresentação, acrescido de diálogo em todas as etapas do dia. Os alunos chegaram cansados na sala. Uma aluna, por exemplo, se queixava de dores, dizia que aquele era um dia (segunda-feira) em que o cansaço batia mais forte. Com esse e outros fatores, fui percebendo que a rotina puxada dos alunos era o motivo da energia baixa em turma. Iniciei uma rodada de perguntas e respostas rápidas, com uma única regra: que eles resumissem a semana anterior em uma palavra, depois em duas palavras e em seguida em três.

Pedi que construíssem e falassem frases curtas, uma tentativa minha de potencializar o estado de improvisação com movimentos acelerados. De certa maneira, eu também explorava qualidades do movimento e da voz com a mudança enérgica do grupo, que nas aulas regulares tende a ser baixa, por conta das várias horas que ficam sentados em uma cadeira desconfortável, e naquele momento era bastante alta.

Movimentar, pensar e falar já era um grande desafio. Um dos alunos, por exemplo, pediu ao grupo que esperasse um pouco porque não se lembrava da segunda palavra, o que demonstrou uma exigência de concentração. Decidi fazer com eles um aquecimento.



Imagens 54, 55 e 56: Experimentação do jogo dominó – Sala do projeto mais educação, 13/05/2019.
(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Empolgado com o exercício que estava sendo praticado, contei com minha intuição e decidi experimentar o jogo *Dominó*, que explorava o contato, a concentração, a confiança e o equilíbrio. Talvez algo dentro de mim tivesse indicado esse exercício como meio de provocá-los e de buscar uma relação ainda mais próxima entre os participantes do grupo. Penso que uma *sensibilidade* como proposta por Faiga Ostrower (1987, p.12) me permitiu a percepção do todo ao meu redor e, conseqüentemente, essa ação intuitiva conectada à necessidade do grupo. Após o jogo, expliquei ao grupo: “assim como vocês confiaram uns nos outros e criaram um ritmo no momento de queda, podem utilizar esses elementos conquistados no processo de criação das cenas.”

O grupo estava visivelmente energizado e os alunos demonstravam desejo pelo ensaio. Orientei que continuássemos da parte em que havíamos parado no encontro anterior. Uma aluna opinou com a proposta de dividir as cenas no texto escrito, fazendo a numeração e nomeando as cenas, o que, segundo ela, facilitaria a organização da entrada dos personagens, a percepção de tempo para a troca de adereços e a logística da entrada de objetos de cena (cenários). Liliane disse que estávamos pouco a pouco nomeando as cenas, mas que firmar esses nomes e enumerar as cenas iria facilitar o conhecimento da peça em uma unidade. E ela

completou, apresentando um problema a ser resolvido pelo grupo. Havia, segundo ela, uma parte do texto que ela não conseguia entender se era uma cena ou várias em uma só.

Chamei o grupo, que àquela altura estava disperso, e sugeri que fizéssemos todas as alterações no texto impresso - os recortes, divisões e enumerações de cenas - buscando coerência entre os poemas e o tema central de cada parte, traçando assim um roteiro mais preciso e compreensível da peça como um todo. As cenas iniciais já estavam nomeadas e foram divididas sem preocupação com tempo de cada uma, mas com a identificação dos temas. Neste momento, senti que estávamos assumindo a função de *bricoleur*, que segundo Telles (2003) é “um artesão que conjuga, reagrupa, reordena a partir de um conjunto finito de materiais”⁷⁷. Com esse exercício de bricolagem dramaturgica, nos atentamos a questões como a troca de personagens, mudanças de cenários e toda a logística indumentária da peça.

Inspirado na estética brechtiana⁷⁸, sugeri aos alunos que fizéssemos a divisão das cenas por tema e produzíssemos placas com o nome e o número de cada uma. A cada transição de cena, um dos atores mostraria a placa da cena seguinte, falando o que estava escrito, de maneira didática. Um aluno achou a proposta diferente, outra apontou para uma possível dificuldade do grupo em lembrar-se da placa, enquanto outro disse que seria uma maneira de deixar nítido para a plateia o assunto a ser tratado em cada cena. Propus uma votação rápida, perguntando se queriam acrescentar a ideia ou não. Todos votaram que sim, mesmo a aluna que apontou o problema, segundo ela porque não custaria experimentar. Eu disse ao grupo que iríamos definir quem escreveria cada placa.

Com a reorganização do texto, tornou-se compreensível para o grupo a importância de uma boa estruturação do roteiro de cena e do caminho da peça, não pela busca de linearidade, que pouco parecia uma necessidade do grupo, mas de tornar palpável o que tínhamos construído até aquele momento. Daquela forma, todos teriam conhecimento do foco de cada

⁷⁷ O autor completa, dizendo: “A capacidade de engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo a partir deste jogo um novo objeto ou solução diante de um problema colocado, garante ao *bricoleur*, neste sentido, a capacidade de um aprimoramento técnico no decorrer dos anos de trabalho, recriando estratégias de ação” (TELLES, 2013, p. 17).

⁷⁸ “Para que, no divertimento, se fosse além de um mero absurdo, havia que extrair da diversão algo didático, direto. Surgiu, assim, a descrição de costumes. São as personagens em ação que narram os costumes. O texto não tinha de ser sentimental nem moral, mas, sim, de revelar sentimentalidade ou moralidade. A palavra escrita tornou-se (nos títulos) tão importante como a palavra falada. É a leitura dos títulos, sobretudo, que possibilita ao público uma atitude mais à vontade em relação à obra” (BRECHT, 1978, p. 18).

cena e de sua localização no roteiro. Com a ação dialógica de retomada da conversa em grupo, descortinou-se, então, uma nova possibilidade estética para a transição de cena.

Prosseguimos com o ensaio. Com a desistência de dois alunos e ausência de uma, tivemos que remarcar as cenas, do início até a cena *Hospital*. Alguns integrantes foram substituindo e assumindo os personagens sem ator, o que foi mais complicado na cena do hospital, com muitas divisões de falas e uma dinâmica muito precisa no tempo de entrada das ações e acontecimentos. Investi tempo em dar qualidade a essas cenas e me deparei com o final da aula, que terminou com a palavra “Final!”. Pedi a um dos alunos que escrevesse o diário do ensaio.

O relato de Jeferson, a despeito das diversas dificuldades de escrita, apresenta uma visão que nos serve de reflexão sobre a importância do ensaio (ver Anexo II). Segundo ele, por exemplo, os estudantes memorizam o texto durante a passagem e modelagem das cenas. Observando sua visão do processo e como as suas palavras me ajudavam repensar novas formas de mediação com a turma, elaborei uma análise a partir da minha leitura deste diário. Leitura que, digo sem receio, está sujeita a muitas alterações.

Palavras do aluno	Percepções do professor
O ensaio foi até a cena seis.	Mostrou sua visão objetiva do ensaio.
Teve de tudo um pouco e todos ficaram fazendo palhaçada.	Evidenciou a descontração e versatilidade do grupo.
O ensaio foi ótimo e todos fizeram seu papel.	Sua visão de personagem e da concentração do grupo.
Para decorar a fala está sendo difícil.	Expôs uma dificuldade sua que pode ser comum a vários alunos do grupo.
Mas foi um sucesso e agora vamos ensaiar mais para que tudo corra bem melhor no dia da apresentação.	Infiro que ele estava se despertando para a importância do ensaio e para como esses momentos qualificam o grupo.
Agora é só orar para que tudo corra bem.	O jovem vem de uma família evangélica e de pastores. Como se trata de um processo democrático, todos podem recorrer à sua fé. Entretanto, de acordo com o grupo, isso só não pode atrapalhar o processo e nem desrespeitar a ninguém do grupo.
Espero que todos, incluindo eu, lembrem de tudo na hora.	Sugere a necessidade de mais ensaios e exercícios de compreensão e memorização das cenas.
Ah, e acho que o teatro vai ficar por muito tempo.	Demonstra a vontade de continuidade do grupo e a visão de que a prática teatral traz algum benefício aos que frequentam o grupo.

4.5 Ensaio do dia 16/05/2019 – Marcações e construção dramatúrgica no ensaio – *Mulher, periferia, drogas...*



Imagens 57 e 58: Conversa inicial com o grupo seguido de estudo do texto – Sala do projeto mais educação, 16/05/2019. (Fotos: Matheus Rosa em modo selfie – acervo pessoal)

Os alunos entraram aos poucos na sala. Fui conversando aleatoriamente com aqueles que chegavam. Com todos presentes, nos sentamos em círculo e iniciei pedindo que cada um dissesse uma frase que resumisse sua semana e passasse a palavra para colega ao lado. Senti que essa dinâmica circular foi motivadora, permitindo que todo o grupo se focasse por um tempo em cada um dos integrantes e em suas histórias, o que parece ter proporcionado-lhes a sensação de alívio⁷⁹. Depois disso, expliquei aos alunos que repassaríamos as marcações já feitas e que faríamos a construção das cenas seis a oito.



Imagem 59: Ensaio da cena 1 – Sala do projeto mais educação, 16/05/2019. (Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

⁷⁹ Prática de reflexão motivada por leituras da obra *Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault (2006). Durante o processo, me embriaguei com essa leitura, que me provocava sobre o aprendizado por meio do autoconhecimento e pela ideia do mestre enquanto provocador.

Iniciamos a marcação da cena *Periferia*, cena que a princípio eram quatro versos de uma canção, criada na aula do dia 18/08/2018. Em uma conversa no grupo, os alunos relataram o assassinato recente de um amigo do time de futebol do bairro. Isso ficou na minha cabeça e eu disse ao grupo: “O poema é subjetivo, cada um de vocês fará uma leitura diferente dele, mas, para mim, ele trata de uma rotina infeliz que as periferias enfrentam. Jovens que morrem por contam do tráfico, assassinados a tiros, viram estatísticas e logo ficam esquecidos. E acho que seria interessante apresentar ao público o que essas mortes provocam nos amigos, ou seja, aqueles que ficam, que sofrem, que se assustam, que choram. Apresentar nossa região pelas pessoas, por seus sentimentos. Poderíamos trazer a dor para buscar a reflexão.”

Pedi aos dois alunos que eram amigos mais próximos desse rapaz assassinado que fizessem a cena, um contando a notícia ao outro e dialogando através dos quatro versos. Entretanto, algumas frases e palavras foram acrescentadas como meio de tornar os versos mais orgânicos em cenas.

Embora a cena suscitasse em mim uma emoção passageira, percebi que não estavam entregues ao jogo de cena e nem conscientes do impacto que ela poderia causar. Pensei: talvez eles precisem construir de maneira inconsciente a trajetória que torna esse fato impactante. De imediato, propus que fizéssemos uma cena introdutória, o *making of* do assassinato, alimentando essa trajetória com possibilidades, por meio das seguintes perguntas geradoras: quem o assassinou? Como aconteceu? Foi planejado? Quantas pessoas? Que arma utilizaram? Deixaram pistas? Quais os motivos que desencadearam esse assassinato?

As respostas apontavam diversas possibilidades, a maior parte ligada ao tráfico de drogas. Assim que percebi que havia uma divisão polarizada de opiniões, que poderiam gerar um conflito maior e não uma conversa, eu disse: “Certo! Todas as possibilidades são válidas, é um caso que não teve um final, ficou esquecido na vida real, mas aqui no teatro e nessa cena, criem essa possibilidade para vocês, internamente. Seu personagem já desconfiará de um possível autor do crime!”

Em seguida, criamos uma imagem sonora de dois opressores matando a tiros o oprimido (vítima), em um acerto de contas⁸⁰. Coloquei o instrumental com uma sequência de

⁸⁰ Esse pagamento é referente ao consumo de drogas. Muitos usuários, movidos pelo vício, se endividam com o tráfico e muitas das vezes não conseguem pagar o que devem. O livro *Cabeça de Porco* (ATHAYDE, 2005) apresenta vários relatos que exemplificam como o sistema do tráfico é desumano, aliciando, induzindo ao crime e expondo ainda mais os oprimidos à injustiça, baseando-se em trocas desiguais, onde a vida vale muito pouco.

tiros. O som causou impacto, principalmente na respiração do grupo, o que mudou o estado expressivo dos dois alunos que encenavam.

Em seguida, partimos para cena que tinha a temática *Bullying*. Orientei que uma aluna entrasse e falasse o trecho do poema *Minha cidade* e, passada a cena, tive a ideia de perguntar: “E se a Aninha do poema representasse todos os alunos que já sofreram *bullying* na escola?” A aluna respondeu: “Sim, acho que ela pode representar, mas acho que teria que ter outras palavras que a ofendessem, com vários tipos de *bullying*”. E eu: “Penso que pode entrar cada um falando uma dessas palavras, aleatoriamente, quando ela terminar de falar o poema. Que tal? Vamos testar?”

O grupo acatou à ideia e cada um definiu sua palavra ofensiva, que resultou em uma cena de elevada dramaticidade que, segundo a aluna apontou, puxou memórias de acontecimentos de *bullying* que ela mesma passou na escola por ser negra e por ter o cabelo crespo. Eu disse a ela que isso seria recorrente e que ela encarasse como um desafio estar na pele do agressor para dar mais ênfase à cena, provocando a identificação dos que estão na plateia.

