



UNIRIO

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



MARCOS CLOVIS FOGAÇA

O TEATRO NA ESCOLA PELO OLHAR DO DIRETOR-PEDAGOGO



RIO DE JANEIRO
2022



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

MARCOS CLÓVIS FOGAÇA

O TEATRO NA ESCOLA PELO OLHAR DO DIRETOR-PEDAGOGO

Rio de Janeiro
2022

MARCOS CLÓVIS FOGAÇA

O TEATRO NA ESCOLA PELO OLHAR DO DIRETOR-PEDAGOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Jacyan Castilho de Oliveira.

Rio de Janeiro
2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

F655 FOGAÇA, Marcos Clóvis
O TEATRO NA ESCOLA PELO OLHAR DO DIRETOR-
PEDAGOGO / Marcos Clóvis FOGAÇA. -- Rio de Janeiro,
2022.
92

Orientador: Jacyan Castilho de Oliveira .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Artes Cênicas, 2022.

1. Teatro na escola . 2. Diretor-pedagogo . 3.
Professor-encenador . 4. teatro na pandemia . 5.
Festival de teatro . I. Oliveira , Jacyan Castilho
de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO COMO REQUISITO PARCIAL PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

MODALIDADE:

() Dissertação (X) Projeto de prática pedagógica com memorial () Produção artística com memorial

LOCAL: via plataforma Zoom

REALIZADO EM: 29/06/2022; Horário: 14h.

CANDIDATO: Marcos Clóvis Fogaça

BANCA DE DEFESA:

1. Membros titulares:

Prof(a). Dr(a). Jacyan Castilho de Oliveira (orientador(a))

Prof(a). Dr(a). Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCAR)

Prof. Dr. Daniel Marques da Silva (PPGEAC UNIRIO)

2. Membros suplentes:

Profa. Dra. Angela de Castro Reis (PPGEAC UNIRIO)

Prof. Dr. Celso dos Santos Solha (Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP))

TÍTULO DO TRABALHO: O TEATRO NA ESCOLA PELO OLHAR DO DIRETOR-PEDAGOGO

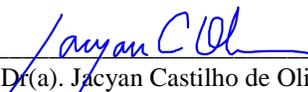
AValiação: Após a avaliação, a comissão considerou o trabalho:

(x) aprovado () aprovado com louvor () aprovado com recomendações () reprovado
e emitiu o seguinte parecer:

O Trabalho de Conclusão de Curso é composto por um Memorial, Introdução, dois artigos direcionados à publicação em periódico científico e Conclusão. Após exposição oral do candidato, e arguição da banca examinadora, o trabalho foi considerado aprovado, tendo sido destacada a pertinência do formato da produção resultante:

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata, assinada pelos membros da Banca e pelo candidato:

EM CONFORMIDADE COM A RESOLUÇÃO Nº 5.257 DE 25/03/2020 E A ORDEM DE SERVIÇO PROPGPI DE 02/07/2020, ESTA ATA VAI SOMENTE POR MIM ASSINADA, ATESTANDO QUE A DEFESA OCORREU COM A PARTICIPAÇÃO DOS COMPONENTES SUPRACITADOS. A GRAVAÇÃO DO EXAME, COM A EXPOSIÇÃO DA ATA E RATIFICAÇÃO DE TODOS OS MEMBROS, ESTÁ DISPONÍVEL.


Prof(a). Dr(a). Jacyan Castilho de Oliveira (orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Jacyan Castilho de Oliveira, que me incentivou e me orientou brilhantemente na construção deste trabalho.

Agradeço a professora Dra. Lúcia Lombardi e aos professores Doutores Daniel Marques e Celso Solha, pelos comentários sobre o meu trabalho e possibilidades de revisão e aprofundamento na pesquisa.

Agradeço à minha mãe Alice, meu pai Roque e meus irmãos Amanda e Rogério e minha cunhada Daniele Castilho que vibram comigo e me apoiam nas conquistas diárias, me fazendo sempre entender o significado de família.

Agradeço aos meus amigos Fábio e Lauriza, pelo apoio e parceria, principalmente no momento de isolamento social onde nos cuidamos para vencer a tormenta.

Agradeço aos amigos da turma remota do Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas. Nosso grupo on-line foi um lugar de apoio e troca de vivências importantíssimas para a nossa formação e apoio nos estudos.

Agradeço aos professores do PPGEAC que brilhantemente encontraram soluções para o ensino remoto, nos encorajando a seguir com as pesquisas, em especial aos professores doutores Ângela Reis, Daniel Marques, Carmela Soares e Marina Henriques.

Agradeço às crianças e adolescentes que fazem parte das minhas aulas de Arte e Projeto de Vida e juntos vivenciamos as práticas com o teatro na escola.

Agradeço aos professores e gestores da Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves, uma equipe engajada e que desde 2013 vem construindo uma escola pública de qualidade.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso de Mestrado é composto por um memorial e dois artigos que apresentam reflexões sobre o ensino do teatro e a produção cênica no ambiente escolar, na Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves na cidade de Sorocaba, SP. No memorial o autor discorre sobre sua relação com o teatro na infância até o ensino superior e suas primeiras aprendizagens com o ofício de professor. O primeiro artigo tem como objetivo refletir sobre a figura do professor que, ao criar com os estudantes encenações teatrais na escola, assume o papel de encenador teatral. A pesquisa investiga então quais reflexões surgem sobre a direção teatral com crianças e adolescentes na educação básica, nas disciplinas de Arte e Projeto de Vida. O segundo artigo, escrito em parceria com a orientadora Jacyan Castilho e publicado no *dossiê Pedagogia das Artes Cênicas em tempos pandêmicos*, da Revista Urdimento, v.2 n. 41 (2021), traz um relato da experiência de ensino em plataformas *on-line* para discentes do Ensino Fundamental II na cidade de Sorocaba, SP, realizada durante a pandemia de Covid-19 em 2020-21. O artigo explana a metodologia e resultados do processo com os estudantes, tendo com eixo condutor os procedimentos sob a perspectiva da aprendizagem ativa, e considerando o ambiente remoto como dispositivo estruturador de linguagem.

Palavras-chave: Teatro na escola. Diretor-pedagogo. Festival de teatro. Teatro virtual. Teatro na pandemia.

ABSTRACT

This Master's degree concluding work consists of a memorial and two articles that present reflections on drama teaching, and scenic production in the school environment, at Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves in Sorocaba, São Paulo state. In the memorial, the author discusses his relation to theater, from childhood to higher education, and his first apprenticeship experiences as a teacher. The first article aims to reflect on the teacher figure, someone who creates with students theatrical performances at school and assumes the role of theatrical director. The research then investigates which reflections arise from the direction with students-actors in basic education, in the disciplines of Art and Life Project. The second article, written in partnership with the advisor Jacyan Castilho and published in the *dossier Pedagogy of the Performing Arts in Pandemic Times*, of Revista Urdimento, v.2 n. 41 (2021), brings an account of the experience of teaching on online platforms for students of Elementary School II in the city of Sorocaba, SP, carried out during the Covid-19 pandemic in 2020-21. The article explains the methodology and results of the process with the students, having as a guiding principle the procedures from the perspective of active learning and considering the remote environment as a language structuring device.

Keywords: Theater at school. Pedagogue Director. Theater Festival. Virtual theater. Theater in the pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Meus brinquedos da infância, 2018, Ribeirão Branco, SP.....	11
Figura 2 - Foto depois da apresentação, 1998, Ribeirão Branco, SP.....	12
Figura 3 - Elenco em comemoração de um ano da companhia, 2010, Ribeirão Branco, SP.....	16
Figura 4 - Apresentação “Na Carreira”, 2013, E.E. Professor Altamir Gonçalves, Sorocaba, SP.....	20
Figura 5 - Apresentação “Vestido de Chita”, 2015, Auditório Pedro Salomão José, Sorocaba, SP.....	21
Figura 6 - Caminhos dos processos criativos do I FESTA, 2015, Sorocaba, SP.....	40
Figura 7 - Espaço da sala de arte, criação de cena com luz e sombra, 2018, Sorocaba, SP.....	42
Figura 8 – Capa do artigo na revista Urdimento.....	52

SUMÁRIO

1. MEMORIAL: O menino no caminho do teatro	9
2. INTRODUÇÃO	18
2.1 A escola e o ensino remoto.....	24
3. ARTIGO 1: O teatro na escola pelo olhar do diretor pedagogo	28
3.1 Olhando para a minha prática: Diretor-pedagogo ou Professor-encenador?.....	32
3.2 Os recursos metodológicos usados para o trabalho com montagens teatrais na escola.....	34
3.3 Disciplina Projeto de Vida.....	36
3.4 Protagonismo Juvenil.....	37
3.5 Processo e produto: a importância das etapas de criação.....	38
3.6 Formação de plateia: fazer e ver teatro.....	41
3.7 A direção teatral na escola e o espaço para o jogo.....	42
3.8 Em cena: a liberdade e a rigorosidade metódica.....	44
3.9 A escolha do texto teatral.....	45
3.10 O diretor-pedagogo e a prática de ensaio.....	47
3.11 Considerações.....	50
4. ARTIGO 2: Ideias confinadas ou Minha janela se abriu para praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Um professor pesquisador em estado de fluxo	79
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	86

1. MEMORIAL: O menino no caminho do teatro

Teatro é sobre memória; é um ato de memória e descrição. Existem peças, pessoas e momentos da história a revisitar. Nosso tesouro cultural está cheio de pontos a explodir. E as jornadas nos transformarão, nos tornarão melhores, maiores e mais conectados. Possuímos uma história rica, variada e única, e celebrá-la é lembrar. Lembrar é usá-la. Usá-la é ser fiel a quem somos. É preciso muita energia e imaginação. E um interesse em lembrar e descrever de onde viemos. (BOGART, 2011, p.47)

Em 1987, na periferia da cidade de Ribeirão Branco (SP), Leonina, a parteira, organiza sua casa para o nascimento de mais uma criança. Às 23h e 30 minutos, nasce o menino do teatro.

O teatro está presente em minha vida desde quando comecei a compreender as coisas, cresceu comigo e me ajudou a descobrir o mundo. Por meio dele, aguicei minha ótica. Mesmo quando eu não sabia seu nome e os seus diversos significados, ele já despertava em mim um convite para o lúdico, para a dramaticidade das coisas.

Tudo era cênico, visual, imaginativo e com muita cor. Eu adorava usar o calção de retalhos feitos pelas mãos da avó materna Olinda Moreira. Ficava tentando em descobrir quais histórias viveram aqueles tecidos que agora compunham minha peça de roupa favorita. Minha infância, como no poema de Manoel de Barros, era um *achadouro* de coisas e tesouros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2015, p.124)

No quintal da minha casa, no conjunto habitacional *Popular Nova* havia um pé de cedro, uma escada que dava acesso à porta de entrada, um balanço e um gramado. Ali, cuidava da programação da *TV criança*, um canal televisivo que só existia na minha imaginação.

Meu pai, Roque Lazaro, era lavrador. Quando eu ia com ele à roça, ficava brincando no meio dos arbustos e depois dedicava um bom tempo para tirar os *carrapichos* que grudavam na roupa. Ele ria e dizia que eu não serviria para trabalhar na roça. Talvez venha dele essa minha paixão pela cena. Meu pai, que participou de um grupo amador na adolescência, nos contava, com entusiasmo, sobre a cantiga popular “Bastião e Bastiana” que ele apresentava nas festas da comunidade em cima de um caminhão.

Rogério, meu irmão mais velho, instigava a minha imaginação. Ele era um fazedor de coisas: casinha na árvore, carrinho de rolimã, experiências de ciências que assistíamos no *Mundo de Beakmam*, circo de lonas velhas e plásticos montado no terreno baldio na frente de casa. O circo era chamado pela minha mãe de “tapera”, devido ao seu aspecto de casa abandonada. Eu era público cativo e ficava encantado com os números circenses que meu irmão e seus amigos faziam no picadeiro de pó de serra, vestidos de palhaços, nariz pintado com batom vermelho e bochechas com pasta de dente.

Minha mãe contava histórias da família, da sua infância com sua avó Vicentina e dos contos populares que ouvia. A *Moura Torta* era minha preferida, ela deu ao conto o título de *Pombinha Encantada*. A narrativa era conduzida para um universo de encantamento que até hoje é revisitado em minhas memórias: “uma palavra falada é como uma flecha lançada que só para ao atingir seu alvo, a alma de quem a ouve” (SANTOS, 2010, p.110).

Foi a partir dos livros lidos na biblioteca da escola que descobri as possibilidades de imaginar, criar. Entendi que queria o teatro e, mesmo que eu não conhecesse seus elementos, ele já estava presente nas narrativas orais, nos quintais e nos retalhos coloridos da minha infância.

A eternidade da palavra falada está aí! Nunca se perde, ainda que os sotaques e traduções a modifiquem. Sua essência permanece viva, presente naqueles que a repetem, que fazem soar, engravidando os ouvidos e as almas daqueles que ouvem as histórias e permitem viajar na atemporalidade dos ambientes mágicos presentes nas narrativas orais, na voz de quem as faz ecoar no fundo da vida daqueles que atinge. (SANTOS, 2010, p.123).