Continuamos fazendo marcações, dessa vez da cena *Mulher*, para a qual escalei a quatro integrantes do grupo. Elas dividiram o poema em partes iguais e passaram a cena, declamando o texto algumas vezes. Embora elas já conhecessem o poema, ainda esbarravam no fazer pelo fazer, sem a motivação nas palavras. Eu disse a elas: “Meninas, esse é o momento de vocês. As quatro representam e falam o que está engasgado em muitas mulheres que são impedidas diariamente de falar. Criem suas personagens. Quem são essas mulheres? Elas são desrespeitadas? Por quê?”

Em seguida, elas começaram a responder: “Eu sou a que usa roupas curtas e é vista com objeto sexual. E que por isso, os machistas dizem que posso ser estuprada”; “Eu sou a que me visto com roupas largas, não sou vaidosa como a sociedade impõe de maneira violenta que a mulher deve ser”; “Eu sou a mulher que estuda e estuda muito mesmo. Mas a minha família me julga porque não quero casar e nem ter filhos”; “E eu sou a garota que todos dizem que deveria alisar o cabelo, mas eu amo ele assim”. Expliquei que essa seria sua motivação de cena e seria importante que elas levassem esses pensamentos na atitude das personagens, afinal elas seriam a fonte de inspiração para várias jovens e mulheres que precisam de força. Em seguida, sugeri que repetissem a cena se sentando em cadeiras e falando para cada lado da

plateia, uma de cada vez, e que no final se levantassem, dessem as mãos e falassem juntas o trecho final. Como a cena era curta, e já tínhamos passado algumas vezes, prosseguimos.



Imagem 60: Ensaio da cena festa na periferia– Sala do projeto mais educação, 16/05/2019.
(Fotos: Matheus Rosa– acervo pessoal)

Fomos para a cena *Festa na Periferia*, que foi experimentada a partir das músicas criadas na aula 01/08/2018. Aquele foi para o grupo um momento de extravaso e diversão, expressos em risos. Em meio a várias ideias, criaram figurinos com adereços improvisados. No entanto, a minha preocupação estava em trazer a realidade e a intervenção consciente sobre ela, sem partir para o didatismo em cena, com necessidade de muitas falas. Começamos com a letra da música *Só lamento! Não tenho senso*, ainda perdidos, sem saber como prosseguir. Repetíamos a música três vezes e parávamos sem ideias para dar continuidade à cena.

Sabíamos que provisoriamente o tema abordava a alegria e a cultura musical dos jovens na periferia (Região do Bairro Vera Cruz). Perguntei o que havia nas festas que eles frequentam e as respostas enfatizaram diversos tipos de drogas lícitas e ilícitas. Com isso, propus ao grupo uma divisão entre os personagens que traficam essas drogas na festa e os que desejam um cenário de paz e sem vícios. Toda a encenação agora era cantada, se desenrolando agora no ritmo das músicas.

A cena foi ensaiada cerca de quatro vezes para que o grupo definisse suas movimentações. Já tínhamos uma coreografia ensaiada e ela foi inserida como abertura. Na encenação, as drogas eram recolhidas do ambiente e o grupo retomava a música, um pagode, no momento que a comida era servida na festa. Depois de repetir o refrão algumas vezes, a

turma parou e olhou pra mim. Tive uma ideia, inspirada pelo violão que um aluno tinha levado para o ensaio. Como cresci entre festejos da periferia e também faço parte dessa cultura festiva, destaquei o caráter eclético do gosto musical goiano e o apego ao momento melancólico da música sertaneja nas festas, geralmente no final, em que nos sentamos em círculos ao som das modas de viola, do rock nacional e de outras músicas populares. Uma das alunas propôs que o aluno com o violão puxasse o grupo para esse momento.



Imagem 61: A construção da parte final da cena festa na periferia – Sala do projeto mais educação, 16/05/2019. (Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Pedi que o jovem encontrasse uma nota musical no violão, enquanto outro aluno começava a cantar a letra. A música *Drogas, pra que isso?* ganhou destaque quando foi cantada ao som violão. Instiguei os alunos a se apresentarem cantando em direção à plateia, em diálogo com ela. Fiquei em estado de euforia, muito empolgado, e me vi dando novos palpites diretivos. Perguntei: “E se agora vocês finalizassem com perguntas para a plateia?” Um aluno perguntou: “Que tipo de pergunta?” Respondi: “Perguntas provocativas de acordo com os temas já encenados nas cenas anteriores. Cada um escolhe o seu tema, repete o início da pergunta e coloca a palavra-tema dentro dessa pergunta.”

Assim, definimos o início da cena com a fala “E agora, periferia?” e em seguida cada um criaria sua pergunta-provocação, construindo assim a cena final. Uma aluna se lembrou da música *Eu queria mudar*⁸¹ e sugeriu o encerramento da peça com seu refrão. Todos aceitaram a sugestão e finalizaram a cena em um círculo.

⁸¹ Música do grupo Pacificadores, de rap. Disponível em: <https://www.letras.com.br/biografia/pacificadores>. Acesso em: 16/05/2019.

Todos aplaudiram e assim pedi que falassem das suas sensações. Depois, a palavra indicada para definir o ensaio foi “crítica”. Segundo o aluno, a palavra se referia à maneira como eles estavam lidando com a construção de cena. Já outra aluna disse que a palavra dizia sobre seu olhar mais crítico sobre o ensaio. Eu, como professor, vi os alunos mais preocupados com o teor qualitativo daquilo que estavam criando e ensaiando. Pensei: serão as conversas o motivo das auto-exigências com a cena? Não tinha uma resposta, mas mantinha a convicção de seguir em constante diálogo e descortinar mais possibilidades do fazer teatral em processo de montagem a cada ensaio. Quando olhamos no relógio, tínhamos chegado ao horário de encerramento do ensaio. A palavra final escolhida foi “Topíssimo!”

4.6 Ensaio do dia 20/05/2019 – Conversa e ensaio: mudanças, estudo da personagem e criações



Imagens 62 e 63: Momento inicial em círculo – Sala do projeto mais educação, 20/05/2019.
(Fotos: Matheus Rosa em modo selfie – acervo pessoal)

O ensaio se iniciou com todos sentados em círculo. Logo fiz pergunta: “Como foi sua semana? Defina em uma frase”. As frases ditas foram:

- A minha felicidade tem olhos castanhos escuros.
- Estou cansado de ilusão.
- Meu ciúme me deu preguiça de você.
- Meu rim está doendo.
- Nada é para sempre.
- Meu futuro me deu preguiça do meu presente.
- Estava cansada porque não consigo fazer as tarefas.
- O amor é passageiro.

As frases motivavam mais participação à medida que um se interessava pelos acontecimentos contados por outro. Na semelhança entre as dificuldades narradas, os alunos se reconheciam como parte de um coletivo, que estuda e mora na mesma região. Estávamos descolados dos assuntos referentes ao ensaio, porque reservei a atividade para tentar reconhecer o estado físico e emocional do grupo naquele momento. Eu repetia cada frase dita e fazia novas perguntas a partir dela, buscando esmiuçá-la em diálogo não apenas com quem a disse, mas com todos do grupo.

A dinâmica durou mais de trinta minutos. Segundo o relato da aluna que escreveu o diário (ver Anexo II) era difícil lidar com essas conversas, principalmente ao expor os sentimentos. Embora nem todos sentissem a mesma dificuldade, vi aí um gatilho para trazer à tona, no grupo, uma reflexão sobre a importância de escutar as narrativas dos outros, resgatando a cultura do cuidado si, que não é nem alheia nem é o foco do teatro, mas que pode ser exercitado por suas técnicas, como um método para o autoconhecimento e a expressão.

Seguimos para a passagem das cenas, que tinha ainda marcações abertas, com brechas e muitas dificuldades técnicas cênicas a serem trabalhadas. Pensei em começar com as cenas que mais contemplavam os presentes, já que tínhamos a desistência de dois integrantes. Escolhemos as seguintes cenas para passagem detalhada: *Grito de guerra*, *Hospital e Periferia*.

Na passagem da cena *Grito de guerra*, a grande problemática era a subjetividade e a não linearidade da letra de um dos gritos. Escolhemos personagens e marcações conexas e fizemos algumas alterações, entre mudanças de frases, palavras, detalhes da construção de personagens e criamos uma nova situação. Reunimos os três tipos de gritos em uma cena que tratou todos os assuntos em um encontro de manifestantes: os alunos da escola que se manifestam por valorização e descortinam preconceitos; o encontro de pais que perderam seus filhos em um acidente de trânsito no bairro e se manifestam conscientizando aqueles que ali transitam; por fim, a entrada de um político que, ao dar satisfações (enroladas e manipuladoras), acaba cometendo o deslize de jogar lixo no chão, o que provoca o grupo ao grito de guerra contra o descuido com a natureza e o meio ambiente.

Em seguida, ressignificamos a cena do *Hospital*, por meio de um exercício proposto de construção de personagem por meio de dados e pesquisa. Fiz algumas questões aos alunos, como meio de incentivar o aprofundamento de cada personagem e a sua reflexão: “Vocês

sabem de onde vem a personagem? Qual é o nome dela? Idade? O que essa personagem passou para chegar até essa situação? Onde mora? Na periferia? Como anda? Que bairro da periferia? Lembre-se que uma pesquisa minuciosa os ajudará a trazê-la para a cena e compreender como se darão as ações, as emoções e as expressões da personagem. Cada pessoa nesse hospital é um ser único, tem que ter sua história de vida”.

Ao fazerem a cena, eles se mostravam mais dedicados a trazer a verdade das personagens. Como se tratava de uma cena coletiva, percebi que a empatia e a sintonia eram os ingredientes essenciais para fortalecer o grupo e torná-lo mais unitário, não só nas conversas, mas em cena. Os alunos tinham paciência quando um pedia para repetir uma parte da cena. Não tinham o erro como defeito, mas sim como um indutor da experimentação de uma nova maneira de fazer.

Depois ensaiamos a cena *Periferia*, que teve uma mudança. Com a saída de um integrante do grupo, tivemos que colocar outro aluno no papel. Percebi que os estudantes da nova dupla não se identificavam entre si e pareciam atuar sobre as personagens, sem reconhecer um ao outro. Durante os encontros passados, tiveram pouco contato. Pedi que passassem a cena novamente, como um pretexto para encontrar uma maneira de intervir. Na terceira passagem da cena, perguntei, antes que iniciassem a primeira fala: “Vocês realmente se prepararam para essa cena? Respiraram? Ou estão fazendo por fazer?” Um aluno respondeu: “Eu fiz normal”. O outro disse: “Eu também. Uma cena que eu conto que meu amigo morreu”. Eu completei: “É exatamente isso. Seu amigo morreu e o que isso significa na vida de tantos que passam por isso aqui no bairro? Eu sei que trocamos o que fazia o seu personagem, mas o que você quer passar para a plateia? O que tornará essa cena mais instigante? Como a plateia pode refletir sobre esse acontecimento?” O aluno perguntou: “Tenho que me colocar no lugar dessa família?” Respondi: “Não necessariamente. Você tem que encontrar a melhor maneira. Lembrar do que conversamos na aula. Lembre-se dos casos reais. Aqui é ficção que parte da realidade. Contem pra mim o que aconteceu. Quem te avisou? Você escutou os tiros do assassinato?”

Percebi que embora a cena *Periferia* fosse curta, ela teria grande impacto por tratar de um assassinato de adolescente. Em seguida, os alunos repetiram a cena, criaram nomes para as personagens e se mostraram, a meu ver, mais conexos na encenação, no diálogo, que tem um pré-texto e uma emoção anterior. Embora o diálogo tivesse desencadeado a criação, no

ensaio tornou-se necessário recriar, retomar as vivências dos alunos com associações, adaptando-as à cena.



Imagem 64: Ensaio da cena *Periferia*– Sala do projeto mais educação, 20/05/2019.
(Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Lapidamos, então, a cena *Bullying*. No diário deste dia, a aluna conta que se lembrou de momentos do seu passado e de situações que viu acontecer com pessoas próximas, podendo refletir, com a cena, sobre como mudar ou reverter quadros recorrentes na escola e na sociedade. Penso que conversar com os alunos no ato de repetição da cena trouxe a ela esse olhar. Eu dizia: “Se coloquem no lugar do outro. Será que aquele oprimido também será um opressor e vice versa? Aos que oprimem: sejam inóspitos, rudes, cruéis. Aos que assumem o papel de oprimido: receba a opressão e se expresse em triangulação, se atentando para toda a plateia.”

Disse isso com o intuito de trazer à tona o pensamento que nos conscientiza de que somos, ao mesmo tempo, opressores e oprimidos. Boal (2009) explica essa relação opressor/oprimido em sua obra *Estética do Oprimido*, deixando evidente essa dualidade existente em nós. Eu não queria que eles se sentissem enquadrados nessa relação, mas sim que pudessem agir de maneira reflexiva. Se eu, como professor, estou preocupado com uma apresentação que venha a ser um ato político-social, devo me preocupar com a estética das cenas e o que elas podem provocar, tanto na sala de ensaio, como na apresentação e após ela. Não era a intenção imitar a estética do oprimido, mas tê-la como referência nesse momento de ensino e criação. Enfatizei com os alunos que por mais que fossem contra ou tivessem o desejo da violência contra aqueles que nos violentam (verbal ou fisicamente), que eles buscassem essa reflexão através da cena. Após a passagem da cena *Bullying*, encerramos o encontro com a palavra final “Determinação!” dita coletivamente.

Depois dessa aula passei a me perguntar: Será que estamos preocupados com o outro? Ou será que pouco nos vemos no outro? Como você tem agido no seu dia a dia na escola? O ensaio também me forneceu esse questionamento como um profissional que lida com várias pessoas dotadas dessa dualidade e não me excludo dela, porque me encontro na mesma condição dos alunos e de todos que circulam nesse ambiente. Me preocupo com os preconceitos que vêm também dos docentes. Por isso, digo e repito, feliz do professor que respeita e se reconhece parte do coletivo.

No diário, o relato da aluna diz: “renovamos algumas cenas”, dando a entender que fizemos um ensaio com mudanças necessárias para dar qualidade às cenas. Não menos importante, tocamos em reflexões que podem ser suscitadas pelas próprias ações de cada pessoa.

4.7 Bastidores do processo

Em conversa pelo aplicativo *whatsapp*, uma aluna se queixou de ter passado mal depois do ensaio, porque não se alimentou, e disse que por causa disso sua mãe não queria mais deixá-la participar das aulas de teatro. Não sei ao certo se esse era o motivo real do impedimento, mas suscitou uma conversa entre os membros do grupo do aplicativo, pais e alunos, principalmente. Os pais que escutaram o áudio da aluna mostraram-se preocupados com a situação. Por sorte, não demorei a ver a mensagem e fui rapidamente buscar a melhor maneira de resolver o problema.

Alguns pais propuseram que a aluna não deveria sair, se mostrando também preocupados, porque a alimentação era fundamental e a escola, a princípio, não fornecia refeição no período da tarde para alunos da manhã, que era o caso de nossa turma. Conversei com o coordenador, pedindo que me auxiliasse nisso, e o lanche foi liberado para o coletivo de teatro. No entanto, o que me impressionou foi a importância da família na solução do problema e como as mensagens enviadas buscavam a cooperação. A periferia tem muito disso. Houve pais que se propuseram a juntar alimentos e fazer almoço em uma casa só para todos do grupo ou contribuírem com um lanche coletivo. E também vale ressaltar como o grupo já percebia a importância de cada indivíduo e de como a atividade era essencial para aqueles estudantes. Em meio à conversa, a mãe de um aluno ressaltou:

“No meu ponto de vista, a maioria mora longe do colégio. Eu pensei que vocês poderiam se reunir na casa de um amigo e um ajudar o outro com a despesa. É só duas vezes por semana! Um leva um pacote de arroz, outro leva um pacote de feijão, outro leva uma mistura. O meu filho não vem aqui pra casa, ele fica na casa de uma amiga minha e simplesmente só almoça lá. Então se cada um ajudar daria certo, e ninguém precisaria sair do teatro. Porque, assim, eu agradeço muito ao teatro, porque meu filho começou a desenvolver bastante, *ele não se comunicava com ninguém, ele tinha vergonha de conversar. Eu passei observar que depois que ele começou a fazer teatro essa vergonha dele acabou.* O que eu puder ajudar o meu filho a participar do teatro, eu vou ajudar. É lógico que é ruim ficar sem comer, mas acho que a *união faz a força*. Se todos *reunir e conversar* com o coordenador para ver o que vocês podem fazer. Querendo ou não influencia na escola também. Acho que são poucos que moram longe da escola. O meu ponto de vista é esse. Não sei se poderia ser uma boa ideia. Mas acho que vocês poderiam estar *sentando e conversando*. E ver o que vocês poderiam fazer. Os pais, querendo ou não, se preocupam com a alimentação dos seus filhos. É um ideia que eu *sugeri* para que vocês possam *estar pensando e analisando*. (Fala de uma mãe. GRUPO DE WHATSAPP – TEATRO NO CESA. 20/05/2019. Grifos meus)

A fala preocupada da mãe expressa vários pontos positivos e dialógicos. Primeiro que comprova a necessidade das artes cênicas no contexto escolar para a formação para a vida, não só como produção e expressão artística. Por meio dela, nos tornamos indivíduos mais humanizados, que agem de maneira dialógica sobre os problemas, de modo democrático e cooperativo. Segundo, ela sugere tudo e não determina nada. Terceiro, ele propõe o diálogo. Quarto, sua ideia é baseada na cooperação e união⁸². Refleti muito sobre essa conversa com intuito de solucionar o problema, mas ela me fez pensar também sobre a dimensão de nossos desafios, num contexto em que desejamos a qualidade da escola pública, mas ainda enfrentamos o problema da fome.

4.8 Ensaio do dia 23/05/2019 – Ensaio com música tocada

O ensaio desse dia foi dedicado à escolha e experimentação da trilha sonora do espetáculo. Os alunos já estavam na escola quando eu cheguei e assim entramos juntos na sala. Preparei um lanche com doces e refrigerantes, algo simples, mas suficiente para alimentar o grupo estava ficando direto na escola, sem se alimentar, desde o período da manhã. Decidi levar um lanche e fazer com eles uma conversa inicial saborosa, já que o ato de comer juntos produz um ambiente prazeroso. Pedi que o grupo não tivesse receio de dizer o

⁸² Elementos essenciais para o espaço dialógico, segundo Freire (1987).

que estava sentindo. Disse: “Eu sei o que é sair para o ensaio sem o dinheiro do lanche, passar a tarde inteira ensaiando pesado e aguentar até chegar em casa. Vivi isso quando fui aluno na escola de teatro. Então, não hesitem em dizer, o coletivo pode ajudar. Saco vazio não para em pé. Peço desculpas se não me atentei para a questão da alimentação de vocês”.

Firmamos, na conversa inicial, que passaríamos o ensaio completo, sem deixar nenhuma cena para trás. Ansiosos com a data da apresentação, que se aproximava, não demonstraram preguiça e tampouco ouvi queixas. Estavam preocupados em ter segurança ao encenar a peça, sem se preocupar com marcas ou erros.

Passamos as cenas inserindo algumas trilhas sonoras, parando para saber se estavam de acordo com o som, se a trilha ajudava a criar o clima e a emoção da personagem, se agregava ou não. Eu utilizava uma caixa de som portátil e meu celular. Precisei buscar na internet algumas músicas sugeridas pelos alunos na hora. Para a cena *Mulher*, por exemplo, eu tinha levado uma música instrumental romântica e outra dramática, mas eles disseram que tinha outra que ficaria melhor, que era mais atual e nem precisaria da música instrumental. Criamos uma marcação com essa música⁸³ na parte da cena em que o homem, aparentemente apaixonado, conquista para dominar e depois tenta cometer o femicídio.



Imagem 65: Momento de inserção da trilha sonora na passagem de cena – Sala do projeto mais educação, 23/05/2019. (Fotos: Matheus Rosa– acervo pessoal)

Seguindo a ordem das cenas, passamos à cena *Festa*, acrescentando as músicas que faltaram no ensaio anterior. Colocamos a música *Eu só quero é ser feliz* no início, depois um

⁸³ *Love the brain*, da cantora Rihanna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0RyInjfgNc4>. Acesso em: 23/05/2019.

instrumental de funk para a *Só lamento* e um pagode para *Diguidim*. Como a passagem com as músicas exigia entradas rígidas, nos atentamos ao número de repetições do refrão, o que cada um cantaria e como.

Após a passagem completa da peça, os alunos ficaram animados ao ver em que estava resultando o tempo dedicado e como as criações, agora em conjunto, adquiriam outros sentidos. Acredito que ficaram felizes por alcançar a realização daquilo a que se comprometeram, por serem responsáveis e se enxergarem como capazes.

Vi que o grupo estava cansado, por isso passamos somente duas cenas isoladas. Depois, fomos para o círculo e firmamos o calendário dos últimos ensaios, fazendo alterações nos horários. Enviamos como mensagem no grupo do *whatsapp* e anotamos no diário do grupo os dias e horários combinados. Cada aluno escolheu uma palavra para definir o encontro e depois entramos em consenso com a escolha comum da palavra “felicidade”.

4.9 Ensaio do dia 27/05/2019 – O penúltimo ensaio

Em círculo, firmamos o compromisso de passar o ensaio sem pausas, buscando ritmo de cena. Na passagem, mudamos alguns detalhes da cena *Hospital*, mas foi na cena do *Bullying* que paramos. Fizemos algumas mudanças, que foram definidas no seguinte diálogo com a turma:

Professor: A cena parece vazia. E se acrescentássemos uma cadeira para a aluna que sofre a agressão verbal?

Aluno: Acho que poderia ser um cenário mais definido. Se definimos os outros cenários, porque não definir esse?

Professor: Qual cenário? De uma escola?

Aluna: Uai professor, faz a sala de aula, as cadeiras da sala. Até porque somos estudantes e não tem nenhuma cena de escola.

Aluna: é mesmo professor. E a cena da escola, hein?



Imagem 66: Pose dos alunos ao perceber que a peça não tem nenhuma cena de sala de aula - Sala do projeto mais educação, 27/05/2019. (Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Adicionamos o cenário escolar na cena *Bullying*, com cadeiras formando uma sala de aula. No novo ambiente, os agressores cercavam a aluna, sentando nas cadeiras e agredindo-a verbalmente. Com essa mudança, gastamos mais tempo para refazer a cena.

Acertamos as funções e o cronograma de apresentações, que ficou definido em duas sessões, uma para os alunos do turno matutino e outra no turno vespertino. Distribuímos as funções de produção/bastidores: procurar figurinos, organizar os horários de apresentação, alinhar detalhes com a equipe da escola para evitar problemas de última hora. O ponto em que mais encontramos dificuldades foi firmar um calendário que contemplasse todo o grupo e não prejudicasse nenhuma outra atividade. Todos os integrantes tinham muitas atividades programadas para aquele mês de junho. Tive de exercitar a paciência nesse momento, estar disposto a adaptações e compreender, por exemplo, o caso do aluno que precisava trabalhar e não poderia comparecer no ensaio de domingo, o único dia em que a maioria do grupo poderia ensaiar tranquilamente e que tínhamos o espaço de apresentações livre para o último ensaio. Apesar de difícil, ressalto a importância de estabelecer um calendário comum que seja bom para todo o grupo.



Imagem 67: Registro do momento de avaliação do processo – Sala do projeto mais educação, 27/05/2019. (Fotos: Matheus Rosa em modo selfie – acervo pessoal)

Depois, pedi que eles avaliassem o processo do dia e se autoavaliassem. O grupo ressaltou o prazer de estar no ensaio e que as mudanças e complementações nas cenas eram necessárias. Uma das alunas disse que o grupo estava sem foco se comparado a outros ensaios. Outro disse que ele mesmo não rendeu como ensaios anteriores, por causa da mudança de horário, mas que o ensaio serviu para tirar algumas dúvidas referentes à construção de um de seus personagens. Um terceiro aluno disse que o calor atrapalhou um pouco, mas que foi um ensaio que reforçou a importância de elaborar mais as personagens. Falou sobre o progresso do dia, com o acréscimo do cenário na cena da escola, que partiu do interesse deles ao perceberem a falta. Ele comentou ainda sobre a ansiedade que sentia, por temer a reação da plateia diante da peça. Mais uma aluna mencionou a falta de concentração no grupo, apontando uma solução para isso, ao dizer que cada um precisava de mais disposição para realizar o que se propõe no grupo. Em seguida, outro aluno disse que precisava pesquisar e ensaiar mais os personagens, de modo que encontrasse um lugar de atuação convincente para os primeiros espectadores.

4.10 Ensaio geral (09/06/2019)



Imagem 68: Ensaio geral - Cena *Hospital* – Pátio do CESA, 09/06/2019. (Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 69 e 70: Ensaio geral – Cena grito de guerra– Pátio do CESA, 09/06/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 71 e 72: Ensaio geral – Cena *Escola* – Pátio do CESA, 09/06/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)



Imagem 73 e 74: Ensaio geral– Cena *Periferia* – Pátio do CESA, 09/06/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

O ultimo ensaio demorou para começar, por conta do atraso de alguns integrantes. No entanto, tivemos um momento descontraído esperando que todos chegassem. Com calma, eu apresentava objetos que poderiam ser levados para uma e outra cena. Os alunos que chegavam me apresentavam suas propostas de adereços e figurino para suas personagens. Eu dava minhas opiniões, mas deixava com que outras pessoas opinassem. Eu dizia: “Experimente! Porque você vê essa peça de roupa como uma peça do seu personagem?” Levantar questões referentes a cada indumentária e o sentido dela para quem usa é importante para que tudo esteja de maneira dialógica. O figurino, assim como outros elementos cênicos, ensina o grupo a lidar com os signos na construção de uma estética própria do espetáculo.