Conheci o teatro “verdadeiro” na escola, na plateia, em uma apresentação em comemoração ao Dia das Mães em 1994. Estava na primeira série do Ensino Fundamental. Fiquei encantado com o cenário, com o palco improvisado de carteiras escolares e com uma cortina de renda que tampava a parede de blocos de concreto. Depois desse encontro, minhas brincadeiras com os bonecos e caixas de sapatos ganharam um nome. Eu brincava de teatro, sonhava também com o momento que iria poder participar de uma apresentação teatral.

Figura 1 - Meus brinquedos da infância, 2018, Ribeirão Branco, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

Minha primeira apresentação foi na segunda série do Ensino Fundamental. Em 1995, o professor Marmo Corrêa perguntou à turma quem gostaria de participar de uma peça teatral. Eu, com todo o entusiasmo, candidatei-me. Meus colegas e eu ensaiávamos nas aulas e íamos também à casa do professor, que nos recebia com muito carinho. O texto teatral foi escrito em uma grande cartolina verde com letra cursiva para que nós, ainda com pouco contato com a leitura, conseguíssemos ler. A narrativa era sobre a importância da higiene bucal e eu não podia conter a alegria.

Depois, na quarta série, em 1997, ensaiamos a peça *Um sorriso em cada coração*, com a professora Lucicleia, outro contato que me enche de afeto. Eu fazia um menino de rua órfão que, no Dia das mães, chegava sem ser convidado em uma festa das flores. Apresentamos a peça em vários lugares. Com apenas dez anos, não conseguia imaginar-me fazendo outra coisa da vida. Ainda estão vivos na minha memória alguns trechos do texto:

“Flor: - Você se lembra dela, Clóvis?

Menino de rua: - Me lembro pouco, ela se foi quando eu era bem pequeno, mas para mim agora ela é uma estrela que brilha no céu todas as noites, tem um sorriso constante, se ela está no céu está perto de Deus, feliz e me protegendo porque estou vivo.

Flores: - Fique com a gente, Clóvis!

Menino de rua: - Preciso ir, a minha história vocês já conhecem, vivam as suas com as suas mães e aproveitem bastante, e lembrem-se, existem muitas histórias, algumas bastante tristes.”

Figura 2 - Foto depois da apresentação, 1998, Ribeirão Branco, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

As peças das quais participei no Ensino Fundamental não tinham por parte dos professores uma preocupação com o processo, embora tenha aprendido ali conceitos que desconhecia, como cenário e figurino. É importante observar que, nessa época, estávamos no segundo ano da implementação da LDBN- Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica.

A disciplina Educação Artística não era lecionada por um professor especialista e as linguagens artísticas eram usadas apenas como ferramentas para as apresentações nas datas comemorativas: “O teatro tinha apenas a função de preparar para o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (NOGUEIRA,1994, p.70).

Os professores, que não eram formados na disciplina, ainda desconheciam as metodologias para um ensino de Arte, porém, mesmo desenvolvendo um trabalho com foco no produto final sem evidenciar o processo e suas aprendizagens, foram eles que me oportunizaram o primeiro contato com o teatro.

Preocupa-me, no entanto, 23 anos depois, o ensino de Arte ter essa mesma configuração na escola onde estudei no Ensino Fundamental I, e não só lá, mas na maioria das escolas da educação básica. Presenciamos um ensino no qual faltam cursos superiores com metodologias contextualizadas e formação adequada, pois é corriqueiro que o ensino da Arte no ciclo I seja lecionado por professores não licenciados nessa área:

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte- historicamente e em produção pela humanidade- ainda não tem sido suficientemente ensinada e aprendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.19)

É de fundamental importância frisar que as carências do ensino não contextualizado da disciplina Arte não devem ser creditadas ao Professor do Ensino Fundamental I, que leciona todas as disciplinas para a turma. Esse profissional é essencial para o desenvolvimento da criança, e é ele (ou quase sempre ela) que muitas vezes — sem formação e poucos recursos — estabelece o primeiro contato da criança com as linguagens da arte. Ao poder público fica a crítica, pois inúmeros são os municípios que não contratam os professores licenciados em Arte para lecionar a disciplina, quando o poderiam fazer, porque contam com recursos.

Em 1998, a Secretaria Estadual da Cultura de São Paulo ofereceu em minha cidade um curso livre de teatro com duração de 36 horas. Como não existia no município nenhuma escola ou grupo de artes cênicas, agarrei a oportunidade.

Foi nessa oficina, com o professor Paulo Jordão, que tive o meu primeiro contato com os jogos teatrais. Depois, na universidade, descobri que eram realizadas, naquelas manhãs de domingo, jogos do Teatro Jornal de Augusto Boal.

Apresentamos, no final do curso, a peça *Canção de Natal*, de Ricardo Leite. Maravilhei-me por participar daquela montagem com cenários, figurinos e iluminação. Eu tinha uma única fala, que também não esqueço: “Senhor, senhor, quer que eu ilumine seu caminho, senhor?” O teatro já iluminava minha trajetória desde o meu nascimento.

O curso foi o único que tivemos na cidade. Continuei procurando formas de satisfazer o meu desejo por teatro. No Ensino Fundamental II não tive, nas aulas de Arte, professores que impulsionassem um ensino lúdico, contextualizado e criativo. As aulas eram desanimadoras, pois éramos levados a fazer desenhos livres, cópias de texto de história da arte e a realizar reproduções.

Foi nessa época que conheci, na biblioteca da Escola Estadual Professor Luiz José Dias, a revista *Teatro da juventude*. Apaixonei-me por ela. Ficava horas na biblioteca lendo os textos que traziam dicas de como fazer teatro. Um dia, folheando as páginas da edição 9, ano II, encontrei a peça *Canção de Natal* de Ricardo Leite. Deu-me uma alegria pensar que já havia participado de uma montagem que estava em um livro.

Passei a produzir com as minhas colegas de sala peças de teatro na escola. Lembro que encenamos uma peça sobre drogas e uma apresentação do texto *Seis personagens à procura de um autor*, de Pirandello, adaptado por Olga Reverbil.

No Ensino Médio, a disciplina de Arte continuava a ter a mesma estrutura desmotivadora das aulas do Ensino Fundamental. Nessa época, participei como voluntário do programa Escola da Família. Ali, desenvolvi oficinas de teatro, agindo por emoção, intuição e estudando os livros que a biblioteca dispunha.

A Aventura do teatro (1995), de Maria Clara Machado, com sua linguagem simples e objetiva, permitiu que, mesmo só tendo participado de uma oficina de teatro, eu conseguisse desenvolver as aulas. O texto da contracapa do livro parecia ter sido escrito para mim:

Este pequeno manual de Teatro foi escrito para aqueles que ainda não conhecem nada dos mistérios do palco, para aquele- menino ou menina- que resolve montar uma peça, mas fica perdido na escolha do texto, nos ensaios ou na produção do espetáculo. (MACHADO, 1995).

Em 2004 concluí o Ensino Médio e, em 2006, incentivado pelas vivências no programa “Escola da Família”, ingressei no curso de Educação Artística - habilitação em artes plásticas, na cidade de Tatuí, SP.

Minha primeira opção era a graduação em Teatro, mas como morava em uma cidade muito distante da capital, São Paulo, optei por esse curso de Educação Artística. Para fazer a faculdade, precisei morar na cidade de Itapetininga, de onde viajava todos os dias para a cidade de Tatuí (SP).

O curso possuía um currículo descontextualizado do ensino da arte. As ementas eram, na sua maioria, com foco em um fazer técnico. Tínhamos aulas de desenho geométrico. Na disciplina “Prática de ensino”, criávamos artesanatos para datas comemorativas. Em 2006, dez anos depois, o curso não estava atrelado a LDBN de 1996.

No último ano da faculdade, em 2008, consegui estágio no teatro popular do SESI de Itapetininga (SP). Foi nesse local, com o orientador de artes cênicas Milton Cardoso, que tive meu primeiro contato com um longo período de oficinas teatrais e com os processos de montagem, sendo assistente de direção na peça *O Cavalinho Azul* de Maria Clara Machado.

Além do estágio, eu também dava aulas como professor eventual na Escola Estadual Adherbal de Paula Ferreira, também em Itapetininga (SP). Nesta escola, conheci a Professora Dra. Maria José Braga Falcão. O cotidiano escolar com a professora revelou-me um ensino de arte lúdico e sensível. Um dia, ela pediu para que eu a ajudasse a estender lonas pretas no pátio. Em seguida, desceu com os discentes que levavam regadores, latas de tintas e pincéis. As crianças experienciavam uma prática artística inspirada em Jackson Pollock:

Arte leva tempo, disse-me outro aluno certa vez. O tempo necessário para contrapor-se ao tempo turbilhão vertiginoso da vida; tempo que tem sido usado de forma inteiramente prática. Tempo acelerado do cotidiano, tempo dos deveres. Tempo de ações velozes, no qual as coisas, os objetos, e até mesmo seus nomes perdem todo o colorido. (FALCÃO, 2015, p. 9).

Maria José contribuiu muito para a minha formação. Antes dela, inclusive na faculdade, meu contato foi com um ensino onde não se pensava a arte como área de conhecimento. Ela apresentou-me possíveis caminhos para um fazer artístico dentro da escola, mais contextualizado e em diálogo com o nosso tempo.

Formei-me em 2008, e, na mesma época, passei no concurso de Professor de Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação.

Olhando para minha trajetória até 2008 como estudante da educação básica e depois como universitário, vejo que fui discente de uma educação artística descontextualizada. Acredito que o impacto em minha formação seria muito mais efetivo se o ensino de Arte, que está nas pesquisas e dentro da universidade, chegasse a todos os cantos do Brasil.

Ainda há muito a ser feito para que a disciplina de Arte na escola seja transformadora, considerada como prioridade, e que contribua para a leitura de mundo das crianças e jovens. Eu escolhi fazer parte dessa transformação, pesquisando e procurando meios para contribuir com o acesso à Arte na educação básica.

As políticas que incentivam o ensino de Arte devem contribuir para que a prática pedagógica atenda à necessidade de aprendizagem do aluno da escola pública dentro do seu contexto social, cultural e econômico. As políticas não podem mais ficar distantes da realidade dessas escolas e dos seus alunos, uma vez que se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas escolas por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados. As políticas de incentivo ao ensino necessitam acompanhar as modificações na educação e dar a sua contribuição. Os professores precisam estar sempre se atualizando, pois, sem adquirir um conhecimento básico em Arte, torna-se impossível contribuir para que uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania se desenvolvam em seus alunos. (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 590)

Em 2009, ingressei como professor de Arte na Escola Estadual Papa João Paulo II, na minha cidade natal, Ribeirão Branco (SP). O currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ponto de partida para o trabalho docente na rede pública, oferecia como proposta de ensino de Arte a experiência nas linguagens artísticas. Com isso, o teatro, que sempre esteve comigo, foi escolhido para ser o fio condutor das minhas aulas, e, a partir dele, para o trabalho com outras linguagens.

No entanto, o material didático da Secretaria da Educação, recheado de imagens ilustrativas e muito bem elaborado, fazia pouco sentido, pois estava longe da realidade da maioria dos meus estudantes, que nunca tinham ido ao teatro, ou seja, não conheciam o significado pulsante da apreciação de um espetáculo: uma relação intensa que catalisa a palavra, o silêncio, a emoção e a razão de uma maneira plena.

Neste cenário, como desenvolver experiências de ator, produtor, expectador em um local que não contava com subsídios para essa prática? A busca por respostas levou-me à descoberta de diversos caminhos, mas, dentre algumas possibilidades, decidi criar na cidade um grupo estudantil de teatro, a *Companhia Engenhoca Teatral*.

A proposta principal foi reunir um grupo de crianças interessados em fazer teatro e, com eles, realizar montagens teatrais que pudessem ser apresentadas para outras crianças, propondo experiências de vivências e apreciação teatral.

Democratizar o acesso de crianças e jovens ao teatro se constitui, então, em viabilizar a ida a espetáculos e, concomitantemente, oferecer os instrumentos de compreensão e de recepção que condicionam esse acesso, oferecendo meios necessários para que o expectador infanto-juvenil tenha possibilidade e vontade de apropriá-los. (DESGRANGES, 2010, p.36).

Pautada nesses princípios, a Companhia Estudantil *Engenhoca Teatral*, em dois anos, montou seis espetáculos, usando diferentes espaços cênicos para as apresentações em casas noturnas, Câmara Municipal, creches, outras escolas e praças públicas. Participou de festivais de teatro estudantil, experimentou, errou e vivenciou o teatro na escola e fora dela, sempre com o objetivo de democratizar o acesso ao teatro e sem nunca deixar de criar diálogos com a plateia que recebia o espetáculo.

Figura 3 - Elenco em comemoração de um ano da companhia, 2010, Ribeirão Branco, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem vemos a comemoração de aniversário de um ano do grupo; os pequeninos apresentaram uma improvisação onde cozinhavam um bolo de aniversário

para a companhia. Nesta época, eu apenas iniciava meu trabalho com encenações e os recursos para cenários de figurinos eram quase nulos.