Enquanto esperávamos, decidimos ir ao mercado para comprar o lanche e demos muitas risadas no caminho. Esse momento despretenso era marcado também por conversas, momento em que eu conhecia um pouco mais de cada participante e eles também me conheciam.

De volta à escola, sentamos em círculo para organizar o cronograma de ensaios daquele dia. Decidimos que passaríamos o espetáculo todo, sem pausas, a não ser que houvesse necessidade pessoal de alguém. Depois faríamos a pausa para o lanche, que seria também o momento para apontar as observações sobre esta execução. Em seguida faríamos a segunda (e última) passagem da peça. Pedi ao grupo que organizassem seus objetos e evitasse a desconcentração quando estivessem fora do espaço de cena. Afinal, na peça tudo estaria sob a visão do público e eles (os atores) teriam total responsabilidade sobre a apresentação. Também reforcei a importância de se agir com empatia e sinceridade com a plateia, tornando transparente tudo que acontece em cena: “Todos precisam ver e escutar para possivelmente refletir ou sentir as sensações provocadas pelas cenas.”

Terminamos o primeiro ensaio. Eu estava cuidando da sonoplastia. Foi uma passagem com constantes retornos e repetições. Muitos ainda estavam memorizando as marcas, emoções e encontrando novas intenções. Com entrada de novos objetos, adicionados apenas neste ensaio, novas dúvidas surgiram sobre as entradas e saídas do espaço de cena. Com isso, a todo instante tomávamos decisões, definindo pontos de logística e os tempos de troca de figurino.

Após o término da primeira passagem, fizemos a pausa para o lanche. Neste momento, os alunos fizeram revelações amorosas e comentários sobre a empatia ou não com os professores da escola, sobre o buraco feito na parede sala por alunos que queriam fugir, entre outros assuntos. Momentos como este fortaleciam nosso vínculo de grupo, desfrutávamos juntos e eu sempre aprendia algo com cada um deles, em trocas tão despreziosas e tão cheias de teatralidades invisíveis.



Imagem 75 e 76: Momento pausa para o lanche do ensaio – Pátio do CESA, 09/06/2019. (Fotos: Jeferson Kalebe – Acervo pessoal)

O segundo ensaio foi passado por completo, mas os alunos apresentavam sinais de cansaço físico. Percebi, mas não intervi. Seguiram até o final. No momento da avaliação, questioneei a turma sobre a dificuldade e o cansaço em cena. Eu soube compreender que os mesmos não estavam acostumados com ensaios em dias atípicos e, sobretudo, intensos. Ressalto, porém, que em meio ao cansaço, os alunos paravam por si próprios e pediam aos outros colegas que repetissem, para tentar fazer melhor, seja pela projeção vocal, pela movimentação do personagem, por querer experimentar uma intenção expressiva diferente, detalhes que apontei a eles em outros ensaios e que neste momento eles retomavam de forma autônoma.

Eu disse que o grupo caminhava para uma direção coletiva e que me orgulhava ao ver que cada um sabia ter esse olhar artístico e qualitativo da cena, um olhar apurado, visto que naquele momento eu não precisava mais propor melhorias. E completei: “Por mais que não saibam determinada técnica, se vocês perceberem que precisam melhorar algo, procure melhorar, fale ao grupo, levante a questão. Pela provocação pode surgir uma pesquisa e o desconhecido pode tornar-se conhecido.”

Finalizamos com uma roda de conversa, em que todos se mostraram ansiosos. Uma aluna disse: “Estou ansiosa por conta plateia. Acho que levar algo diferente, com temas como os da peça, parece me deixar com receio de não saber a reação de quem vai assistir”. E os comentários seguiram: “Estou com medo de errar!”, “Não sei descrever, mas acho que estou feliz e ansiosa.” Orientei da seguinte maneira: “Acalmem o coração. Acreditem e reflitam sobre a peça que vocês irão encenar amanhã. Tentem transmitir a mensagem da peça, a mensagem de vocês. E, por último: não existe erro, existe adaptação. Estejam presentes, entendam a peça, em cena tudo pode acontecer, mas vocês precisam manter o foco, não fugir do roteiro.”

Antes de finalizar o encontro, reforçamos a divisão das tarefas, bem como reafirmamos o compromisso de chegar no horário certo e levar os objetos combinados. Finalizamos com a palavra final “ansiedade”.

4.11 Dia 10/06/2019 – Dia da apresentação da peça “Descobrimo um novo mundo”

No dia da apresentação muitos imprevistos aconteceram. A apresentação para os alunos do matutino foi cancelada por uma falha de comunicação minha com a coordenação do período, mas como todos já estavam na escola, fizemos outro ensaio geral na sala. Antes do ensaio e enquanto todos chegavam aproveitamos para checar o funcionamento da câmera (levada por um aluno) para a filmagem da apresentação. Em seguida, gravamos o áudio da cena *Periferia*.

O ensaio da manhã, a meu ver, deu mais segurança para os alunos. Foi o momento que tivemos para repassar as mudanças ao integrante que esteve ausente no ensaio anterior. Na passagem das cenas, explorei mais emoções nos alunos, falando da importância do controle consciente da personagem e também da busca constante do equilíbrio em cena (entre o eu e a personagem).



Imagens 77 a 82: Último ensaio geral – Sala do projeto mais educação, 10/06/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

No ensaio, tive a oportunidade de ver o grupo mais autônomo. Procurei mais observar do que intervir, mas disse a eles: “Brinquem em cena. Entrem nesse jogo. Vocês conhecem o texto, vocês o produziram e discutiram. É o momento de vocês”.

Durante o ensaio vi que não existia distinção dentro a peça. Ninguém era superior a ninguém. Não havia a hierarquia e nem a vaidade. A peça era um corpo só, e nós (o grupo) éramos os responsáveis por essa unidade.

No intervalo, decidimos lanchar juntos e iniciar os preparativos para a apresentação no período vespertino. Um momento de muita descontração, alegria, risadas, lembranças do

processo como um todo. Na conversa informal, eu buscava lembrar as construções, os vínculos criados, ou seja, tornar consciente o quanto nosso grupo era especial. Um grupo de teatro ou uma classe escolar? Eu só conseguia nos definir como um grupo, um coletivo com intuito de explorar a arte teatral. Neste momento percebi que já não existiam conflitos internos fortes, com divisão de grupos dentro da turma. Todos, sentados na mesa, compartilhavam juntos as emoções e os acontecimentos, respeitavam as diferenças e demonstravam cumplicidade.

No retorno, reuni o grupo para delimitar o que cada um poderia fazer para preparar o espaço. Uns montaram o tatame, definido como tablado de apresentação; outros buscaram mesas e cadeiras; e os demais buscavam figurinos, arrumavam a câmera para filmagem, posicionavam objetos no espaço delimitado para troca de figurino. O clima na montagem do espaço (cenário) era de entusiasmo e colaboração, e os que por ali passavam, os demais estudantes, seguiam alheios ao que ocorria, perguntando algo e/ou olhando curiosos. Alguns estudantes que participaram do teatro no ano anterior vieram conversar, com desejo de retornar, outros vieram dar abraços, o que demonstrou como o ambiente artístico (da montagem à apresentação) modifica o espaço escolar.



Imagens 83 a 86 – Montagem do cenário para a apresentação – Pátio do CESA, 10/06/2019.
(Foto: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Me reuni com os alunos dentro da sala reservada para o teatro para um momento de concentração e ali fizemos um aquecimento corpóreo-vocal pré-cena. Iniciei conduzindo e depois prossegui incentivando os mesmo encontrarem a melhor maneira de se aquecer, explicando que o principal era deixar o corpo em estado de prontidão. Em seguida disse que confiava em todos e que estava feliz com tantos momentos especiais com a turma. Gritamos juntos a palavra “Teatro!”, seguido de uma abraço coletivo energizante.



Imagens 87 a 90: Aquecimento, vibrações positivas e grito de união antes entrar em cena – Sala da coordenação, 10/06/2019. (Fotos: Kesley Melo – acervo pessoal)

Os alunos saíram de suas salas para prestigiar a peça, cada um levando sua cadeira, e os professores orientaram a organização e disposição delas no pátio. Como a escola estava desacostumada com a configuração do palco centralizado, muitos professores me perguntaram como os alunos poderiam posicionar as cadeiras. Aos poucos o espaço foi sendo lotado e eu fui ficando nervoso, tenso e alegre ao ver a multidão. A coordenação pontuou com os alunos a importância do comportamento respeitoso para com a peça e com os colegas que entrariam em cena. O coordenador ainda contou brevemente sobre nossos esforços no processo de

montagem. Em seguida eu disse aos alunos (espectadores) que se sentissem contemplados e orgulhosos por seus colegas, pois se tratava de uma peça construída por eles e de uma montagem realizada em colaboração, desde a dramaturgia até as marcações de cena. Por último, solicitei que refletissem sobre o que seria encenado e que deixassem de lado os julgamentos.

Posicionei-me entre a câmera e o som para tomar conta dos equipamentos e acioná-los quando necessário. A peça *Descobrimo um novo mundo* foi apresentada em ritmo frenético, com tempo diferente dos ensaios, e muitas adaptações foram realizadas pelos alunos. Eles transpareceram tranquilidade e segurança em cena, tanto que não tiveram medo de improvisar. Até mesmo uma nova música, um rap, foi criado por um aluno no momento da apresentação, na cena *Festa na periferia*.



Imagens 91 e 92 – Apresentação da peça *Descobrimo um novo mundo* no pátio do CESA – Pátio do CESA, 10/06/2019. (Fotos: Henrique Araújo – acervo pessoal)



Imagens 93 – Apresentação da peça *Descobrimo um novo mundo* no pátio do CESA – Pátio do CESA, 10/06/2019. (Foto: Henrique Araújo – acervo pessoal)



Imagens 94 a 96: Apresentação da Cena *Grito de guerra* – Pátio do CESA, 10/06/2019. (Fotos: Henrique Araújo – acervo pessoal)



Imagens 95 a 99: Apresentação da Cena final – Pátio do CESA, 10/06/2019.
(Fotos: Henrique Araújo – acervo pessoal)

A plateia sorria, se emocionava, soltava frases engraçadas e outras de identificação. Nos momentos em que os atores questionavam a plateia ou conversavam com ela, como na cena *Hospital* e na cena final, percebi um pouco de receio por parte da plateia em responder. Ficavam de olhos atentos, com poucas reações.

Encerrada a apresentação, pedi que o grupo se apresentasse. Para mim, era um momento importante de mostrar a identidade de cada um dos atores e atrizes. Eu me perguntei o que será esse “novo mundo” que deu nome à peça. Será a redescoberta diante do mundo que vivemos? Deixei para compreender ou refletir mais sobre no debate após a apresentação.

Fizemos um debate após o espetáculo, com dez espectadores, cada um de uma sala diferente, selecionados pela coordenação. Infelizmente, os outros alunos precisavam retornar para as salas para seguir o cronograma da escola e as aulas regulares. Os próprios alunos/atores foram fazendo perguntas aos espectadores. Demorou um pouco para que começassem a falar suas impressões e fazer questões para o grupo. Mas quando um começou, os outros foram aos poucos entrando na discussão. Alguns apontaram cenas e diziam quais foram as identificações. Por exemplo, um deles disse que se lembrou, com a cena *Grito de guerra*, do seu olhar quando entrou na escola.



Imagens 100 e 101: Debate com alguns espectadores e os integrantes do grupo após a apresentação— Pátio do CESA, 10/06/2019. (Fotos: Matheus Rosa – acervo pessoal)

Depois do debate, conversei com grupo em nossa sala de ensaio, agradecendo o compromisso e energia dedicada por cada um. Pedi que falassem também das impressões que tiveram e coloquei a possibilidade de continuidade do processo, já que um espetáculo teatral precisa viver e amadurecer com as experiências das apresentações, com o tempo e as mudanças necessárias.

CONSIDERAÇÕES

Ao final desta experiência de ensino-aprendizagem, foi possível observar na turma de teatro do CESA um desenvolvimento artístico crítico que pode ser associado à prática do diálogo nos dois processos de criação distintos vivenciados em 2018 e 2019. Ao comparar as duas experiências, é possível perceber que os alunos puderam encontrar um ritmo próprio do grupo, que, no amadurecimento coletivo, foi-se afinando e se dinamizando. A primeira experiência construiu a base para a segunda, em uma progressão da proposta dialógica alimentada pela prática de jogos indutores da autoria poética e dramática. Na segunda experiência, vários aspectos da criação coletiva se fortaleceram, como as práticas democráticas de tomada de decisão, a vontade de colaboração e as formas de flexíveis de sintetizar as criações, com um foco dinâmico, que se remodelava a cada encontro do grupo, tornando tátil, gradativamente, a dramaturgia.

Foi no espaço da escola pública, de estrutura pouco favorável, que encontrei indivíduos únicos, que carregam em sua bagagem pessoal vivências essenciais para a construção do conhecimento. Como já afirmado neste trabalho, os alunos têm em si mesmos o conhecimento cultural dos modos de viver próprios de sua periferia, das relações entre as múltiplas etnias que migram de outros estados para a capital goiana, das crianças que aprendem a brincar no coletivo, se reinventando na falta de recursos, das narrativas orais, das formas de uso da internet, que atualmente rende criações e trocas de informações, da arte híbrida e musical das praças, onde os jovens vivenciam a amizade e a liberdade, ainda que sempre atentos à insegurança. A constante dialogicidade me possibilitou estar constantemente ligado ao universo dos alunos e conhecer sua história presente, fazendo da vida matéria de estudo.

Os meses de prática, para mim, foram de aprimoramento didático, especialmente por meio do reconhecimento do diálogo como um fator fundamental para as aulas e do despertar da autonomia criativa em grupo a partir das constantes iniciativas e tomadas de decisão no coletivo. Como professor, busquei fomentar as ações propositivas dos alunos e a responsabilidade diante das escolhas feitas por cada um, incentivando o movimento de colocar ideias em prática.

Tornar a aula mais dialógica não será a única maneira de fazer/ensinar teatro, mas foi fundamental para mim colocar este método em prática, considerando relevante a capacidade que ele tem de ativar uma escuta participante-atuante. Por ele, metamorfoseei o olhar de professor-diretor para professor-pesquisador, acompanhado de reflexões e experimentações de novas possibilidades. Neste percurso, priorizei a leitura de autores que descrevem processos que valorizam as criações múltiplas e poéticas. Pela estética de criação poética, se fortaleceu o ambiente dialógico, que proporcionou a possibilidade de novas integrações didáticas na aula - jogo dramático, teatral e elaboração dramatúrgica – o que fortaleceu o desejo da criação autoral e coletiva, oportunizando aos alunos brincar com as palavras e levá-las para a cena.

Também compreendi que os problemas servem de ponto de partida para o ensino na escola pública. Aprendi a ressignificar com o grupo os espaços que tínhamos disponíveis. Isso se tornou possível porque desfrutei do sabor da liberdade em relação ao conteúdo programático, que nas aulas regulares impõe o que se deve ensinar. Também estive livre de pressões comumente direcionadas às atividades artísticas na escola, que são intimadas e pressionadas a realizar apresentações simultâneas com intuito de preencher os calendários, sem se preocupar com o processo educativo e com a aprendizagem que a experiência em arte proporciona. Eu não tinha a obrigatoriedade de preencher diários de classe, que também enquadram professor e estudantes em tabelas e excluem outras oportunidades e meios de registros.

Quanto aos adolescentes que participaram da pesquisa, não sei se entenderam as funções da pedagogia teatral para o desenvolvimento humano quando vivenciada em sua faixa etária, e como isso pode reverberar em sua vida adulta, mas durante a experiência eles imprimiram em suas atitudes qualidades essenciais para prosseguir na busca de autonomia criativa em suas vidas sociais, se mostrando capazes de agir, motivar, discutir de maneira democrática, respeitando a diversidade e observando a presença do fazer e ensinar artístico em todos os espaços. Eles demonstravam, em palavras e em atitudes, valorizar a ação colaborativa em grupo. Estou certo de que nem todos farão da arte teatral uma maneira de viver, mas os momentos que vivenciaram serviram de semente criativa, que não apodrece com tempo, se bem alimentada pelo diálogo, podendo crescer e se multiplicar.

Me deparei com adolescências marcadas, a meu ver, por muitos conflitos sociais. Neste processo humano de transição para a vida adulta, passam por problemas familiares e por conflitos internos de mudanças que envolvem desde a questão hormonal até as pressões

escolares e profissionais que poderão reger seu futuro. Convivem, à sua margem, com ameaças do tráfico, da vida “fácil” e trágica do roubo, da violência e do preconceito que dita uma maneira padrão de ser e estar no mundo, mascarando a realidade para manter a prática da dominação. No entanto, foram esses problemas que nos propiciaram trabalhar com a criação autoral, motivando-os a trazer a tona os seus conflitos, conversando, poetizando e dramatizando.

Em todo o processo, o material produzido pelos alunos narrou e refletiu fatos reais de suas vidas, o que aguçou-lhes a consciência dos problemas existentes no ambiente em que se inserem. Ao buscar meios de trazer a palavra ao público, eles exercitaram sua criatividade e saíram, enquanto jovens, da sua zona de conforto. Levadas a público, estas produções poderiam, quem sabe, promover reflexões que mudassem a ação de opressores e oprimidos. Além de exercer este papel social transformador, o ato criativo dialógico eleva o aluno da periferia, que é tido como expectador passivo das criações elitistas, revelando para ele mesmo sua capacidade de também encantar. O mundo precisa conhecer e vivenciar as ideias e criações da periferia, inclusive os moradores que nela vivem e carecem de ações que valorizem e enriqueçam culturalmente a comunidade.

A experiência no CESA, bem como o que observei na região onde a escola se situa, me mostrou que a periferia é produtora de uma epistemologia emergente capaz de descentralizar a pesquisa acadêmica formal e elitista, valorizando as construções de conhecimentos múltiplos a partir do fazer artístico periférico – solidário, coletivo, criativo e intuitivo. É necessário que tanto a academia quanto os meios de promoção e divulgação cultural valorizem e fortaleçam a projeção destas vozes.

Em círculo, fomos, somos e seremos uma periferia fortalecida, que quebra os paradigmas e enfraquece os opressores com as vozes ativas dos oprimidos. O diálogo é resistência porque nada tem a ver com a violência, que toma como palavra a não comunicação e produz o isolamento. Esses fenômenos, a comunicação e o isolamento, são antônimos que refletem bem algumas imagens atuais da sociedade, que se isola em ideias construídas em primeira instância e não está aberta a mudanças. Estar aberto a mudanças é estar aberto ao diálogo.

Cabe ressaltar que no coletivo da pesquisa por mim realizada nem tudo foram flores. Nem tudo que planejei aconteceu e nem sempre o intuito foi a solução – eis a poesia do ensino de artes cênicas. A poesia, aparentemente do fracasso, pode não ter alcançado seu

objetivo, mas viver a experiência é essencial e fortalecedor na vida do professor de teatro. Ao menos uma vez, ela deve acontecer na experiência, ou ele será apenas um demonstrador de teatro, e mostrar é diferente de ensinar. Ensinar é aprender com a experiência. Quando acontece o desastre, surge o pensamento analítico-reflexivo com desejo de encontrar o erro. Erro de quem? Do professor? Do aluno?

Os alunos que deixaram a turma no meio do processo me ajudaram a repensar a didática da pesquisa que estava em curso. Eu os compreendo e os agradeço. Por eles, também reconheci que assumi uma pesquisa de prática dialógica ainda imatura em minha ação e em estado de observação no que tange à integração e participação dos alunos. A evasão e seus motivos dariam inúmeras hipóteses capazes de gerar outro desdobramento da pesquisa. Nesse sentido, pra além das observações que dizem respeito às minhas aulas de teatro, especificamente, há também que se pensar uma proposta dialógica que percorra todo o espaço escolar, sendo o espaço que motive e propicie tanto o fazer o artístico como a prática de criação e reflexão.

Considero necessário ainda refletir sobre a questão do tempo da pesquisa prática. Primeiro porquê nosso processo demandou continuidade, o que é característico dos processos escolares em artes. Segundo, porque é necessário distinguir qualidade de quantidade, falando por exemplo, sobre o número de participantes iniciaram (40) e o número de estudantes chegaram ao final do processo (7). Terceiro, porque a extensão da prática de um para dois semestres foi o que possibilitou apurar e amadurecer meu olhar pesquisador na experiência. Muitas mudanças são percebidas entre a dramaturgia do ano 2018 e de 2019 (ver em anexo I). No processo de montagem, no segundo ano, vivenciei o encontro com uma turma mais motivada a fazer teatro, com vontade de lapidar um texto que tinha grande valor para eles mas ainda estava cheio de subjetividade e reticências. A passagem do tempo foi necessária para essa movimentação de grupo, que estava então mais consolidado.

Por último, parafraseando o artigo de Biange Cabral (2009) digo que a pesquisa foi do efêmero ao processual e ao inverso, onde criar não tornou-se regra mas necessidade de cada encontro. O ato de conversar possibilitou a descoberta de um novo mundo, quando o novo mundo tratava de deixar translúcido o mundo real de cada um do grupo. Essa “descoberta” consistiu também saber que nunca se tudo, por que o novo mundo se constrói, dia após dia, sempre em grupo, sempre conversando, sempre criando, atuando e refletindo. Talvez o novo

mundo a ser construído seja o mundo onde não exista ninguém acima de ninguém, tampouco mitos ou heróis, como dizem Paulo Freire e Augusto Boal, mas todos se olhando nos olhos, se respeitando e se escutando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2004.

ARAÚJO, Edna Rodrigues; SILVA, Amanda Correa da. **A militarização das escolas públicas**: vantagens e desvantagens trazidas pela disciplina e hierarquia militar. Goiás: Biblioteca Digital de Segurança Pública/Polícia Militar de Goiás: 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/992/1/SILVA%2C%20Correa%20da%20Amanda.pdf>.

ANTONIO, Jorge Luiz. Alguns aspectos da poesia digital. In: INTERCOM, XXIV. **Anais...** Campo Grande, UNIDERP, 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP8ANTONIO.PDF>. Acesso em: 19 ago. 2018.

ATHAYDE, Celso. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BERGSON, Henri. **O riso**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **O arco-íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Quando nasce o bebê: O pensamento sensível e o pensamento simbólico no Teatro do Oprimido. **Sala Preta**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ECA-U SP. São Paulo, v. 6, 2006. p. 189-195. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v6i0p189-195>. Acesso em: 21.06.18.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1977.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n81v1s>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRIHY, Norma Oliveira. **A vez e a voz dos alunos**: um estudo dos elementos da cultura do jovem exteriorizados nas redações. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRITO, Iremar. O jogo teatral na pedagogia da criação cênica. In: **Percevejo online**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/PPGAC-UNIRIO. Rio de Janeiro,

v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/527>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antonio Mercadi. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CABRAL, Biange. **Drama como método de ensino**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2012

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Editora USP, 2005.

CAVALCANTI, Joana. A Criatividade no processo de humanização. **Saber (e) Educar**. Periódico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, n. 11, 2006. p. 89-98. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/698>. Acesso em: 21 dez. 2018.

DELGADO, Andréa Ferreira. A poética do sabor. **Revista Ilha**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina/DA-UFSC. Florianópolis, v. 4, n. 1, julho, 2002. p. 59-83. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/download/15031/15651>. Acesso em: 18 dez. 2018.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

_____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. **Sala Preta**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ECA-U SP. São Paulo, v. 8, 2008. p. 11-19. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p11-19>. Acesso em 15 abr. 2018.

_____. O efeito estético: finalidade sem fim. **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/CEART-UDESC. Florianópolis, v. 2, n. 17, 2008. p. 63-69. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3355/2418>. Acesso em: 30 jan. 19.

DUENHA, Milene Lopes. Presença e afeto na experiência do encontro na arte: quando não se podem prever seus efeitos. **Revista aSPAs**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/ECA-USP. São Paulo, v. 6, n. 1, 2016. p. 162-176. Disponível em: <http://docplayer.com.br/74007760-Presenca-e-afeto-na-experiencia-do-encontro-na-arte-quando-nao-se-podem-prever-seus-efeitos.html>. Acesso em: 14 ago. 2018.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros/PUC-MG. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2009. p. 17-31.

_____. Da representação à auto apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares - Cultura Afro-brasileira**. Periódico da Fundação Palmares. Brasília, ano 1, n. 1. Brasília, 2005.

FABRICIO, Ana Cristina. **Um processo de criação em dinâmicas não verbais para formação do ator**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ CEART-UDESC. Florianópolis, n. 10, 2008. p. 19-14. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008019>. Acesso em 13 jul. 2018.

FRANCIOSI, Beatriz Regina Tavares; MEDEIROS, Marilú Fontoura de; COLLA, Anamaria Lopes. Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem. In. CIED. X. **Anais...** Porto Alegre, PUC-RS, 2003. Disponível em: ww.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC58.pdf. Acesso em 14 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAYOTTO, Lucia Helena. **Voz partitura da ação**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUEDES, A. O. **Uma Mestra da Palavra: Ética, memória, poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Fluminense(UFF), Rio de Janeiro, 409p. 2008

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislávski**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu-MG, ANPED, v. 01, 2007. p. 01-20.

INOCÊNCIO, Paulo de Tarso. **O processo de censura nos anos da ditadura militar brasileira**. Monografia (Bacharelado interdisciplinar em ciências humanas) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KHALIL, Lucas Martins Gama. A construção identitária em Cora Coralina: relações entre o sujeito e “as coisas de sua terra”. **Revista Horizonte Científico**, v. 5, n. 2. Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4467>. Acesso em: 07 jul. 2018.