No ano de 2011, mudei-me para a cidade de Sorocaba (SP) para poder conciliar o trabalho docente com o curso de Especialização nas Linguagens da Arte, iniciado em 2010, na Universidade de São Paulo. Concluí o curso com uma pesquisa intitulada: *Companhia Engenhoca teatral: experiências com o fazer teatral e formação de plateia.*, no qual registrara o trabalho com o teatro estudantil na cidade de Ribeirão Branco (SP). Foi na Especialização que tive meu primeiro contato com a escrita acadêmica. Meu orientador, o professor Dr. Celso Solha, com muita atenção e cuidado me apresentou o caminho da pesquisa; vivemos naquele final de semestre sábados intensos e cheios de aprendizados.

Em Sorocaba, passei a lecionar em duas escolas, uma na zona norte, na E. E. Dulce Esmeralda Basile Ferreira, e outra no centro da cidade, na E.E. Visconde de Porto Seguro. Depois, em 2013, fui selecionado para trabalhar no Programa de Ensino Integral na E.E. Professor Altamir Gonçalves. Atualmente, leciono e desenvolvo minhas pesquisas nessa escola.

Realizei meu sonho de menino em cursar teatro quando ingressei na Licenciatura e Bacharelado da Universidade Anhembi Morumbi (SP) em 2016. Na faculdade, passei a ter contato com diretores-pedagogos, que atuam na sua prática cotidiana para formar alunos como futuros atores a partir de uma dimensão ética, social e com qualidade artística.

2. INTRODUÇÃO

A Escola de Ensino Integral E.E. Professor Altamir Gonçalves situa-se no bairro Jardim Belmejo, zona oeste da cidade de Sorocaba (SP). O bairro tem uma população de classe média baixa, porém, essa característica não é a refletida na escola, pois nossos 411 estudantes pertencem a várias classes sociais e vêm dos quatro cantos da cidade e do município vizinho Votorantim.

Nosso público, abordado nos dois artigos que compõem esta pesquisa, pode ser assim caracterizado em termos de faixa etária: nas três turmas de sexto ano e três turmas de sétimo ano, os estudantes possuem entre onze e doze anos, sendo, portanto, ainda crianças. No almoço elas realizam variadas brincadeiras, como pega-pega e polícia ladrão. Muitas delas ficam no celular e em grupos conversando. Temos também três turmas de oitavo ano e três de nono ano, com idades entre 13 e 14 anos. Estão entrando na adolescência. O horário de almoço dessas turmas é separado do das crianças pela quantidade de estudantes na escola. Observando o intervalo dos adolescentes notamos que a brincadeira de correr quase não existe; eles preferem ficar no celular, deitados no pequeno pátio ou ensaiando as coreografias do clube juvenil.

Este trabalho foi realizado a partir das experiências com o teatro na escola entre os anos de 2013 a 2019, e não foi realizado um levantamento da identidade racial e étnica dos estudantes e nem se eles possuíam algum tipo de deficiência.

A grande procura para estudar na escola se dá pela transformação que nela ocorreu, pois em 2013 tornou-se a primeira unidade do interior do estado de São Paulo a fazer parte do Programa de Ensino Integral (PEI), um projeto que já possuía resultados significativos em outros estados brasileiros, como Pernambuco e Rio de Janeiro.

Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p.12).

Até 2012 a unidade escolar apresentava baixos resultados nas avaliações do IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com altos índices de evasão. Em 2012 o resultado foi de 1,36 de uma meta de índice 6 até 2030. Em 2019 atingimos a marca de 5,99 no IDESP.

O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado. O IDESP e as metas fixadas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção desta melhoria do ensino e da gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação. (BOLETIM IDESP, 2012, p. 1).

A ampliação do tempo do professor na escola, a introdução de novas disciplinas, como Projeto de Vida, Eletivas, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais, Nivelamento, bem como as da Base Comum Curricular foram fortalecendo as relações e os laços entre professores e discentes, aumentando o sentido e o significado da vida escolar, e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos educandos.

O sucesso dos resultados é consequência de uma equipe engajada nos processos educacionais e que não mede esforços para aprendizagens significativas com os discentes. Neste contexto, a partir de 2013, o teatro foi inserido na escola.

A princípio, o ensino do teatro era desenvolvido na disciplina Eletiva, na qual os professores devem criar, articulando com o currículo comum, aulas que ampliem o conhecimento, proporcionando novas formas de aprendizagens. A partir de temas variados, são oferecidas disciplinas semestrais e o estudante tem a oportunidade de escolher qual cursar: “As disciplinas eletivas ocupam um lugar central [...] oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos”. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p.29).

Logo no primeiro semestre, em 2013, foi oferecida uma Eletiva de jogos teatrais e encenação. Nessa disciplina, criamos uma montagem para ser apresentada no *7º Festival Estudantil de Teatro da Polícia Militar*.

O tema do festival, naquele ano, foi criado a partir da célebre frase de Paulo Freire “Quem ensina aprende, quem aprende ensina”. Incentivou-se que as escolas interessadas de Sorocaba desenvolvessem uma montagem teatral. Os resultados foram apresentados em um auditório na cidade, com disponibilização de equipamentos de luz, projeção e som.

Realizamos o espetáculo *Giovana Dance*, que contava a história de uma menina com síndrome de Down, que tinha o sonho de entrar em uma escola de dança, mas não era aceita em nenhuma academia.

A aluna que fazia a personagem Giovana era uma criança com síndrome de Down, e todo o processo com jogos teatrais e criação de cenas foi pensando para que a discente pudesse participar ativamente. Para mim, professor que estava começando a lecionar naquela unidade escolar, foi uma experiência enriquecedora. Reporto-me ao que diz

Desgranges (2011, p.26): “a experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora”.

Com a apresentação, ganhamos, no festival, o prêmio de melhor espetáculo, o que fortaleceu a construção da identidade da escola naquele início do novo modelo de ensino. A apresentação e o prêmio foram necessários para estabelecer na escola a importância das aulas de teatro e as inúmeras contribuições que o seu ensino poderia oferecer à formação de crianças e adolescentes. Sobre a relevância das premiações para o reconhecimento dos grupos de teatro, Gama (2008) afirma:

É bem verdade que, muitas vezes, as premiações oferecem aos grupos a oportunidade de serem reconhecidos não só fora do contexto estudantil, mas também dentro das suas instituições de ensino. São comuns os encenadores afirmarem que depois de serem premiados, os diretores de escola passam a valorizar mais suas atividades de teatro. Para esses grupos, o reconhecimento do seu trabalho é fundamental à sua continuidade. (GAMA,2008, pg. 92).

A escola, que apresentava um cenário de descrédito, com estudantes desmotivados, começava a dar os seus primeiros passos. Com foco em um ensino transformador, estava nascendo uma nova escola, que teria na sua identidade o teatro como marca e cultura.

No segundo semestre desse primeiro ano, realizamos a eletiva de circo e teatro, na qual os números circenses desenvolvidos com os discentes a partir de oficinas foram inseridos na dramaturgia. A memória da infância com o circo que meu irmão criou foi um referencial para a realização da eletiva: “a memória vem e fica, a memória vem e salva”, (diz a música *Eu era rei e agora sou escravo*, de Milton Nascimento).

Figura 4 - Apresentação “Na Carreira”, 2013, E.E. Professor Altamir Gonçalves, Sorocaba, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

Era um começo de trabalho, e na primeira montagem realizada na escola o figurino era todo preto, com roupas que as crianças tinham em casa. Já no espetáculo “*Na Carreira*” o que realizamos foi um garimpo nas roupas que a escola dispunha. Ainda não havia, por minha parte, uma preocupação com o ensino das visualidades. Fazíamos com o que tínhamos, e a imagem mostra esta mistura de figurinos e fantasias.

Apresentamos o espetáculo *Na Carreira*, que conta a história de quatro palhaços que estavam desesperados, pois o prefeito queria pôr o circo abaixo para construir um shopping no local. Os palhaços, ao descobrirem que o prefeito nunca tinha ido ao circo, resolvem mostrar o quanto um espetáculo circense é maravilhoso. Encantado com o que viu, o prefeito decide não derrubar a lona.

Em 2014, foi criada a eletiva de teatro e folclore, na qual as lendas e cantigas de roda fizeram parte do processo assim como os jogos tradicionais e cirandas. Durante o percurso, de forma colaborativa, foi escrita a dramaturgia da peça intitulada *Vestido de Chita*. Minha colega de trabalho Emília França, naquela época, ensinava violão na hora do almoço. Ela e seus estudantes passaram a cuidar da sonoplastia e da trilha sonora. O espetáculo resultou em uma linda montagem, em que as atuações eram acompanhadas por um coral de crianças cantando as músicas tradicionais ao som do violão.

Figura 5 - Apresentação “*Vestido de Chita*”, 2015, Auditório Pedro Salomão José, Sorocaba, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

Com *Vestido de Chita*, participamos mais uma vez do *Festival de Teatro da Polícia Militar*, do *Festival Sesi Sorocaba de Teatro Estudantil* e do *FETO - Festival de*

Teatro de Belo Horizonte – MG. Neste trabalho contamos com a ajuda do estagiário de teatro Emerson, que pensou a estética do espetáculo. Nas aulas de arte construímos os bonecos que compuseram as apresentações. A escola também contratou uma costureira para confeccionar o figurino da montagem. Iniciávamos, portanto, o engajamento da equipe em um pensamento estético para as montagens estudantis.

A atuação do elenco e do grupo de tocadores de violão é integrada e se completam uma com a outra. Música e narrativa se colocam ao serviço de numa narrativa épica, entrecortada por diálogos e músicas, acompanhados de projeções, que vão sugerindo os espaços reais e mitológicos percorridos pela dupla de personagens. (Crítica da peça, material pessoal).

As eletivas de teatro na unidade escolar eram um sucesso. Muitas crianças queriam participar, mas ficavam de fora pelas poucas vagas ofertadas. Resolvi, assim, privilegiar o trabalho com o teatro nas aulas de Arte e, para proporcionar a todos os estudantes a experiência com o fazer e o apreciar teatro. Resolvemos compartilhar os produtos cênicos das salas em um festival na escola. Para isso, foi preciso olhar para o currículo oficial de Arte e analisar quais mudanças precisariam ser feitas. A partir de então começou-se a se pensar em um currículo que privilegiasse o que as crianças e adolescentes apresentavam e necessitavam naquele momento como aulas de teatro, ou seja, um lugar para jogar, brincar e improvisar.

Em 2015, ano da primeira edição do festival, o ensino de Arte era pautado no currículo proposto pela Secretaria da Educação de São Paulo, criado em 2008. A disciplina de Arte era estruturada em uma cartografia, com vários “lugares” chamados de territórios, que provocavam as aprendizagens de conceitos e conteúdos. Os territórios da arte presentes no currículo eram: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais.

Esses conceitos e conteúdos abordavam as linguagens da arte e seu hibridismo. O teatro tinha seu espaço e relevância, mas, ao escolher desenvolver um processo de montagem teatral com as turmas, algumas linguagens não seriam desenvolvidas com profundidade; porém não seriam abandonadas, visto que o Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 144) prevê que as “conexões entre as linguagens podem ser feitas de modo mais aberto”.

Mesmo privilegiando o ensino do teatro no currículo de Arte, as outras linguagens não ficariam de fora. Eu abarcaria todos os territórios da arte criados para o

desenvolvimento das aprendizagens. Elas estariam presentes na criação dos elementos da linguagem teatral, como cenários, figurinos, sonoplastia e coreografias.

No meu planejamento, olhei para esses territórios, para os conteúdos e habilidades do bimestre e repensei um currículo para a escola que não abandonaria o currículo oficial, mas que oportunizasse um ensino de teatro na nossa unidade escolar. Deveria traçar nosso próprio caminho, sem deixar de lado os conceitos e temáticas tão bem articulados no documento oficial. O material trazia algumas questões que me fizeram refletir:

Como provocar o encontro com a arte no espaço escolar? Com quais campos da arte se faz um pensamento curricular para a área, tal qual partitura de uma música nova? Com quais signos se fazem processos educativos que impulsionem a aprendizagem da arte como inovação? (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, pg.147).

Minha contribuição para o encontro com a arte no espaço escolar tinha que partir do teatro, linguagem que me move no mundo e que transborda. Dessa maneira, de fato, eu poderia encontrar respostas para um currículo pulsante de encontro com a Arte na educação básica, pensando nas crianças e adolescentes e no que o ensino de Arte poderia contribuir para as suas vivências na escola. Seus desejos apareciam nos inúmeros inscritos nas eletivas de teatro, nos vários pedidos para aulas práticas, na agitação e participação quando um jogo teatral era realizado.

Eu tinha como objetivo que todas as turmas montassem um espetáculo de teatro, mas no planejamento vieram-me alguns questionamentos: Quais eram as possibilidades de trabalhar a montagem de teatro na sala de aula sem ter apenas como foco o produto final? Como articular as trocas de aprendizagens entre as salas? Como apresentar os resultados dos trabalhos de maneira reflexiva a partir do que a criança e o adolescente desejam? Como investigar/registrar o processo criativo vivenciado pelos discentes? A partir desses questionamentos, foram estabelecidos alguns fios condutores para o projeto.

Ao término do planejamento, as proposições foram apresentadas para a PCA, Professora Coordenadora de Área, Solange Helú:

O professor me procurou falando da sua vontade de realizar montagens teatrais com todas as salas, juntos pensamos como articular a criação de peças atrelada ao currículo de Arte, chegamos então a ideia do FESTA. Hoje o festival é uma cultura na escola, sendo marca registrada na rede¹.