KOUDELA, Ingrid. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LAVRADOR, M. C.; MACHADO, L. D. Subjetividade e loucura: saberes e fazeres em processo. **Vivência**. Revista de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/DA-UFRN. Natal, n. 32, p. 1-27, 2007.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

LEITE, J. A autoescritura performativa: do diário à cena. **Revista aSPas**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas / ECA-USP. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 20-25, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/62868>. Acesso em: 17 set. 2018.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MALETTA, Ernani. O ensino dos parâmetros fundamentais do discurso musical para o artista cênico: uma proposta de estratégia pedagógica. **Caderno de encenação**. Publicação do Curso de Graduação em Teatro/Escola de Belas Artes-UFMG. Belo Horizonte, v. 2, n. 9, 2009. p. 17-32.

MALETTA, Ernani. A interação música-teatro sob o ponto de vista da polifonia. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 30, 2014. p. 29-54.

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

MENDONÇA, Sérgio Coelho Borges. Preencher o vazio e rasgar o caos: Teatro como alimento para a escola pública. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 15, n.15, 2009. p. 9-15. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/1176>. Acesso em 21 abr. 2018.

NARDELI, Danilo Dias. **Estética do oprimido na educação de jovens e adultos.**

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais Na Escola: Atividades Globais de Expressão.** Scipione, 1989.

RODRIGUES, Natalí Maciel. A pesquisa cênica da troupp pas d'argent: rever-ações, revelações. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 188 p. 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação.** Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Dialogo e conversação. Tradução José Ronaldo Faleiro.

Urdimento. Revista de Estudos em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/CEART-UDESC. Florianópolis, v. 1, n. 20, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573101202013021>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** 2.ed. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

SANTOS, E. F; PASQUARELLI, B. V. L. Relações raciais e epistemicídio: a artimanha poética Como política de enfrentamento aos atentados ao Horizonte simbólico negro no Brasil e na África do Sul. **Revista Educação, Artes & Inclusão.** Periódico do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão/LIFE-UDESC. Florianópolis, v.12, n. 13, 2016.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. In: FLORENTINHO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs.). **Cartografias do ensino de teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 49-59.

SOUZA, Maria Aparecida de. **Pedagogia da festa: poéticas de uma teatrologia errante.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola da Dança e Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 208 p. 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STREVA, Christina. **Por um ator-provocador e um professor-criador: uma pesquisa-ação sobre a performance de cabaré**. Tese (Doutorado em Teatro) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 287 p. 2017.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TROTTA, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ECA-USP. São Paulo, v. 6, 2006. p.155-164. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v6i0p155-164>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. O coletivo em criação. **ILINX - Revista do LUME**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais/IA-Unicamp. Campinas, n. 7, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ANEXO I

TEXTO: DESCOBRIR UM NOVO MUNDO (versão 2018)

Criação Coletiva

Há três grupos:

Poesia (esquerda)

Escola (centro)

Periferia (direita)

A música toca e todos saem andando com determinação

1ª parada: o grupo da esquerda grita 'poesia'.

2ª parada: o grupo da direita grita 'periferia'.

A música toca e periferia e poesia se encaram e caminham para perto do palco.

3ª parada: o grupo central grita 'escola'.

Todos sobem no palco.

4ª parada: todos dizem 'DESCOBRIR UM NOVO MUNDO'.

Pegam-se os panos e preparam-se para a dança.

Passos: esquerda, direita, esquerda, em cima, direita, esquerda, direita, em cima.

ORDEM DE VIRADA: poesia, escola, periferia.

Viram de frente novamente.

Na mesma sequência eles posicionam a mão a frente do rosto.

Um por um voltam ao normal, levantam as mãos para cima em sinal de liberdade.

O grupo da dança sai e entra os narradores para anunciarem a peça.

escrever a fala dos apresentadores

Todos entram e recitam o poema "No meio do caminho" de Carlos Drummond de Andrade.

No meio do caminho tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

Tinha uma pedra

No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento

Na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho

Tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra.

A música toca.

- SAÚDE

Representam um hospital precário e lotado.

Enfermeira: O corpo está enfermo

Doentes: Enfermidades o consomem

Todos: Tic-tac, tic-tac

Pai: O tempo passa

Filha: Alguém me ajuda, socorro! Eu vou morrer

Pai: É tão injusto, eu morrendo, eles vivendo

Todos: Tic-tac, tic-tac

Lado direito: O tempo passa

Lado esquerdo: A vida é injusta

Filha: Estou a morrer

A música toca.

- PRAÇA

Um assalto ocorre para a entrada da cena.

Há um entrevistador na praça entrevistando os moradores por conta da reinauguração de algumas praças.

escrever a fala do repórter

Ent. 1: As praças fedem

Ent. 2: São perigosas

Ent. 3: Mas é patrimônio

Todos: É um ponto de drogas.

- PERIFERIA

(Ambiente de pobreza)

Acordei mais um dia
Nessa humilde periferia
Com muita agonia
Por viver sem harmonia.

Entram recitando o poema.

'Goiás, minha cidade ...
Eu sou aquela amorosa
De tuas ruas estreitas
Curtas,
Indecisas,
Entrando,
Saindo,
Umas das outras.
Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa.
Eu sou Aninha.

- MULHER

Eu me visto do jeito que quero
É a minha escolha
Me sinto bem assim
Tenho que ser respeitada

Mulher nasce forte
Guerreira
Independente de suas qualidades

Tem que ser respeitada

Sinônimo de mulher é força

Força para levantar todos os dias

E suportar todo o sufoco que passa na sociedade

Toda opressão que ela enfrenta

Sinônimo de mulher é força

Porque desde o ventre de sua mãe

Suporta o machismo da sociedade

Sinônimo de mulher é força

Que por ser mulher

É vista como objeto

Sinônimo de mulher é força

Porque ela sabe exatamente ser forte

E mesmo com todas as dificuldades, não desisti.

GRITO DE GUERRA DO SOLON

Todos entram com seus adereços entoando o 'Grito do Solon'.

Passou, passou, passou um esquadrão

E nele estava escrito que o Solon era ladrão

Mas é mentira, é marmelada...

Porque o Solon só se preocupa com a quebrada (2x)

(tocam-se os baldes e todos ficam em formação)

GRITO DE GUERRA DO TRÂNSITO

Entram com vassouras.

Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida

Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida

Nesta corrida contra o tempo

Mais uma alma se foi em poucos momentos

E agora o asfalto empoeirado
 Está manchado com meu sangue
 O meu sangue agora rega as vidas que se foram
 Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida
 Nesta rodovia, nesta estrada, nesta avenida.

GRITO DE GUERRA DA SEGURANÇA

(Entram com baldes)

Contribuindo para a educação.
 Trazendo segurança pra população.
 Eu quero segurança
 Paz, liberdade
 E mudança.

GRITO DE GUERRA DA POLUIÇÃO

Entram com rodos.

Não é fácil, nem complicado!
 Faça a tua parte,
 Para o melhor da pátria em nossa arte!
 Chega de poluição!
 Cada árvore cortada é uma vida desperdiçada!
 E o seu lixo na rua, causa inundação!
 Chega de poluição!

Todos entram juntos cantando.

Passou, passou, passou um esquadrão
 E nele estava escrita que o Solon é ladrão
 Mas é mentira, é marmelada
 Porque o Solon só se preocupa com a quebrada.

(Todos se agacham fazendo o sinal de # com a pose da quebrada e aluna canta)

Ooh ooh-ô-oh
 O Solon é pesadão – dão
 Porque o Solon é pesadão - dão
 Todos entram juntos cantando.

Passou, passou, passou um esquadrão
 E nele tava escrito que o Solon é ladrão
 Mas é mentira, é marmelada
 Porque o Solon só se preocupa com a quebrada.

Todos se agacham. (#posedequebrada)

OH, OH, OH, OH, OH, OH ,OH ,OH ,OH
 O Solon é pesadão, pesadão-dão

- MUSICAL

AAAAOOOOOOOOPPP!

Oi?

Só lamento

Não tem o senso

Só lamento

Não tem o senso

ÔÔÔÔ troço!

E os frevo véi?

Só lamento

Não tem o senso

Só lamento

Não tem o senso

ROLEZINHO

Diguidin 2x

Vou sair por aí

Diguidin 2x

Eu vou me divertir

OLHA O SAGUADIN!!!!!!!

Eu tentei,
A verdade é esta, eu ao menos tentei
Amei suas qualidades e defeitos
Amei o que você era por fora e por dentro
A verdade é que te amei por inteiro
Deixei você conduzir a dança
Não me importei com o ritmo que íamos a bailar
Mas com o tempo você foi acelerando e complicando os passos
E eu tive de escolher entre ir e ficar
E mesmo que por dentro eu esteja totalmente em cacos
Eu sei que foi o melhor para mim
Talvez não foi nossa hora, nossa música, nem para ser
Contudo eu ainda guardo em meu coração as lembranças da nossa primeira dança
Nós ríamos, conversávamos, éramos felizes como pequenas crianças
E mesmo que hoje eu sustente um sorriso em minha face
Por dentro choro em saber que tudo o que fomos não passa de uma lembrança

Hoje eu te encontrei na mesma esquina que te vi pela primeira vez
Você estava a sorrir e a todos alegrar
As suas mãos envolviam outra cintura
E outros pés tentavam acompanhar o ritmo que outrora meu corpo amava dançar
Naquele momento eu percebi que fiz a escolha certa
Escolhi dançar em meu próprio ritmo
Nem tão lento, nem acelerado, exatamente aquele meio termo que consigo acompanhar
E mesmo que meu corpo ainda sinta falta do seu ritmo um pouco selvagem
Eu sei que isso foi o melhor pra mim
E isso me faz bem

Eu sei que minhas cicatrizes apenas o tempo curará
E que um dia eu olharei para tudo isso sem chorar
E até esse dia chegar

A única coisa que me aliviará a alma é dançar
 Porque a verdade é esta,
 Eu tentei
 Amei suas qualidades e defeitos
 Amei o que você era por fora e por dentro
 A verdade é que te amei por inteiro
 E você nem se preocupou em me amar direito.

LETRA 1: NATUREZA

A mata é natureza, a natureza é vida
 Que queimam (sic) com o fogo e vira mofo
 Que deixam (sic) feridas e prejudica a vida
 O cheiro é ruim e prejudica a rima
 O cheiro é ruim e prejudica a saúde

De acordo com a queimada a vida é desperdiçada

De acordo com a queimada a vida é desperdiçada
 O cheiro é ruim e esse mundo não é pra mim
 Não quero viver assim
 O fogo só traz morte, desmatamento é forte

Pessoas morrem com problemas respiratórios (tosses)
 Casas incendiadas e mesmo assim, e mesmo assim
 continuam com as queimadas
 Poxa mundo quanta falta de sorte!

Letra 2: DROGAS

Cercando-nos de dia e de noite
 Nos alugando para o crime de hoje
 Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício
 Sabemos dos perigos que a vida nos trouxe
 Drogas, pra quê isso?
 Drogas, que desperdício.

TEXTO: DESCOBRIR UM NOVO MUNDO (versão 2019)

Criação Coletiva

PRÉ-CENA

Há três grupos:

Poesia (esquerda)

Escola (centro)

Periferia (direita)

A música toca e todos saem andando com determinação

(forma-se um triângulo)

1ª parada: o grupo grita 'periferia'.

2ª parada: o grupo grita 'poesia'.

3ª parada: o grupo grita 'escola'.

(Todos se viram para a platéia e fazem a pose de quebrada)

Alguém se levanta e apresenta a peça: Cia de teatro Arte em Foco apresenta - “Descobrir um novo mundo”.

- Eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar

(O triângulo se desfaz e todos formam duas linhas)

- MAS no meio do caminho tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

CENA 1 – TENTATIVA DE FEMINICÍDIO

Lilyane: Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim **(todos viram - se para ela, confusos)**

Sim, ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim, levantei uma escada muito alta e no alto subi **(todos começam a cercá-la e lentamente vão se abaixando)** teci um tapete floreado e no sonho me perdi **(todos começam a idolatrá-la)** uma casa, um leito, uma casa, um companheiro **(começam a tentar derrubá-la)** um companheiro, um companheiro, um companheiro, tudo de pedra **(todos saem de cena e fica unicamente Liliane e Felipe).**

(Felipe aproxima-se de Lilyane tentando envolvê-la, não conseguindo empunha a faca, Lilyane foge)

(Felipe caminha com determinação em direção a plateia a procura de Lilyane)

- Cadê ela? Cadê? Cadê ela?

(As meninas o cercam)

Todas: Entre pedras cresceu a minha poesia, minha vida

Quebrando pedras

E plantando flores.

Entre pedras que me esmagavam

(É retirada a faca)

Levantei a pedra rude

Dos meus versos...

Todas falam direcionando-se a plateia: E vocês, já juntaram as pedras que estavam em seus caminhos?

TROCA DE CENÁRIO

CENA 2 - SAÚDE

(Representa um hospital precário e lotado, Henrique está tomando soro, Becker está deitado na ‘maca’, Clarissa está sentada como enfermeira, Thauany está como enfermeira cuidando dos doentes)

Enfermeira 1: O corpo está fraco

Doente 1 : Enfermidades me consomem

Enfermeira 2 : Tic-tac, tic-tac

O tempo não passa

Mulher da cena passada: Alguém me ajuda, socorro! Eu vou morrer

Doente 2 : É tão injusto,

Doente 1: Eu morrendo, eles vivendo...

Enfermeira 2: Tic-tac, tic-tac

O tempo não passa

Doente 2: A vida é injusta

Doente 1 e mulher: Estou a morrer...

(O médico entra, a enfermeira tenta avisá-lo da situação do hospital mas ele pouco se importa)

Enfermeira: Ainda bem que chegou, temos dois corpos e vários doentes, precisamos urgentemente do senhor.

Doutor: E o que eu posso fazer? Já estão mortos. Próximo.

Doente 2: **(fala sarcasticamente)** haha eu sobrevivi, tenho mais chances de viver.

(O médico começa a atendê-lo e logo sai do hospital deixando todos inconformados)

TROCA DE CENÁRIO

CENA 3 - A PRAÇA

(Há um entrevistador na praça entrevistando os moradores por conta da inauguração de algumas praças)

Repórter: Olá, boa tarde meus queridos telespectadores e telespectadoras, hoje o programa Sábado da Zona Oeste está aqui no setor Conjunto Vera Cruz II, na reinauguração da praça municipal. Essa praça linda, maravilhosa, que esbanja paz e harmonia.

Menina: É MENTIRA TIO. É MENTIRA!

Repórter: Essa praça cheia de verde que traz lazer para a população.

Menina: É MENTIRA TIO, OLHA LÁ OS MENINOS USANDO DROGA LÁ TIO. OLHA LÁ TIO.

(Diretora tira a menina de frente da câmera e a cala)

Repórter: Ah eu amo criança, sempre tão inocentes. Continuando. Estamos aqui com três moradores da região, e vamos entrevistá-los sobre o que eles acham da praça. Estamos aqui com Marilda, a Lilian e Cleiton. Bom eu gostaria de saber, o que vocês acham das praças?

Marilda: As praças fedem.

Lilian: É tudo perigoso, e eu tenho mais o que fazer.

Cleiton: Mas é patrimônio, cê sabe né?!

Todos: É um ponto de drogas.

(Diretora entra histérica)

Diretora: Ai meu Deus. CORTA! CORTA! CORTA! CORTA ISSO AGORA!!!! Isso não pode ir ao ar, não pode!!!

Marilda: Pode sim.

Repórter: O que o prefeito vai pensar?! Isso não pode ir ao ar.

Diretora: Agora você vai se virar e encontrar outras pessoas que façam isso do jeito certo.

Repórter: Eu não vou fazer isso!

Marilda e Lilian: Por que vocês não mostram a verdade????

Diretora: Porque a verdade não ajuda a ninguém. E o que eu vou fazer se o Governador encontrar isso no meu programa. EU NÃO QUERO NEM PENSAR.

Repórter: Isto é censura, censura. Eu não vou fazer isso. NÃO SOU OBRIGADO!

Diretora: Está demitido! Alguém por favor, pode fazer isso pra mim do jeito certo por por três reais?

Todos: Três reais? Só três reais?

Diretora: É só três reais. Alguém?

Marilda: Não, se vira.

Diretora: CENSURA!!!!!!!

TROCA DE CENÁRIO

CENA 4 - A PERIFERIA

(O tiroteio começa e o menino entra em cena assustado acordando o outro que estava sentado)

Menino 1: Mano, mano, mano acorda.

Menino 2: Que foi? Que foi?

Menino 1: Tá tendo tiroteio, mano mano mano mataram o seu brother.

(Menino 2 fica perplexo, sem reação a notícia)

Menino 2: Não, não é possível, NÃO, MEU DEUS, isso não, meu mano, meu brother.

Menino 1: Pois é mano, sinto muito.

Menino 2: De novo, acordei mais um dia, nessa humilde periferia, com muita agonia, POR VIVER SEM HARMONIA.

TROCA DE CENÁRIO

CENA 5 – BULLYNG NA ESCOLA

Aluna: 'Goiânia, minha cidade ...

Eu sou aquela amorosa

De tuas ruas estreitas

Curtas,

Indecisas,

Entrando,

Saindo,

Um das outras.

Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa.

Eu sou Aninha.

Estudante 1: Palito de dente!

Estudante 2: Puta!

Estudante 3: Feia!

Estudante 4: Vagabunda!

Estudante 5: Bichinha!

Estudante 6: Gorda!

(marcação com alunos na cadeira, oprimindo a aluna que sofre bullying. Depois viram e perguntam para a plateia)

Todos: E ai plateia, vai ficar nessa situação até quando?

TROCA DE CENÁRIO

CENA 6 - MULHER

(Thauany, Clarissa, Liliane e Hallanna sentam formando um quadrado mirando cada uma um lado da plateia)

Thauany: Eu me visto do jeito que quero

É a minha escolha

Me sinto bem assim

Tenho que ser respeitada

Clarissa: Mulher nasce forte

Guerreira

Independente de suas qualidades

Tem que ser respeitada

Liliane: Sinônimo de mulher é força

Força para levantar todos os dias

E suportar todo o sufoco que passa na sociedade

Toda opressão que ela enfrenta

Hallanna: Sinônimo de mulher é força
 Porque desde o ventre de sua mãe
 Suporta o machismo da sociedade

Thauany: Sinônimo de mulher é força
 Que por ser mulher
 É vista como objeto

Todas: Sinônimo de mulher é força
 Porque ela sabe exatamente ser forte
 E mesmo com todas as dificuldades, não desisti.

TROCA DE CENÁRIO

CENA 7 - GRITO DE GUERRA

GRITO DE GUERRA DO SOLON

(Wiker e Henrique entram entoando o grito de guerra)

Passou, passou, passou um esquadrão
 E nele tava escrito que o Sólon era ladrão
 Mas é mentira, é marmelada
 Porque o Solon só se preocupa com a quebrada
 Mas é mentira, é marmelada
 Porque o Solon só se preocupa com a quebrada.

GRITO DE GUERRA DO TRÂNSITO

(Clarissa e Jeferson entram entoando o grito)

Nesta rodovia, nesta estrada, avenida
 Nesta rodovia, nesta estrada, avenida
 Em pouco tempo
 Mais uma alma se foi em poucos momentos
 E agora o asfalto empoeirado
 Está manchado com meu sangue do meu filho

O meu sangue agora rega as vidas que se foram

Nesta rodovia, nesta estrada, avenida

Nesta rodovia, nesta estrada, avenida.

(O político da região -prefeito- entra em meio a multidão e pede um momento de fala)

Político: Meu povo e minha pova, eu, seu prefeito, aquele em quem vocês devem confiar estou contribuindo para a educação, eu, seu maravilhoso prefeito estou trazendo segurança pra população, eu estou trazendo paz, liberdade e mudanças.

Liliane: Bravo, bravo, uhhullll. Isso mesmo, bate palma gente, bate palma.

Todos: Nesta rodovia, nesta estrada, avenida. (4x)

(O político vendo que não tem mais voz resolve sair de cena, mas antes deixa o lixo cair no chão)

(Entram Thauan e Felipe)

GRITO DE GUERRA DA POLUIÇÃO

Chega de poluição!

Chega de poluição!

Chega de poluição!

Cada árvore cortada é uma vida desperdiçada!

E o seu lixo na rua, causa inundação!

Chega de poluição!

Chega de poluição!

Chega de poluição!

Chega de poluição!

(Todos caminham rumo ao prefeito juntos cantando)

Passou, passou, passou um esquadrão

E nele estava escrito que o Solon é ladrão

Mas é mentira, é marmelada

Porque o Solon só se preocupa com a quebrada.

(Agora todos caminham para o centro para a #posedequebrada)

Mas é mentira, é marmelada

Porque o Solon só se preocupa com a quebrada.

OH, OH, OH, OH, OH, OH ,OH ,OH ,OH

Porque o Solon é pesadão-dão

TROCA DE CENÁRIO
CENA 8 - FESTA NA PERIFERIA

Eu só quero é ser feliz,

Andar tranquilamente na favela onde eu nasci

E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Fé em Deus, DJ

AAAAOOOOOOOPPP!

Oi?

Só lamento

Não tem o senso

Só lamento

Não tem o senso

ÔÔÔÔ troço!

E os frevo vei?

(As manas saem recolhendo todo o material ilícito que está na festa)

Só lamento

Não tem o senso

Só lamento

Não tem o senso

ROLEZINHO

Diguidin 2x

Vou sair por aí

Diguidin 2x

Eu vou me divertir

Diguidin 2x

Vou sair por aí
 Diguídin 2x
 Eu vou me divertir
 OLHA O SAGUADIN!!!!!!!

TROCA DE CENÁRIO
CENA 9 - O MUSICAL

(Todos se sentam em volta de Jeferson, este que está com o violão)

Clarissa: Toca aquela lá mano.

Geferson: Qual? Aquela?

Clarissa: É mano, aquela lá.

(Jeferson começa a tocar o violão e Hallanna começa a cantar)

Cercando-nos de dia e de noite

Nos alugando para o crime de hoje

(Todos se levantam e caminham para a plateia)

Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício

Sabemos dos perigos que a vida nos trouxe

(Todos se viram para seus colegas)

Drogas, pra quê isso?

Drogas, que desperdício.

(Caminham todos em direção a plateia central)

Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício

(Caminham todos em direção a plateia lado esquerdo)

Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício

(Caminham todos em direção a plateia lado direito)

Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício

(Caminham todos em direção a plateia de trás)

Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício

(Voltam à pose de antes)

Drogas, pra quê isso? Para sua vida é só um desperdício

Clarissa: E agora periferia?

Wilker: A educação acabou?

Liliane: O abuso continua?

Henrique: E a segurança?

Thauany: E os cuidados com a nossa saúde?

As mortes ainda continuam?

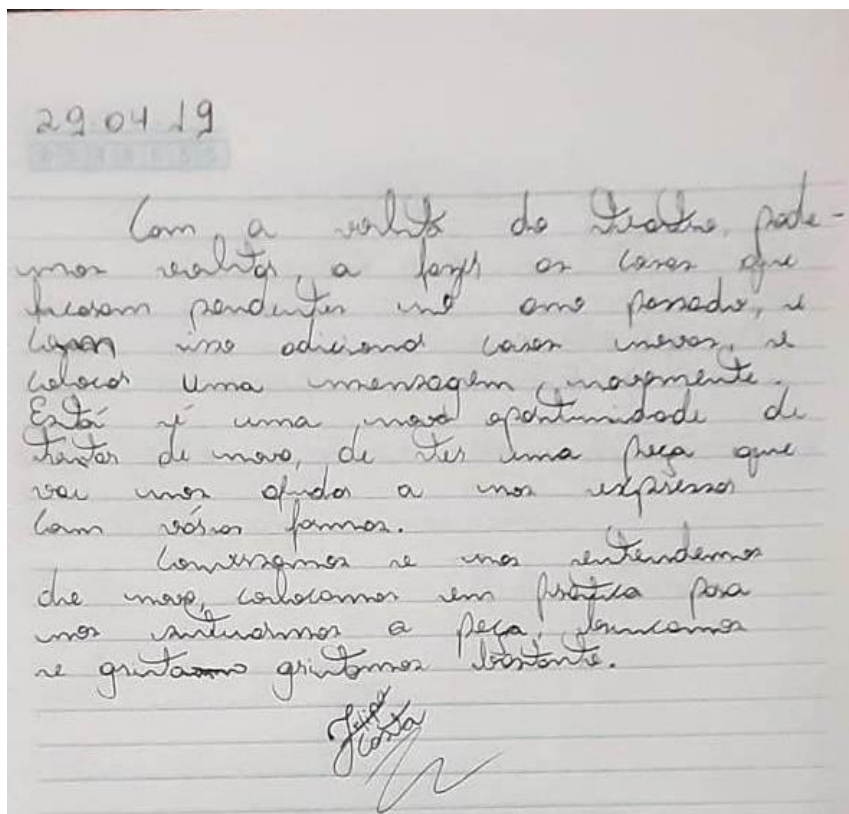
Hallanna: E o preconceito?

Becker: E a violência?

Felipe: E o feminicídio?

Todos: E agora periferia? Vai ficar nessa situação até quando?

ANEXO 2
DIÁRIOS DE BORDO E ANOTAÇÕES DE 2019



- Imagem 1 – Diário escrito por um aluno – Ensaio do dia 29/04/2019.

02.05.19
D S T Q O S S

2º Dia do Ensaio

Eu aprendi que não é fácil na vida, quanto mais eu sei, mais eu aprendo. Não dá para falar em mulheres, cuidar e amar elas, dar amor e atenção, então isso não faz um mulher e cada vez mais, por isso não vou escrever assim.