Mais do que criar uma peça para apresentar, minha expectativa era propor aos estudantes uma experiência estética e reflexiva. Para isso, o processo de criação em teatro

¹ Relato da Prof^a Solange Helú

esteve sempre presente em meus objetivos. Com ele, os discentes poderiam pensar frequentemente sobre o caminho que estavam trilhando, e, se necessário, intervir no percurso para ser gratificante o ponto de chegada. Nestes momentos de refletir sobre o processo de criação eu identificava os interesses das crianças e jovens e procurava trazer para as aulas um trabalho com o teatro que se relacionasse com esses interesses.

A criação do festival foi importante para articular os saberes e a formação de público pelos próprios estudantes. O conceito de formação de plateia foi um grande aliado, pois contribuiu para aproximar as apresentações com o público, criando diálogos sobre as peças, instigando o protagonismo juvenil, propondo apreciações e reflexões sobre teatro.

A sigla FESTA - Festival Estudantil de Teatro do Altamir - surgiu da minha reflexão sobre como deveria ser encarado o ensino de Arte nas escolas, uma grande comemoração e festividade. O projeto teve sua primeira edição em 2015 e no ano de 2019 foi realizada a sua quinta edição. Durante esses anos, as aprendizagens com o ensino do teatro na escola foram muitas.

2.1 A escola e o ensino remoto

Em 2020, por conta da pandemia de Covid - 19 instaurada no mundo, foi preciso pensar novas metodologias para o ensino da arte, que propusessem formas de criação e fruição de maneira remota.

A Secretária Estadual de Educação de São Paulo (SEE) desenvolveu, no período de quarentena, canais de comunicação para que os discentes pudessem estudar em casa, criando o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), um canal de comunicação educativo vinculado à TV Cultura e ao YouTube. Através dele, os estudantes podiam ter acesso às aulas.

O restante da carga horária era organizado pelos docentes, com criação de materiais de forma assíncrona, com foco em aprofundamentos, revisão e contextualização das aulas vinculadas no CMSP. Na nossa escola, chamamos esse material de roteiros de estudos.

Na disciplina Arte, o ensino se dá contextualizando uma linguagem artística por bimestre: música, no primeiro bimestre, dança, no segundo, teatro, no terceiro, e artes

visuais no quarto bimestre. Esse currículo era baseado nas seis dimensões do conhecimento:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2018, pg. 194).

As seis dimensões do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são: criação, expressão, estesia, fruição, crítica e reflexão. Mesmo com uma nova roupagem, as seis dimensões estão atreladas à proposta triangular: fazer, apreciar e contextualizar. Como afirma Iavelberg (2018, p. 76), “verificamos que tanto os PCN como a BNCC, apesar de o fazerem de formas diversas, orientam-se por ações de aprendizagem relacionadas à Abordagem Triangular, defendida pela Profa. Ana Mae Barbosa, nos anos de 1980”.

Na construção dos roteiros do primeiro e do segundo bimestre, percebemos que criação e expressão não permearam os estudos. Os roteiros criados de forma assíncrona não permitiam o espaço para essas experiências; assim, foi preciso encontrar ressignificações em meio ao caos.

Com a pandemia, o nosso querido festival na escola não iria acontecer, mas, de alguma maneira, o teatro, linguagem tão amada pelos discentes, precisava ser oferecido. Comecei a propor experiências com os jogos teatrais de forma on-line para os interessados do Ensino Fundamental II. O projeto desdobrou-se em uma montagem teatral para participação no Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte, MG (FETO).

Os festivais de teatro foram centrais para os dois artigos que compõem esse material. O primeiro artigo tem como objetivo refletir sobre a produção cênica no ambiente escolar, destacando a figura do professor que, ao criar com os estudantes encenações teatrais na escola, assume o papel de encenador teatral. A pesquisa pretende responder algumas questões como: quais reflexões surgem sobre a direção teatral de crianças e adolescentes na educação básica? Quais metodologias podem ser criadas para processos e produtos com várias turmas na disciplina curricular de Arte e Projeto de Vida? De que forma podemos reorganizar o currículo de uma escola para que oportunize às crianças e adolescentes vivências com criações e apresentações teatrais? O artigo tem

como objeto de pesquisa o trabalho desenvolvido por mim no Festival Estudantil de Teatro do Altamir (FESTA), que acontece, há cinco anos, na Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves na cidade de Sorocaba, SP.

O segundo artigo, escrito em parceria com a minha orientadora Jacyan Castilho e publicado no *dossiê Pedagogia das Artes Cênicas em tempos pandêmicos*, traz um relato da experiência de ensino em plataformas *on-line* para discentes do Ensino Fundamental II na cidade de Sorocaba, SP, realizada durante a pandemia de Covid-19 em 2020-21. Foi feita uma adaptação, para o ambiente virtual, de jogos teatrais presentes no fichário da autora Viola Spolin (2006). A experiência instigou a proposição de uma encenação teatral virtual, intitulada *Minha janela se abriu pra praça*, aceita para ser desenvolvida no 20º FETO – Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte, MG. O artigo explana a metodologia e resultados do processo com os estudantes, tendo com eixo condutor os procedimentos sob a perspectiva da aprendizagem ativa, e considerando o ambiente remoto como dispositivo estruturador de linguagem.

Ao investigar sobre os processos de encenação que envolve o olhar do diretor ao criar com crianças e adolescentes montagens na escola, fui buscar inspiração em diversos pesquisadores que se debruçaram sobre a relação arte-educação e que abordam a encenação teatral com estudantes da educação básica até a universidade, como Robson Haderchpek (2016), Barbara Tavares dos Santos (2019), Walter Lima Torres Neto (2021), Anne Bogart (2011) e Marcos Bulhões Martins (2002).

Viola Spolin (2006, 2010) e Alessandra Faria (2020) foram os principais aportes teóricos para pensar a relação do jogo teatral com a montagem de teatro na escola. Marcia Pompeu Nogueira (1994), Fernanda Marília Rocha (2019), Joaquim Gama (2002) contribuíram com as minhas reflexões sobre processo e produto artístico. Paulo Freire (1996), Marcia Polachine Oliveira (2014) e Carmela Soares (2009) foram as referências para refletir sobre o ensino na escola como espaço para a ludicidade e para a busca da sensibilidade pautada na autonomia e liberdade.

As pesquisas de Ingrid Koudela (2005), Vicente Concilio (2005), Flávio Desgranges (2011) e Beatriz Cabral (2006) foram fontes de consultas para as investigações sobre o jogo teatral, a prática do registro e as diversas metodologias para o ensino do teatro.

Para o trabalho com o ensino remoto em consequência da pandemia de Covid-19 em 2020-21, os estudos de Ana Luisa Rodrigues (2019) sobre metodologias ativas, de Juliane Corrêa (2007) sobre a estrutura do ensino EaD e as reflexões de Giorgio Agamben

(2009) sobre dispositivos de aprendizagem foram significativos para pensar novas formas de aprender e ensinar teatro.

A metodologia para a escrita dos dois artigos foi pautada em um relato de experiência, em que realizo uma reflexão crítica sobre o meu trabalho, sendo a pesquisa participante a base para a escrita desse material.

Nos dois artigos, o produto teatral na escola é abordado. Reflito que as contribuições da montagem teatral na escola suscitam um pensamento que abre espaço para um ensino de teatro plural, em que uma metodologia não exerce uma função superior sobre outras, mas que enriquece os espaços de discussão sobre cotidiano escolar, teatro e criações cênicas com crianças e adolescentes.

3. ARTIGO 1: O teatro na escola pelo olhar do diretor pedagogo

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a produção cênica no ambiente escolar, destacando a figura do professor que, ao criar com os alunos encenações teatrais na escola, assume o papel de encenador teatral. A pesquisa pretende responder algumas questões, tais como: quais reflexões surgem sobre a direção teatral de alunos atores na educação básica? Quais metodologias podem ser criadas para conduzir processos e produtos com várias turmas nas disciplinas curriculares de Arte e Projeto de Vida? De que forma podemos reorganizar o currículo de uma escola para que ele oportunize criações e apresentações teatrais? O material de reflexão para esses questionamentos são os estudos sobre o ofício do “Diretor-pedagogo” (HADERCHPEK, 2016), “Professor-encenador” (SANTOS, 2019), “Introdução à direção teatral” (TORRES NETO, 2021), “O jogo teatral no livro do diretor” (SPOLIN, 2006), entre outros autores. Tem como objeto de pesquisa o trabalho desenvolvido no Festival Estudantil de Teatro do Altamir (FESTA), que acontece desde 2015 na Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves na cidade de Sorocaba, SP.

Palavras-chave: Teatro na escola. Processo e produto. Diretor-pedagogo. Professor-encenador. Festival de teatro.

Encenações com grupos profissionais ou amadores quase sempre contam com a figura de um coordenador, de alguém que, ao conduzir os processos, orchestra os elementos teatrais, organizando a cena. Se nos grupos profissionais a figura de um diretor está quase sempre presente, na escola, lugar de reflexão desta pesquisa, não seria diferente. Torres Neto (2021) reconhece assim esse profissional:

Se o trabalho teatral está inserido numa prática social coletiva, para que sejam atingidos os seus objetivos, é necessário que se sobressaia desse coletivo de agentes coletivos a figura de um coordenador do espetáculo ou de um agenciador da representação teatral. (TORRES NETO, 2021, p.26).

Ao propor montagens teatrais na escola, muito dos saberes da direção teatral são evocados, criando conexões com o trabalho pedagógico de professor. Os processos criativos são desenvolvidos no seu caráter artístico, mas também na formação do senso crítico, ético e sensível de crianças e adolescentes.

No início desta pesquisa, foram encontrados três termos que podem ser relacionados à figura do professor de teatro, que, nas suas escolhas pedagógicas, decide trabalhar com as montagens teatrais na escola: “Diretor-pedagogo” (HADERCHPEK, 2016), “Mestre encenador” (MARTINS, 2002) e “Professor-encenador” (SANTOS, 2019). Os termos referem-se, segundo cada autor, a esse papel propositor de processos artístico-pedagógicos.

Robson Haderchpek (2016) define o diretor-pedagogo como alguém que olha com criticidade para o grupo em que está trabalhando, revendo sempre sua postura e suas tomadas de decisões, levando em conta a realidade na qual aquele grupo de atores está inserido.

No trabalho com produções teatrais na escola, considerando as turmas heterogêneas que muitas vezes nunca tiveram contato com encenações, tal atitude deveria ser regra basilar. É preciso estar atento para que o processo de montagem contribua para a formação do estudante, refletindo sobre suas dificuldades, seus saberes e seu tempo de aprendizagem.

E é muitas vezes em função deste respeito ao trabalho alheio que o diretor acaba tendo que suprimir algumas de suas pretensões, e até mesmo abrir mão de parte de sua concepção. Quando isto ocorre, quando se respeita o “tempo do outro” e o “espaço do outro”, além do resultado final, começa-se a pensar também no processo desenvolvido pelo coletivo, e esta é uma característica que aproxima o diretor do pedagogo. (HADERCHPEK, 2016, p.93).

O termo mestre-encenador, apresentado por Marcos Bulhões Martins (2002), defende a ideia de que o coordenador de uma oficina teatral domine certas competências pedagógicas. O autor justifica a sua escolha:

Neste sentido, o desenvolvimento do conceito de mestre-encenador é fundamental em nossa abordagem, pois ilumina o perfil do profissional para cuja prática e formação pretendemos contribuir; trata-se de uma tradução para o conceito *metteur-en-scène-pédagogue*. Evitamos expressões como “diretor-professor”, “diretor-pedagogo”, “professor diretor”, que em língua portuguesa soam por demais diretivos. (MARTINS, 2002, p.242).

Ao dizer que os termos “diretor-professor”, “diretor-pedagogo” e “professor-diretor” soam muito diretivos, o autor atribui a esses termos uma qualidade de condução do processo de forma bastante assertiva. No mesmo artigo, ao defender o termo “encenador”, o autor afirma que “o objetivo do mestre-encenador é o exercício de uma didática não depositária” (MARTINS, 2002, p.242), o que abre espaço para uma interpretação de que o diretor-pedagogo seria o contrário disso, ou seja, detentor de uma didática depositária.

Entretanto, ser diretivo, principalmente na educação básica, com alunos do Ensino Fundamental, tem sua relevância. Um diretor pode ser diretivo em suas funções e mesmo assim estar atento ao grupo, revendo e propondo novas práticas, o que não significa que não está aberto ao diálogo e à construção de saberes no coletivo.

Já Barbara Santos (2019), ao defender o termo “professor-encenador”, olha diretamente para o espaço de formação de estudantes na educação básica e universitária:

O professor(a)-encenador(a) é o(a) docente que coordena o papel de professor(a), encenador(a) e pesquisador(a) e que trabalha, pontualmente, em ambientes de ensino de teatro, com processos de criação e encenação coletivos; no caso específico desta pesquisa, ensino formal na educação superior. (SANTOS, 2019, p.140)

Luiz Paulo Vasconcelos, em seu *Dicionário do teatro* (2010), define o diretor como “aquele que cria o espetáculo teatral. O principal responsável pela parte artística da produção de um espetáculo” (VASCONCELOS, 2010, p.92). Já o termo encenador não aparece nos verbetes, talvez pela data de primeira publicação do livro, 1941. A noção de encenador, apesar de ter surgido no final do século XIX, ganha mais espaço para discussão, especialmente no Brasil, a partir da segunda metade do século XX.

A partir dos estudos de Jean-Jacques Roubine (1998) e Patrice Pavis (2013), Barbara Santos (2019) apresenta os dois fenômenos sociais que impulsionaram o surgimento da figura do encenador no teatro ocidental, notadamente o europeu.

Percebemos tanto nos estudos de Roubine quanto no de Pavis que há uma convergência no que diz respeito ao surgimento da noção de encenador datar do final do século XIX. Entretanto, os argumentos de Roubine são mais abrangentes que os de Pavis, pois ele esclarece que o surgimento do encenador moderno se dá a partir da repercussão de dois fenômenos sociais que impactaram profundamente o teatro: a diluição das fronteiras geográficas e políticas – o que possibilitou intercâmbios e entrecruzamentos artístico-culturais –, e o surgimento da luz elétrica – que redimensionou os usos do palco, da cenografia, dos adereços cênicos, figurinos e da disposição de atrizes e atores em cena (SANTOS, 2019, p.135)

Além do redimensionamento do uso do palco, a encenação pensa a composição do espetáculo a partir do olhar do encenador, não ficando mais apenas restrita ao que sugerem os autores dramáticos em suas dramaturgias. Buscam-se, no processo de montagem, novas possibilidades de criação, abandonando, muitas vezes, a linearidade da narrativa, e o ator ganha mais autonomia no seu trabalho de interpretação.

Torres Neto (2021) parece concordar com essa versão histórica do nascimento da encenação moderna em *Introdução à direção teatral*. Nesta obra, o autor afirma que o trabalho do diretor teatral é textocêntrico, isto é, o trabalho de direção de cena é pautado em uma dramaturgia, sendo o texto teatral a base para a criação do espetáculo. Já o encenador deixa de ter o texto teatral como base e passa a pensar a cena a partir de uma ótica mais autônoma, que não necessariamente abandona o texto, mas se desprende dele:

O trabalho com essas novas matrizes preconiza uma autonomia criativa que agora emana diretamente da cena, em atrito a um fragmento literário, suas próprias memórias, suas ideias políticas, que possam subsidiar a criação cênica. (TORRES NETO, 2021, p.40).

É importante perceber que essas observações feitas pelo autor têm como objetivo criar uma organização cronológica a partir da história do teatro. Ao definir os termos ensaiador, diretor, encenador e performador (sic.), Torres Neto cria categorias que sejam um suporte para as pesquisas. Porém, salienta que tal classificação não tem objetivo de hierarquizar em ordem de relevância, e sim identificar esses perfis nas poéticas cênicas.

Neste sentido, a professora e encenadora Bárbara Tavares dos Santos, sobre as definições apresentadas por Torres Neto, afirma ser necessário reconhecer a importância desses conceitos “principalmente, para refletirmos sobre o trabalho e as práticas cênicas que foram desenvolvidas pelos grandes encenadores do século XX” (SANTOS, 2019, p.139). Percebemos, portanto, que mesmo em se tratando da mesma função (a condução de encenações), os termos carregam na sua nomenclatura visões diferentes do ato de conduzir processos cênicos.

Essa condução serve para delinear o trabalho do diretor e do encenador, não na tentativa de definir uma arte menor ou maior, mas de contextualizar o ofício, as direções, premissas e escolhas ao dirigir um trabalho cênico. Muitas vezes um diretor teatral pode inserir na sua prática características que se assemelham às de um encenador, ou vice-versa. Isso se dá claramente porque ambos estão lidando igualmente com a linguagem cênica.

Nos tempos atuais, as palavras diretor e encenador podem significar funções que apresentam certa distinção. Alguns consideram que o primeiro cuida mais especificamente da parte prática da encenação enquanto que o segundo se dedica em princípio à concepção estética do mesmo. No entanto, ambas as designações dizem respeito a este profissional que conduz um ator, ou um grupo de atores, a um resultado cênico. (HADERCHPEK, 2016, p.93).

Porém, outros autores não consideram tão distintas as funções, chegando a propor que elas possam ter o mesmo significado. O professor e diretor Gláucio Machado Santos (2008), ao discorrer sobre esses ofícios em sua pesquisa, utiliza os termos como análogos: “por extensão, “diretor” e “encenador” serão considerados sinônimos não importando os períodos históricos onde estão inseridas as suas realizações” (SANTOS, 2008, p.52).

A Pedagogia do Teatro vem então dialogar com esse profissional que pensa para além das metodologias, refletindo sobre processos e a complexidade do ensino do teatro “podendo ser desenvolvida em diferentes contextos, através das mais diversas abordagens e com objetivos específicos” (KOUDELA, JUNIOR, 2015, p.11).

Pensando nessas terminologias e na minha prática com encenações na escola, este artigo pretende não propriamente responder, mas dialogar com as indagações: em quais momentos meu trabalho como docente dialoga com a função de diretor ou encenador? Quais experiências e reflexões surgem do trabalho do professor-encenador em montagens teatrais com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II? De que forma podemos reorganizar o currículo escolar para que este oportunize criações teatrais na escola a partir de uma escuta dos interesses dos estudantes? Quais contribuições esta pesquisa deixa para o professor que quer iniciar o ofício de diretor teatral na educação básica?

3.1 Olhando para a minha prática: Diretor-pedagogo ou Professor-encenador?

Sou professor de teatro na educação básica desde os meus 18 anos. Meus processos artísticos sempre foram com discentes do Ensino Fundamental. As duas funções (lecionar e dirigir grupos de estudantes) estiveram amalgamadas em meu trabalho, levando-me a assumir o ofício de um diretor-pedagogo ou professor-encenador. As duas expressões remetem às reflexões realizadas por Bárbara Tavares dos Santos (2019) em sua tese de doutorado *“Poéticas da encenação: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior”*:

Eu optei por usar a nomenclatura professor(a) por entender que tanto o termo quanto a profissão são ainda vistas no Brasil como algo menor. Então, o meu intuito foi o de valorizar o conceito e dar mais visibilidade para a função de professor(a)-encenador(a). Função essa que pode ser exercida em diferentes ambientes de ensino de teatro, entre eles: a educação superior, a técnica, a educação básica e o ensino informal (SANTOS,2019, p.140)

O foco desta pesquisa é a educação básica, com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II. Disserto sobre os processos com montagens teatrais para o Festival de Teatro Estudantil do Altamir (FESTA)². Ao conduzir esse festival, muito do ofício do diretor e encenador teatral precisou ser evocado, sem deixar de lado o olhar do professor de teatro.

Dentre todas as terminologias apresentadas aqui, foram escolhidos os termos professor-encenador e diretor-pedagogo, que evidenciam os saberes específicos de montagens teatrais no ambiente escolar, refletindo sobre as metodologias que geram aprendizagens a partir do teatro, seu processo criativo e os saberes oportunizados com a apresentação dos resultados, o produto teatral.

² O FESTA- Festival Estudantil do Altamir acontece na Escola Estadual Altamir Gonçalves na cidade de Sorocaba desde 2015.

Ao pensar em qual terminologia está ancorada meu ofício, percebo que muitas vezes minha prática com a pedagogia do teatro dialoga mais com o do diretor-pedagogo, que assume para si o ato de conduzir processos; porém em outros momentos vejo surgir o professor-encenador que busca uma horizontalidade em suas ações.

Vejo-me como um profissional em transição, em pleno processo de ruptura de uma prática pedagógica estratificada, na busca por novas metodologias de trabalho – um novo aporte da pedagogia teatral – que resultará, necessariamente, na ressignificação de todo o trabalho que venho empreendendo. Por ainda estar neste lugar de transição, entre uma liderança mais “assertiva” e uma condução baseada na horizontalidade das relações, opto por usar os dois termos ainda para nomear minha função”.

Atrelando o termo diretor ou encenador com o ofício pedagógico do ensino do teatro e o olhar formativo dos discentes para a cena, busco construir reflexões do ensino das encenações na escola, refletindo sobre nossos plantios e nossas colheitas. Em alguns momentos, portanto, este trabalho irá dialogar com os termos encenador e diretor como sinônimos. O objetivo prioritário é identificar como essa função se relaciona com a de professor e como esse fazer acontece no espaço escolar.

Neste sentido, podemos dizer que o trabalho do diretor-pedagogo começa anteriormente à proposta do texto ou da encenação, começa antes na percepção e no estudo sobre as particularidades do grupo com o qual vai trabalhar. É como se ele tivesse que estudar as propriedades do solo afim de conhecer suas características e considerar os efeitos do tempo e do clima antes de plantar. O diretor-pedagogo pode e deve executar a sua proposta estética, mas deverá atentar para que ela se adeque às necessidades do grupo com o qual irá trabalhar. Caso contrário, poderá não obter uma boa colheita. (HADERCHPEK, 2016, p.94).

Este profissional, ao iniciar seus processos com crianças e adolescentes na escola, irá se deparar com muitos desafios que dificultam a opção de uma encenação: a carga horária, o olhar desconfiado da gestão, a falta de espaços para os ensaios, as turmas lotadas. Quando conseguimos driblar essas dificuldades e oportunizar um processo de montagem, é preciso, em vários momentos, tomadas de decisões e resoluções de cena que advêm do ofício do diretor teatral.

Soma-se a esses fatores, a falta de informação e conhecimentos em relação ao teatro, que gera desinteresse por parte dos alunos, e a falta de suporte necessário para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica estruturada, por parte da direção das escolas. Além disso, uma das maiores dificuldades surge, amiúde, pela falta de elementos de formação que possibilitem ao docente assumir a função de professor-encenador na sala de aula (ROCHA, 2019, p. 16-17)

É por isso que, nesse artigo, a figura do professor-diretor, ainda que soe centralizadora, torna-se imprescindível. Mesmo que as crianças e jovens sejam o tempo todo provocados a criar e a participar, a figura do diretor de teatro é necessária, ajudando nas cenas e na criação dos personagens, contribuindo para que aquele estudante que não sabe o que fazer encontre possíveis respostas. Nesse momento, paralelamente à prática pedagógica, é importante a experiência teatral do professor. Nem sempre o professor, mesmo o licenciado em teatro, possui domínio das técnicas de direção. Por isso, muitas vezes, a opção metodológica do trabalho com os estudantes privilegia o processo, notadamente os jogos teatrais, sem a apresentação de um produto final. Esta discussão entre processo e produto será oportunamente retomada mais adiante, mas adiantamos que a relevância de um não oblitera a necessidade do outro.

No meu trabalho na escola Altamir Gonçalves, escolhi a montagem teatral como metodologia para as aprendizagens com o jogo, a cena e os seus diversos elementos estéticos. Para que as dez turmas de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II experimentassem processos com encenação na escola, foi preciso organizar algumas metodologias para a aplicação do projeto. É sobre elas que discorrerei a seguir.

3.2 Os recursos metodológicos usados para o trabalho com montagens teatrais na escola

O ensino do teatro na escola Altamir Gonçalves é realizado nas aulas de Arte e de Projeto de Vida (disciplina que será explicada ao longo deste capítulo). Assim, todos os discentes matriculados podem experimentar o teatro no seu cotidiano escolar, diferentemente de quando apenas alguns alunos fazem parte das oficinas.

Para que um trabalho com encenações teatrais aconteça com qualidade, é necessário o mínimo de tempo e de espaço para isso acontecer. Sabemos que essa condição é uma dificuldade presente na maioria das escolas públicas. São poucas as que possuem espaços e carga horária adequados para a criação de grupos estudantis de teatro.

Se ter um espaço para a criação de um grupo de teatro com alguns discentes da escola já se apresenta como um desafio, a dificuldade aumenta quando o objetivo é realizar o ensino do teatro nas turmas em atividades curriculares, com salas lotadas em espaços condicionados para que se permaneça sentado.

Neste aspecto sinto-me um professor privilegiado, pois a escola onde o projeto FESTA é desenvolvido conta com uma sala de arte ampla e equipada com figurinos e materiais para criações visuais. O pátio também possui um pequeno palco, onde é realizada a maioria dos ensaios e apresentações.

A dificuldade inicial encontrada foi, portanto, o tempo. Duas aulas por semana não eram suficientes para o desenvolvimento de processos teatrais com um aprofundamento reflexivo e um processo de ensino-aprendizagem com os elementos do teatro. Tivemos, assim, que olhar para a escola e sua grade de disciplinas, observando de que forma a carga horária destinada ao teatro poderia ser expandida para proporcionar mais tempo às ações com a pedagogia teatral.

A Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves fica situada na zona oeste da cidade de Sorocaba, SP, e faz parte do programa de ensino integral. Este programa tem como objetivo formar jovens autônomos, solidários e competentes, sendo: “ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p.15). A estrutura curricular conta com disciplinas do currículo comum (Arte, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa) e disciplinas do currículo diversificado (Inglês, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Orientação de Estudos, Práticas de Laboratório, Orientação de estudos).

Na disciplina de Inglês, o jovem desenvolve a leitura, a interpretação e escrita em língua inglesa. Protagonismo Juvenil, além de ser um conceito muito usado no programa, é também uma disciplina na qual os conteúdos são pensados para o desenvolvimento do trabalho em equipe e resoluções de problemas.