O outro exemplo que eu acho que, se não o sou, não tem tanta sorte com sorte, nem com hospital, mas não me lembro, e preciso que muitas pessoas possam por falta de atenção e de cuidado, eu aprendo a se preocupar com os outros, e isso me faz mais feliz com uma pouco mais de sabedoria.

Henrique Araújo

• Imagem 2 – Diário escrito por aluno – Ensaio do dia 02/05/2019.

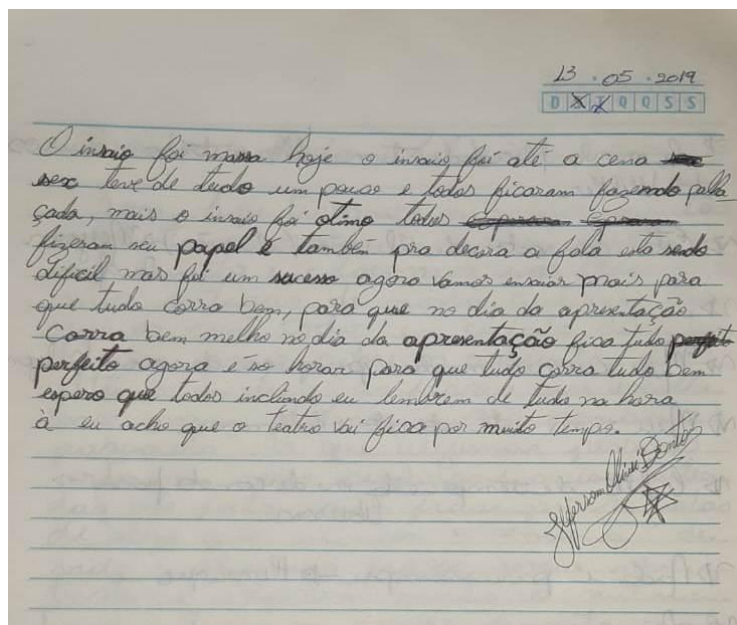
D S T Q O S S

Bem, sobre o dia de hoje fizemos bastante coisa sobre a Pega, conseguimos do início e Paramax na reportagem que foi a mais espetacular, pois todas as coisas são coisas idílicas que colocamos em prática e conseguimos bastante coisas que ficou muito legal e acabou que conseguimos melhorar todas as coisas e acabou que deixamos as Pegas mais animada que o Público de interesse de ver. Porém hoje faltaram algumas Pegas mas não foi conseguido com um pouco de improviso.

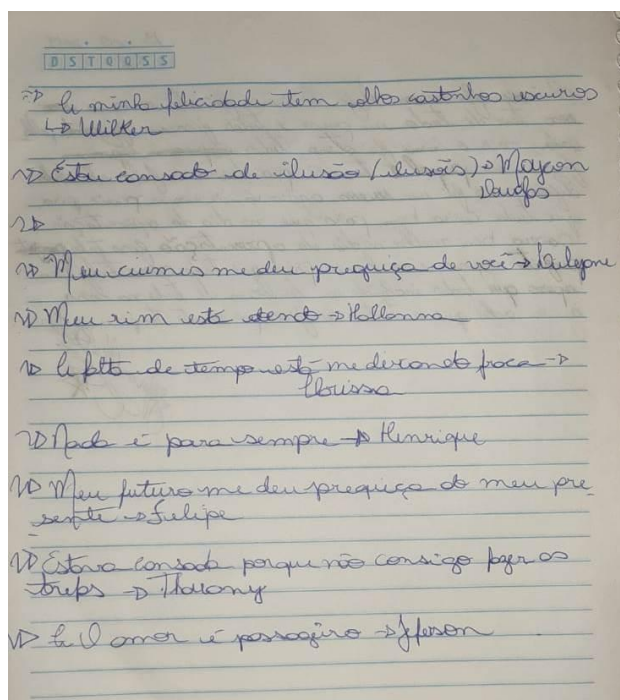
Becker

CENSURAR

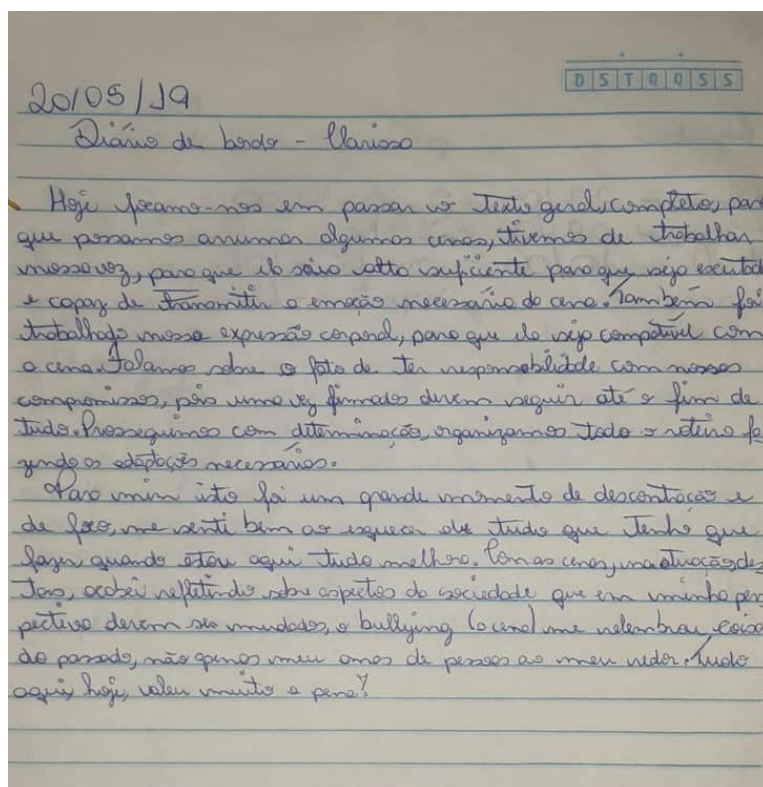
- Imagem 3 – Diário escrito por aluno – ensaio do dia 06/05/2019.



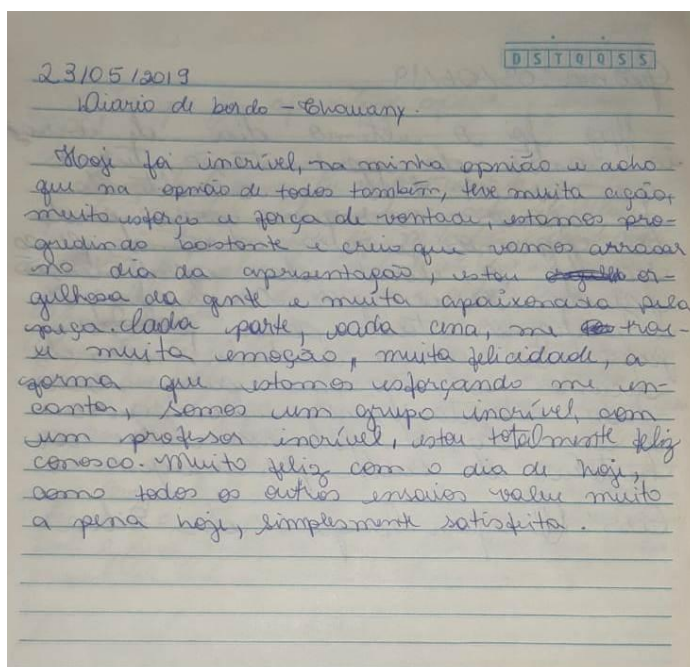
- Imagem 4 – Diário escrito por aluno – Ensaio do dia 13/05/2019.



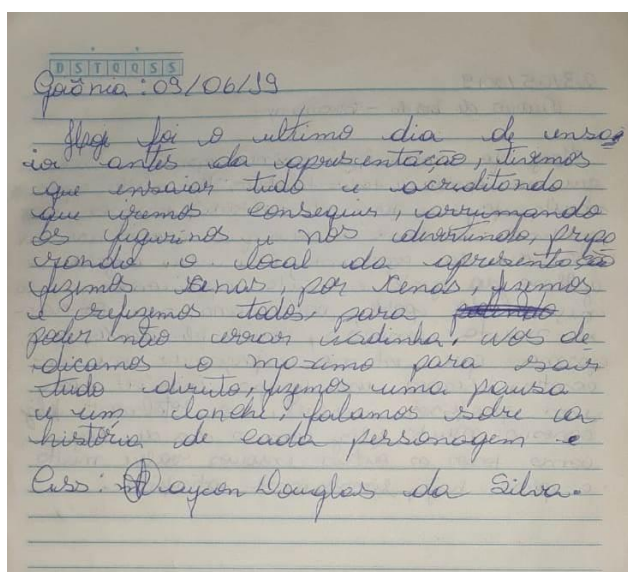
- Imagem 5 – Frases que resumiram a semana de cada um dos alunos – ensaio do dia 16/05/2019.



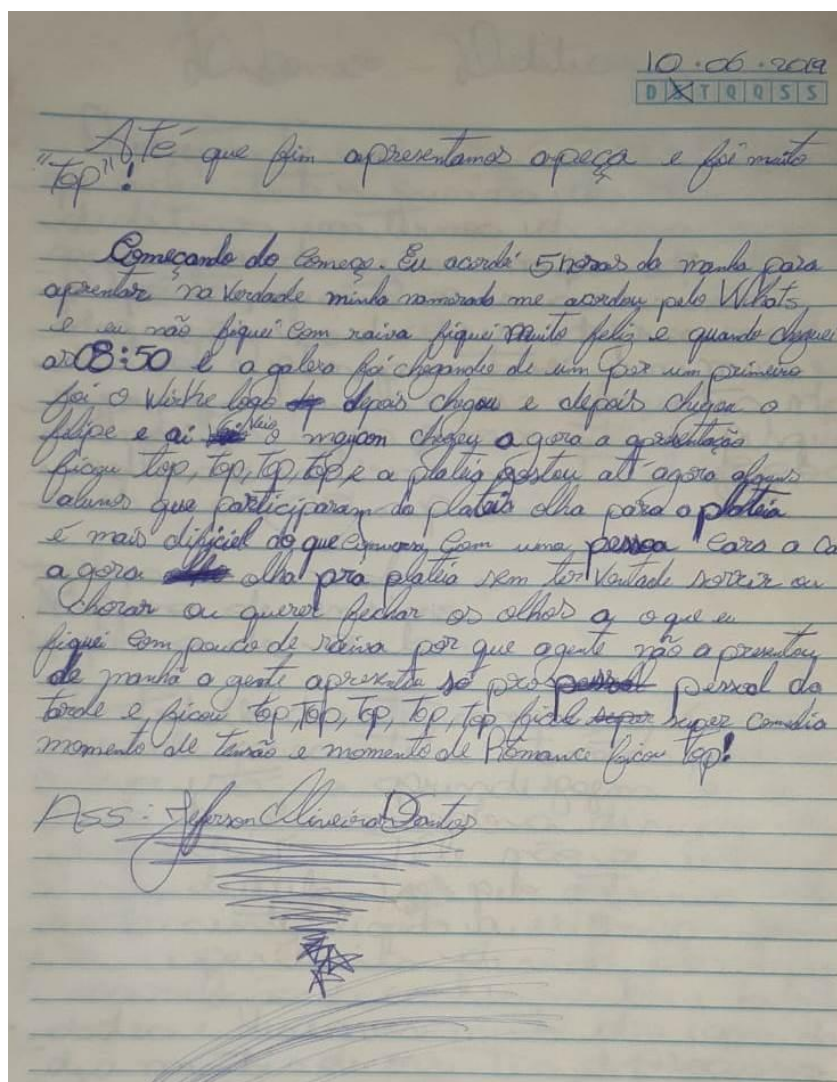
- Imagem 6 – Diário escrito por aluna – Ensaio do dia 20/05/2019.



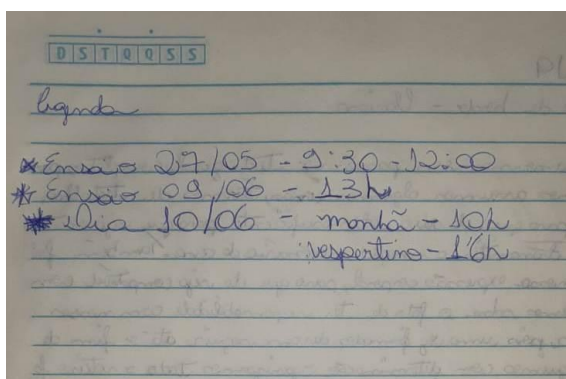
- Imagem 7 – Diário escrito por aluna – Ensaio do dia 23/05/2019.



- Imagem 8 – Diário escrito por aluno – Ensaio do dia 09/06/2019.



- Imagem 9 – Diário escrito por aluno – Ensaio e apresentação do dia 10/06/2019.



- Imagem 10 – Agenda de ensaios finais e apresentações.