Na disciplina Projeto de Vida, os quatro pilares da educação, evidenciados no relatório da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), são acionados para os desenvolvimentos dos conteúdos com foco no autoconhecimento e no planejamento de metas para o futuro. Em Orientações de Estudos, o discente aprende como organizar sua rotina escolar, assim como sanar suas dificuldades em outras disciplinas. Em Práticas de Laboratório, as crianças e adolescentes vivenciam experiências práticas dos conteúdos aprendidos nas aulas de Ciências e Matemática.

O modelo do programa na nossa unidade escolar contribuiu para um avanço significativo nas aprendizagens dos discentes, mas constantes são as críticas das crianças e adolescentes às disciplinas da grade. Constantemente os estudantes requerem mais disciplinas de expressão corporal e dança, arte e esportes; questionam o fato de ficarem muito tempo sentados, lendo, escrevendo e calculando. É fato que o cotidiano escolar atribui um tempo reduzido para o lugar do brincar, correr, expressar-se e criar:

A escola, como espaço educativo, mudou muito pouco ao longo do tempo. Ao entrar numa sala de aula brasileira hoje, encontra-se, não raro, o mesmo modelo de séculos atrás: um professor diante de alunos que, para serem bem

avaliados, devem saber ouvir, falar pouco, realizar todas as atividades propostas e movimentar-se quase nada. (ROCHA, 2019, p. 30)

Partindo deste desejo dos discentes, buscou-se um trabalho pedagógico com mais movimento e maneiras diferentes de ocupar os espaços com criação e execução de projetos artísticos. Foi pensado junto à coordenação em qual disciplina também poderíamos trabalhar com o teatro, de forma contributiva à disciplina e esta, por sua vez, ao teatro:

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p. 15).

3.3 Disciplina Projeto de Vida

Nas reuniões com a equipe pedagógica, chegamos à conclusão de que a disciplina Projeto de Vida poderia ser uma grande aliada do projeto. Essa disciplina tem como premissa desenvolver no jovem o autoconhecimento, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a criação de um projeto de vida. Percebemos ser evidente que o teatro, os jogos teatrais e os processos de montagem também trabalham essas questões. Assim, a interdisciplinaridade estaria presente e o teatro na escola ganharia mais espaço para o seu fortalecimento;

A interdisciplinaridade utiliza uma rede aberta de disciplinas e apresenta a integração dos saberes disciplinares; dois ou mais campos de estudo se reúnem, dialogam e analisam o mesmo objeto de estudo, estabelecendo relações entre eles em que uma área enriquece o conhecimento da outra. (OLIVEIRA, 2014, p. 38-39)

Com a disciplina Projeto de Vida, tivemos mais tempo de teatro na escola, mais espaço para reflexão e conversas. Observamos o amadurecimento das produções dos estudantes e o envolvimento de outros professores no processo, pois as aulas de Projeto de Vida são lecionadas por vários docentes da unidade escolar. Sobre a característica da disciplina, define Araújo (2018):

A sua aprendizagem deve ser significativa, indo além da assimilação de conceitos, relativizando o conhecimento com a prática cotidiana e seus diferentes contextos histórico-sociais. Inclusive, objetiva que os jovens conheçam suas potencialidades e aprendam a usá-las em diferentes situações da vida, quando escrevem suas próprias histórias pelo exercício do protagonismo. (ARAÚJO, 2018, pg. 41)

A professora Gislaine Hussein, ao abordar o teatro na escola e nas aulas de Projeto de Vida, relata:

Quando eu passei a fazer parte do quadro dos professores que iriam trabalhar com o projeto de vida e no FESTA a minha visão em relação à toda aquela cobrança em cima das habilidades e a formação um aluno protagonista mudou. no FESTA isso flui sozinho. ficou muito claro a importância do Teatro na escola, onde o valor que se dá o desenvolvimento e o crescimento pessoal do discente não tem como mensurar ou avaliar em uma prova de currículo comum³

Além da disciplina Projeto de Vida, fui buscar no Protagonismo Juvenil, no processo de criação e formação de plateia possibilidades metodológicas para abraçar o teatro no currículo escolar. Temos, nessa trama, o olhar do professor de teatro, que conhece o cotidiano escolar, o olhar de diretor teatral que conhece os procedimentos necessários para a encenação e o olhar das crianças e adolescentes que, ao terem a oferta de mais aulas de teatro e momentos de criação na escola, podem identificar nesses espaços um lugar onde o que eles pensam e querem com o teatro pode ser compartilhado. O teatro na escola não deve ser feito para estudantes e sim com estudantes.

3.4 Protagonismo Juvenil

O termo Protagonismo Juvenil começou a ser difundido no Brasil nos anos 1990. Na rede estadual de ensino de São Paulo teve seu embasamento teórico nos estudos de Antônio Carlos Gomes da Costa (2000). O objetivo central previa o desenvolvimento da autonomia dos discentes a partir de projetos educacionais, nos quais se idealiza um jovem autônomo, solidário e competente, ou seja, capaz de olhar para os desafios da sociedade e encontrar soluções.

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p. 15).

No ensino do teatro em nossa escola, usamos o Protagonismo Juvenil como metodologia, pois ao propormos o desafio de uma encenação e o compromisso com o

³ Relato da Prof^a Gislaine Hussein

processo de montagem nas aulas, pensávamos em evidenciar uma atitude cooperativa dos discentes.

Os estudantes eram sempre lembrados que, para a montagem acontecer, seria preciso da “marca” deles, da autonomia no fazer, das soluções cênicas com ideias e atitudes, uma vez que, no conceito de protagonismo, o jovem é o objeto e sujeito das ações. Em muitos momentos, vimos as crianças e adolescentes entendendo na prática o conceito abstrato do Protagonismo Juvenil através do teatro, conforme nos relata a professora de História e Projeto de Vida da unidade escolar, Lilian Martins:

Pude vivenciar diferentes etapas do protagonismo juvenil em momentos de escolha do texto que seria adaptado para a apresentação, a montagem das cenas, as escolhas de cenário, figurino, maquiagem etc. Os ensaios são marcados por aprendizagem em valores que ficarão marcados em toda a minha carreira profissional.⁴

Da estrutura do programa de ensino integral, usei os conceitos e metodologias do Projeto de Vida e do Protagonismo Juvenil para desenvolver o projeto. No ensino da arte, busquei aporte no processo de criação e formação de plateia.

3.5 Processo e produto: a importância das etapas de criação

A polêmica entre a primazia do processo ou do produto teatral dentro de instituições escolares pode parecer uma discussão já ultrapassada, uma vez que diversos autores brasileiros e estrangeiros já discutiram esta questão e muitos deles defenderam a ideia de que o teatro na escola deve priorizar o processo de autoexpressão e criação dos alunos. Mas se olharmos mais atentamente para esse tema, veremos que a dicotomia existente entre o processo e o produto ainda não foi superada. (GAMA, 2002, p.264)

Se a importância do processo criativo é inegável, por todas as possibilidades de crescimento pessoal, relacional e cognitivo que representa, a apresentação de um produto final torna-se igualmente importante por dar visibilidade à criação dos discentes, enfatizando inclusive a superação de inúmeros obstáculos. Toda a comunidade escolar percebe que um processo importante e salutar foi concluído, o que reforça este lugar de contribuição da arte para a autoestima dos discentes, o trabalho cooperativo, o olhar pedagógico da direção da unidade, também no sentido da construção de um ambiente escolar mais livre e criativo. São muitas as camadas de alcance do produto final e muitos os que por ele podem ser tocados, do aluno à sua família, do corpo discente ao corpo

⁴ Relato da Prof^a Lilian Martins.

docente como um todo. É possível até mesmo reverberar esse alcance às secretarias de educação, quando se consegue visibilidade destas montagens.

Porém, ao trabalhar montagens teatrais na escola, a frustração pode ganhar uma dimensão inesperada. A criança e o adolescente podem depositar na montagem expectativas que nem sempre são atingidas. É preciso olhar para o processo, pensar sobre os erros, mudar os caminhos, recomeçar e aceitar quando as coisas não saem como planejamos.

Por isso, investigar e registrar o processo criativo são passos muito importantes, pois, a partir da investigação e do registro, podemos refletir como o percurso está acontecendo, quais planos deram errados, como podemos melhorar, o que surge do acaso, como rever e refazer o que foi estabelecido. Ao professor-diretor, cabe estar atento, prestando atenção no que sinaliza a turma sobre seus anseios e vontades.

As discussões e trocas de experiências são, sem dúvidas, um excelente instrumento pedagógico, pois ao mesmo tempo em que partilham suas angústias, os alunos sem perceber estão ouvindo, se fazendo compreender, e refletindo coletivamente sobre as experiências do outro, e esta é uma habilidade fundamental para um bom diretor. Ouvir as colocações da turma permite ao aluno fazer associações e descobrir as lacunas presentes no seu processo e no processo do outro, gerando também um “reconhecimento”. (HADERCHPEK, 2016, p.108).

Ter o processo criativo sempre em evidência é uma ferramenta útil para processos teatrais e apresentação de resultados com crianças. São nesses momentos que é possível identificar na tessitura do cotidiano o que pensam os estudantes sobre o teatro na escola. É preciso ouvir e trazer para as oficinas o que é sugerido pelos discentes, contribuindo para sua autonomia.

Reconhecer a natureza coletiva da arte teatral não é algo novo. Uma das justificativas para a presença do teatro em espaços educacionais sempre repousa na sua possibilidade em oferecer um espaço de criação artística em grupo, que apreende a linguagem artística ao mesmo tempo em que explora as habilidades úteis ao trabalho em parceria, tomando decisões pelo bem comum e aprendendo a viver junto. O teatro ofereceria assim uma possibilidade de explorar a organização de espaços de gestão participativa, nas quais o desenvolvimento da autonomia dos educandos aconteceria paralelamente à sua formação artística. (CONCILIO, 2009, p.4)

Para o processo de criação não ficar apenas no campo das ideias e nas discussões em grupo, os estudantes são instigados a anotar os processos no diário de bordo e na parede da sala de arte, criando uma espécie de rizoma, na qual o percurso de uma turma se conecta com a da outra. Nela, anexamos fotos dos processos, registros da montagem, croquis de figurino e outros artefatos que nos inspiram e nos dão suporte para as criações.

Figura 6 - Caminhos dos processos criativos do I FESTA, 2015, Sorocaba, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

A parede, com sua visualidade, é um convite aos discentes a acompanharem o que as outras classes estão produzindo, como estão lidando com os desafios e construindo a sua montagem. Temos, nessa tarefa, o início de um trabalho de formação de plateia, pois toda a classe acompanha o que a outra turma desenvolveu.

Ao olharmos para este processo, identificamos que tudo ocorre em função de um produto final, a apresentação, mas meu papel enquanto professor e diretor de teatro da turma é fazer com que não seja apenas isso:

Por fim, o diretor-pedagogo é aquele que prioriza o processo em função da formação do ator e das escolhas pedagógicas. Diferente do diretor convencional que prioriza o resultado estético, passando muitas vezes por cima do “tempo do outro” e do processo coletivo. (HADERCHPEK, 2009, p.89)

Nogueira (1994), na abertura do seu artigo *Teatro e educação: uma proposta de superação da dicotomia entre processo e produto*, apresenta as seguintes questões: “O trabalho feito por crianças precisa realizar um produto, uma apresentação? O valor educativo do teatro faz com que se abra mão de apresentações?” (NOGUEIRA, 1994, p. 68). As reflexões da autora dialogaram muito com a minha prática, fazendo-me pensar se o trabalho que desenvolvia na escola estava apenas preparando as turmas para o espetáculo final.

No desenvolvimento do seu artigo, Nogueira defende as apresentações dos resultados como parte do processo de teatro com crianças e jovens. A partir disso, refleti

que o festival de teatro, que acontece há cinco anos na escola que atuo, serve como suporte para enriquecer as experiências com o teatro na escola.

Uma superação da polêmica “processo x produto” hoje não pode ser nem a Escola Tradicional que nega o processo, nem a Escola Nova, que nega o produto. Hoje a parceria com o teatro deve ser vista como desejável, mas os produtos realizados por crianças e adolescentes devem estar de acordo com as características e interesses dessa faixa etária. Não se deve buscar a perfeição formal, mas processos ricos que incluam as apresentações como mais um elemento do jogo. (NOGUEIRA, 1994, p. 76).

Ao usar, no meu ofício de professor de teatro, a montagem teatral como metodologia, tenho como premissa criar momentos na escola nos quais a criança e o adolescente descubram as potencialidades do seu corpo para o jogo, permitindo que os espaços possam ser ressignificados e, assim, abandonar a estrutura de aulas em que o corpo trabalha separado da mente.

3.6 Formação de plateia: fazer e ver teatro

Com a formação de plateia, o olhar do estudante é direcionado para os signos teatrais. As visualidades, o jogo e as criações cênicas das turmas são estímulos que despertam o gosto pelo teatro. A criança passa a compreender a semiótica teatral, relacionando com seu cotidiano, com as suas experiências no fazer e no observar.

Torna-se relevante, assim, que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar o prazer da autonomia interpretativa em relação com o espetáculo (DESGRANGES, 2011, p.159).

Usamos o ensaio aberto, a divulgação da identidade visual do espetáculo e o bate-papo com o elenco para compartilhar os processos das turmas e as temáticas dos espetáculos. Nestes vários procedimentos de fruir e fazer, o estudante se familiariza com a montagem da sala e com as montagens das outras turmas. A formação de plateia contribui, portanto, para a formação de espectadores e fazedores de teatro. O autor Flávio Desgranges (2010) defende que “o exercício dramático sensibiliza para uma recepção mais atenta, crítica” (DESGRANGES, 2010, p. 72).

Para culminar, temos o festival de teatro na escola, um espaço de trocas, diálogos e experiências no palco, na plateia e na produção. Para que o espaço escolar seja ressignificado para abraçar as culturas juvenis, é preciso oportunizar uma escola atenta aos significados que os jovens atribuem a ela. Os jogos teatrais convidam-nos a essas experiências, pois são mediadores das relações sociais.

3.7 A direção teatral na escola e o espaço para o jogo

“Jogue o jogo”! Ao começar um processo de trabalho com uma turma, o jogo teatral é meu grande aliado, sendo sempre o primeiro a ser apresentado. Os jogos infantis tradicionais, por exemplo, são uma ótima opção para um grupo de estudantes que desconheça o teatro formal e com este terá o seu primeiro contato, pois muitas das suas estruturas possivelmente já são familiares aos discentes: “O amplo repertório de jogos tradicionais populares sempre foi instrumento de aprendizagem privilegiada na infância”. (KOUDELA, SANTANA, 2005, p.146). Amarelinha, corre cotia, ciranda, pular corda, entre outros, são exemplos. O importante é criar a “área do jogo” (SPOLIN,2006), sair da sala de aula e ir para o pátio, para quadra. Se isso não for possível, amontoar as carteiras, abrir uma clareira e realizar a “transformação do espaço vazio perante nossos corpos em espaço de jogo” (LOMBARDI; SOUZA, 2020, p.241).

Figura 7 - Espaço da sala de arte, criação de cena com luz e sombra, 2018, Sorocaba, SP.



Fonte: Arquivo pessoal

Depois vivenciamos os jogos teatrais propriamente ditos, principalmente os presentes no *O fichário da Viola Spolin* (2006). No caso de classes lotadas com 35 estudantes, como as turmas em que leciono, dividi-las entre jogadores e plateia é uma ótima solução. Assim, os jogadores exploram melhor o espaço cênico e a plateia, ao ver os outros jogando, tem a oportunidade de observar o corpo que está em cena e suas soluções criativas enquanto alimenta a vontade de jogar: “A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação” (DESGRANGES, 2010,

p.32). Vemos, em um relato de uma criança participante da dinâmica, a importância da exploração do espaço cênico:

Semana passada nós fizemos as assinaturas corporais⁵. Eu achei muito legal ser a plateia por primeiro, porque eu consegui ver como eu fazia as letras do meu nome e quando chegou a hora de fazer o meu nome eu consegui! Foi muito legal, a minha apresentação foi muito rápida, porque eu só fiz “Ana”. Então eu fiz várias vezes para que todos entendessem. Eu aprendi que o espaço cênico pode ser em qualquer lugar. Só precisa ter o corpo dos atores⁶

No início, é preciso ter paciência. Haverá momentos em que o caos pode se instaurar, a energia e a vontade de fazer algo diferente entre as crianças vão dar espaço para euforia. Muitas vezes, a aula vai se resumir em barulho e agitação. Nessas situações, é preciso criar códigos com os discentes.

Em uma aula de Arte com a turma do sexto ano, em 2015, as crianças estavam participando pela primeira vez de uma oficina com o jogo teatral. Na sala de arte, iniciamos a caminhada no espaço. Foi tanta confusão que eu quis fugir. O aquecimento estava sendo usado para correr, gritar, abraçar-se. No meu desespero, gritei “pausa!”. De modo repentino, todos pararam e ficaram em silêncio, o que permitiu a escuta e abriu espaço para o desenvolvimento de outros sentidos.

“O silêncio também é enfocado como parte do trabalho, como um espaço dentro do qual os movimentos acontecem e que deve ser percebido pelo ator para que se aproprie dele” (FARIA, 2020, p.107). Ali descobri que o silêncio é um ótimo recurso para o trabalho com turmas iniciantes, não com o objetivo de reprimir a expressão, mas como forma de propiciar momentos durante o jogo para que desenvolvam uma atenção à paisagem sonora que o cerca, os sons presentes.

Com a pausa dada e com ela o silêncio, foi possível dar as instruções do jogo. Seguimos com esse código até o dia em que ele não foi mais necessário. Os jogadores entendiam a caminhada no espaço como aquecimento para a aula. Conseguimos criar, como previu Viola Spolin, “um estado de alerta e um sentido de pertencimento e conexão” (SPOLIN, 2006, p.42).

Essa conexão favorece a construção do “Espaço para o jogo”, que significa criar um espaço interior, uma escuta de si para si mesmo, permitindo que, no espaço coletivo, a criança e o adolescente se relacionem de forma consciente com os momentos de falar e de ouvir, de fazer e de observar. Estamos falando em criar condições para o jogo, de

⁵ Atividade em que, caminhando pelo espaço cênico, os alunos “escrevem” seu nome com o corpo no espaço, usando os níveis e direções.

⁶ Registro no diário de bordo de Ana Clara (nome fictício), 6ºb.

familiarização com o jogo teatral (começando pelo jogo infantil), de criar códigos com o silêncio. O silêncio é também um espaço a ser conquistado, pois o jovem na sua adolescência está o tempo todo se relacionando com inúmeras informações. Seu cotidiano é permeado de informações visuais e sonoras vindas de vários estímulos. O cotidiano escolar é feito de ruído. Incentivar o silêncio e dar uma pausa da relação com esses meios são estímulos para a construção de um “espaço [interno] para o jogo”.

3.8 Em cena: a liberdade e a rigorosidade metódica

Um diretor em suas montagens teatrais com crianças, deve ter em mente que o teatro formal e seus elementos como figurino, cenografia, sonoplastia, podem ser algo novo para maioria delas. Assim, é preciso ir revelando aos poucos uma arte teatral que traz alegria e uma forma diferente de aprendizagem, sem deixar de confirmar o quanto o trabalho com encenação é algo sério e precisa da participação ativa do discente:

Dessa forma, o prazer está ligado à descoberta que traz a alegria. A escola pode ser um espaço alegre, mesmo sendo entendido como um lugar de trabalho sério, encerrando uma alegria que não é ingênua. Isto porque vem com a conquista, com a autonomia que liberta para participação ativa, para o questionamento e para escolhas conscientes. (OLIVEIRA, 2014, p.39)

A questão do comportamento e da indisciplina na sala de aula talvez seja o maior desafio para o diretor-pedagogo na educação básica. Trata-se de um cenário diferente do cotidiano de um diretor de companhia. É preciso, como diz Freire (1996), ter “rigorosidade metódica” e uma reflexão sobre a liberdade no processo criativo, que precisa estar sempre em observação, em avaliação pelo diretor-pedagogo, pois a “liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.” (FREIRE, 1996, p.105).

Talvez, estas questões não estejam tão presentes no cotidiano de um diretor que trabalha com atores profissionais, mas na escola o professor irá o tempo todo ter que pensar em como trabalhar com a indisciplina e suas consequências nas montagens. Por isso, a articulação entre pedagogia e direção é tão importante para o ensino da encenação.

Para que a liberdade esteja sempre presente na fala, no jogo e nas criações cênicas dos estudantes, é necessário realizar cotidianamente reflexões sobre nossos corpos ocupantes no espaço coletivo da sala de aula, entendendo que o diretor-pedagogo tem a função de contribuir para que as ideias e sugestões sejam colocadas em prática. Para isso, é preciso que todos assumam o compromisso na construção de um ambiente democrático:

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e está sem aquela. (FREIRE, 1996, p. 108).

No início das aulas, principalmente quando estamos no meio da montagem, realizamos uma roda de conversa com a turma, momento no qual refletimos sobre nossos processos e nossas atitudes perante o grupo. Só existe um caminho para que o trabalho com jovens atores, estudantes da educação básica, dê certo: o da partilha e o de assumir nossas falhas, buscando significados no que estamos nos propondo a fazer e ouvindo o grupo, permitindo que as crianças e adolescentes tomem as decisões.

Assim, juntos, vamos construindo, no cotidiano escolar, experiências enriquecedoras do trabalho em equipe, da autonomia e do teatro como lugar de partilha, de expressão e principalmente de liberdade de opinião atrelado aos deveres e ao compromisso sério com o grupo.

3.9 A escolha do texto teatral

Quando os estudantes já se familiarizaram com alguns dos códigos cênicos, é sugerida a montagem teatral a partir de uma dramaturgia. Na maioria das vezes, a escolha do texto é feita por eles. Vejo essa atitude como uma estratégia didática. Ao propor para o grupo a escolha do texto, estou convidando-os para a responsabilidade com a montagem, na tentativa de criar ambientes colaborativos de aprendizagem onde os assuntos de interesses dos jovens, tomada de decisões e escolhas são colocados em evidência.

Quando alguém se torna um educando em um ambiente colaborativo de aprendizado, também se torna membro de um coletivo encarregado de tomar decisões, é responsabilizado por elas e reconhecido sua individualidade (FELIPE, 2010, p.50)

É no momento da escolha do texto que o diretor-pedagogo traça a sua rota que culminará na apresentação dos resultados, estando atento às criações de cena e o que as crianças e adolescentes trazem para a cena, aos seus elementos teatrais e às práticas de ensaio. Nessas etapas, acontece o hibridismo do trabalho do professor com o de diretor, observando com atenção o caráter pedagógico, curricular, formativo e artístico da história que será contada.

Quanto à escolha da peça, são apontados alguns aspectos ao definir qual peça será montada, tais como: para quem se dirige, se é um texto adequado ao grupo que irá trabalhar, se será possível montá-la, se é um texto que irá possibilitar uma experiência criativa etc. (FARIA, 2020, p.98)

As primeiras questões que se apresentam para o diretor-pedagogo são: quais aprendizagens com o ensino das linguagens da arte a montagem deste texto pode proporcionar? Quais possibilidades de jogo, de criação, de ludicidade podem ser desenvolvidas com a montagem? De que forma a autonomia do discente pode ser desenvolvida? O que o texto diz para mim, professor de arte, e o que ele revela para as crianças ou adolescentes envolvidas no processo? Sobre a escolha do texto, Spolin em “*O livro do diretor*” (2010) sugere: “O diretor deve ser cuidadoso, contudo, para não ser rígido em encontrar o tema e, no desespero, impor um tema para a peça, produzindo assim uma rua sem saída, em vez de um caminho aberto para todos” (SPOLIN, 2010, p.29).

Além de fontes dramáticas tradicionais, os materiais usados no FESTA foram adaptações de textos retirados da internet, filmes, seriado da tv, clássicos da literatura.

Em 2019, na quinta edição do festival, a turma do sétimo ano A escolheu montar *O diário de um banana*, de Jeff Kinney (2008). Lemos trechos do primeiro livro da coleção, assistimos ao filme e criamos um roteiro de cenas na lousa. Depois, as alunas Amanda, Laura e Dara⁷ escreveram as cenas a partir desse roteiro. Ao falar sobre a adaptação, a aluna Amanda revela:

Realizar uma adaptação não é fácil, pois temos que modificar uma obra que o público fiel gosta muito, então há uma grande responsabilidade para que o público se identifique. Mas com uma pitada de criatividade, muito trabalho em equipe e cuidado em todo o processo de criação realizamos um bom trabalho⁸

A partir do registro da estudante, constatamos o quanto o teatro contribui para a criação de ambientes coletivos de aprendizagem, pois ela aponta em seu comentário justamente conceitos que são abordados nas aulas, às vezes de forma prática, às vezes de forma conceitual, como criatividade, responsabilidade e cuidado.

As turmas mais familiarizadas com os códigos teatrais eram instigadas à criação de uma dramaturgia própria. Em algumas montagens, usávamos o pré-texto, que seria, na visão de Cabral (2006), um “roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático” (CABRAL, 2006, p.15). Os estímulos que surgiam a partir do pré-texto eram utilizados para criação das cenas.

⁷ Nomes fictícios.

⁸ Registro no diário de bordo, Amanda, 7º ano A.

Em *Vestido de chita*, espetáculo realizado na escola em 2014, as crianças criaram a dramaturgia a partir de um tecido de chita, usado como pacote de estímulo composto⁹ e a seguinte frase “O tecido de chita sumiu, desapareceu”. Já tínhamos como objetivo criar cenas sobre o folclore brasileiro, e, depois de uma breve explicação sobre o tecido de chita e sua inserção na cultura popular brasileira, os estudantes, em grupo, tiveram que criar cenas respondendo onde estava o tecido de chita ou porque ele desaparecera.

Na opção por um material dramaturgicamente, o professor-encenador deve também estar atento ao cronograma e à carga horária prevista para as aulas de teatro, analisando se estão contemplados os momentos para o ensino e a criação dos aparatos técnicos como os figurinos e a cenografia. Deve refletir se haverá tempo para a investigação do processo e não apenas um aligeiramento nas ações para as apresentações:

Na formação do professor de teatro, a encenação pode ser vista como um experimento coletivo de investigação artística sobre a natureza humana, no qual os atores e demais participantes colaboram criticamente na construção do texto espetacular. Neste tipo de encenação que se desenvolve através de oficinas, faz-se necessário que o coordenador domine um conjunto de competências pedagógicas que viabilizem a condução do grupo, desde a escolha de um tema até a efetivação do acontecimento cênico e sua análise. (MARTINS, 2002, p.242)

O diretor-pedagogo deve, também, sempre lembrar a faixa etária com a qual está trabalhando, investigando para a encenação signos que dialoguem com o universo das crianças e adolescentes, como a visualização das cores, das cenas e dos sons da encenação que estão por vir. Nesse sentido, estou de acordo com Soares, que afirma tratar-se, “portanto, de identificar, no cotidiano da escola e da vida, a presença de uma materialidade específica ao fazer teatral que não está restrita apenas ao domínio do texto e do diálogo” (SOARES, 2009, p.53).

3.10 O diretor-pedagogo e a prática de ensaio

Criar com crianças e adolescentes processos teatrais é uma tarefa que exige muito ajuste de percurso e tomadas de decisões para que de fato o trabalho artístico contribua com a aprendizagem e revele nos discentes uma das funções do teatro na escola “que se propõe a desenvolver e estimular a educação estética do aluno” (SOARES, 2009, p.49).

⁹ Segundo Beatriz Cabral (2006), pacote de estímulo composto é um conjunto de artefatos (fotografias, objetos, mapas) que contribuem para impulsionar a criação e a relação com as temáticas do contexto dramático.

Em resumo, no meu trabalho com as montagens teatrais para o FESTA, realizo procedimentos que já fazem parte do cotidiano do professor, como a aplicação de jogos teatrais e criação de cenas a partir do texto escolhido, a escolha dos personagens, o ensaio da peça, a criação de projetos de sonoplastia e visualidades (figurinos, cenários, adereços) e a realização de ensaios gerais, ensaios abertos e apresentações de resultados.

Se nos debruçarmos especificamente sobre o ensaio, veremos que vai além de uma preparação para o dia da estreia. Existe uma troca de saberes entre os estudantes e o professor. Todos estão em um ato colaborativo. Cabe ao diretor-pedagogo criar uma atmosfera de partilha, na qual todos sintam-se pertencentes e abertos à prática de ensaio. Afirma Spolin (2010, p.28): “Se o período de ensaio for cheio de tensões, ansiedades, competitividade e mau humor, isto será absorvido pelos atores e seus papéis, e cairá feito uma sombra sobre o trabalho terminado”.

Em uma típica situação rotineira dos ensaios, teríamos cerca de quinze estudantes na plateia, oito em cena, dois na sonoplastia, sete na criação de cenários e três na contrarregragem. Durante a realização de um ensaio geral, algumas crianças passam as cenas, outras assistem às criações, sugerem soluções, criam juntos; outras elaboram cenários, adereços e criações sonoras.

O cenário para a peça da nossa sala especificadamente foi algo que nenhuma sala tinha trabalhado tanto pra fazer, e no final ele saiu!! Sinto que poderíamos ter feito melhor, sem dúvidas. Mas o esforço que tivemos, o tanto que investimos, costurar, cortar, montar, usar ferramentas que de certa forma precisavam de uma certa responsabilidade.... Isso foi muito bom, e para mim foi muito marcante.¹⁰

Como nem todos se sentem à vontade para atuar, é preciso oferecer aprendizagens com os outros elementos da linguagem teatral para que todos se sintam pertencentes ao trabalho do grupo. No meu planejamento, sempre incluo o ensino do figurino e traje de cena, a sonoplastia e a trilha sonora no teatro, a cenografia e os adereços de cena e a maquiagem artística. Como afirma Torres Neto (2021, p.180), “é preciso ativar campos de trabalho e jogo”:

O teatro dialoga com os mais diferentes materiais e isso renova as demandas sobre a direção como função que lida particularmente com as ideias, as imagens e sugere as possibilidades criativas [...] dirigir é imaginar modos de ativar campos de trabalho e jogo para que atores, atrizes, compositores e compositoras, técnicos e técnicas ofereçam sua imaginação para fabricar a cena (TORRES NETO, 2021, p.180).

¹⁰ Relato no diário de bordo, Pedro, 9ºano A (nome fictício).

Para que a cena possa ser fabricada ativando campos de trabalho, é preciso registrar ideias, experimentar cores e texturas. Temos o caderno de arte como suporte para essas experimentações, que passa a assumir a função de diário de bordo. Nele, criamos paleta de cores, croquis de figurino, plantas baixa de cenários, entre outros estímulos visuais.

Deste modo, podemos dizer que elaborar um diário é fazer emergir a subjetividade de quem o cria, uma vez que, para além de registrar fatos objetivos, o artista e autor, por meio de pensamentos, dúvidas e angústias, pratica um tipo de exposição de seu eu, através de reflexões que lançam luzes e podem ajudar a compreender questões que, antes embrenhado nos meandros do processo de criação e de ensino-aprendizagem, não conseguia descortinar com facilidade (LARCHER, 2019, p.106).

O diário de bordo tem uma importância significativa no trabalho com o teatro. Ele serve como registro do processo, sendo suporte para criação de ideias, registros artísticos e reflexivos sobre as aulas. Muitas vezes usei-o como uma das avaliações na disciplina Arte, pois ali eu rememorava a participação e engajamento das crianças e adolescentes nas aulas, analisando suas dificuldades, sugestões e seu olhar para o que estávamos fazendo. Conseguia identificar algumas subjetividades que não estavam presentes no discurso dos discentes.

A avaliação é um procedimento complexo, uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade (ARSLAN, 2006, p.79).

O diário de bordo era usado também nos dias em que a rotina escolar, a grande demanda de aulas e os inúmeros ensaios desgastavam os estudantes e o professor. Na pausa necessária, esboçávamos ideias, desenhos, registros poéticos sobre a montagem no diário de bordo, sendo uma boa solução para dias em que faltava energia.

Spolin apresenta a importância de o diretor ser alguém que dê energia para o grupo, inspirando-os para atuar, através do foco e das instruções. Propõe a não realização de ensaios quando o diretor está sem energia, cansado ou entediado, substituindo a atividade por um jogo tradicional ou por uma leitura de mesa encaminhada por um assistente (FARIA, 2020, p. 98).

Aos poucos, a peça ia ganhando forma, cada turma realizava a sua montagem, resolvendo as visualidades, criações de cena e sonoplastia e refletindo sobre os erros e acertos durante a caminhada cênica. Em um dos seus registros no diário, a aluna Luana escreveu:

Eu achei fantástico o modo como a sala lidou com os problemas e as dificuldades, como enfrentou as intrigas que eram inevitáveis, a sala toda foi protagonista, encontramos meios de resolver tudo e nos concentramos somente nos ensaios, na preparação, no figurino e no cenário. Tivemos problemas por não ter tido tanto a presença do Marcos no cenário e na formação de plateia, porém mais uma vez fomos protagonistas, o cenário ficou incrível e a formação de plateia foi demais.¹¹

Chego à conclusão de que venho experimentando com os estudantes um processo colaborativo, que, segundo Gama (2010, p. 201), “constitui numa organização de múltiplas tarefas, na qual cada uma delas é assumida por um integrante do grupo”. Sabemos que, no processo colaborativo, as funções são exercidas sem hierarquia. Todas as funções são propostas na horizontalidade, “produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (ARAÚJO, 2015, p. 48). Mesmo que, em nosso processo, ainda sobressaia a figura do diretor teatral coordenando as ações, os discentes encontram nas práticas teatrais da escola espaço para desenvolverem sua autonomia: propondo, criando e assumindo diferentes funções, o que aproxima nossa prática deste modo colaborativo de construção dramática.

3.11 Considerações

As montagens teatrais e os processos criativos na sala de aula são ressignificações do espaço escolar. Partindo das várias questões que atravancam nosso trabalho na rede pública, penso que o professor que se propõe a realizar um jogo teatral ou realiza um exercício corporal no pátio já está contribuindo para uma mudança do ambiente escolar, contrapondo-se à prática de criar corpos dóceis na escola.

Nosso sistema de ensino é curricular, tem metas a cumprir, e vários elementos tentam tornar mais objetiva essa organização: a arquitetura da escola; a organização e a superlotação das salas; o formato das aulas. Em consequência dessa estrutura, o corpo, tantas vezes passivo, vai-se mostrando inquieto (MERISIO; ARAÚJO; SILVA, 2019, p.194).

Trabalhar com o teatro na escola é uma tarefa árdua. Fazer teatro, em meio a uma estrutura que não corrobora com essa prática, é um exercício diário de persistência. Ao analisar os produtos cênicos e avaliar meu trabalho enquanto diretor-pedagogo, percebo que, em alguns casos, uma cena ficou mal-acabada, que um cenário poderia ter sido criado, que poderia ter realizado uma pesquisa de criação de figurinos. Mesmo com tantas coisas a observar, sinto-me realizado, pois humanizar a partir da sensibilidade é algo que está sempre em risco na educação básica. Temos uma política educacional que sabe o

¹¹ Relato no diário de bordo, Luana, 9ºano B (nome fictício).

quanto o ensino de arte contribui para uma consciência crítica e justamente por isso seu ensino é o tempo todo ceifado.

O teatro, como sabemos todos, não faz revolução, não muda a sociedade, não ajuda a diminuir as doenças e a fome, não cassa os maus políticos, não destrói casamentos etc. Apesar disso, o teatro transforma o indivíduo e os grupos; ajuda no processo de construção da chamada consciência crítica; promove revoluções interiores e pessoais e outras, ainda, mais localizadas: numa escola, por exemplo; amplia a autoconfiança; amplia as possibilidades de entendimento e de interlocução; ajuda no processo de comunicação, através da ampliação das possibilidades expressivas de cada um; ajuda no processo de formação de grupos; denuncia as diferentes formas de poder e opressão e, fundamentalmente, humaniza, pela sensibilidade o indivíduo. (MATE, 2003, p.19).

A encenação na escola, em sintonia com os jogos teatrais e as culturas juvenis, é uma excelente ferramenta de ensino, na qual a criança e o adolescente são convidados a conhecer a si e aos outros, a decodificar, através do teatro, aprendizagens para a vida. No Programa de Ensino Integral, encontramos essa possibilidade na disciplina de Projeto de Vida e no conceito do Protagonismo Juvenil. Buscamos contribuir para a criação de espaços criativos e um ensino pautado na ludicidade e no compromisso com a arte e sua área de conhecimento.

O professor-encenador, que leva para a escola saberes da direção teatral, está contribuindo para um ensino do teatro de qualidade na educação básica. Um profissional que olha para a estrutura engessada do currículo e procura formas de introduzir o ensino do teatro cria um solo fértil na escola. Semear o teatro é acreditar na força dos seus nutrientes para a nossa sociedade.

ARTIGO 2: Ideias confinadas ou Minha janela se abriu para praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública

Nas próximas páginas encontra em fac-símile do artigo que também pode ser consultado neste link: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20435/13411>, por esta razão a numeração de laudas a seguir não estarão em consonância com a numeração do trabalho.

Figura 9 – Capa do artigo na revista Urdimento.



Fonte: Urdimento- Revista de Estudos em Artes Cênicas, v.2, n. 41, set.2021

Urdimento

REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública

Jacyan Castilho
Marcos Clóvis Fogaça

Para citar este artigo:

CASTILHO, Jacyan; FOGAÇA, Marcos Clóvis. *Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública*. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021.

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573102412021e0116>

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública¹

Jacyan Castilho²

Marcos Clóvis Fogaça³

Resumo

O artigo traz um relato da experiência de ensino em plataformas *online* para discentes do Ensino Fundamental II na cidade de Sorocaba, SP, realizada durante a pandemia de Covid-19 em 2020-21. Foi feita uma adaptação, para o ambiente virtual, de jogos teatrais presentes no fichário da autora Viola Spolin. A experiência instigou a proposição de uma encenação teatral virtual, intitulada “Minha janela se abriu pra praça”, aceita para ser desenvolvida no 20º FETO – Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte, MG. O artigo explana a metodologia e resultados do processo com os estudantes, considerando os procedimentos sob a perspectiva da aprendizagem ativa, e considerando o ambiente remoto como dispositivo estruturador de linguagem.

Palavras-chave: Teatro virtual. Teatro na escola. Teatro na pandemia.

Confined Ideas or My window opened to the square: Online performing arts with public school students

Abstract

The article brings a report of the teaching experience in online platforms for students of Elementary School II in the city of Sorocaba, SP, carried out during the Covid-19 pandemic in 2020-21. An adaptation was made, for the virtual environment, of the theatrical games present in Viola Spolin's binder. The experience instigated the proposition of a virtual theatrical production, entitled "My window opened to the square", accepted to be developed in the 20th FETO - Student Theater Festival of Belo Horizonte, MG. The article explains the methodology and results of the process with the students, considering the procedures from the perspective of active learning, and considering the remote environment as a structuring device of language.

Keywords: Virtual theater. Theater at school. Theater in pandemic.

¹ Pesquisa com financiamento CAPES – Alexander von Humboldt Stiftung/Foundation.

² Pós-Doutorado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Justus-Liebig Universität (Giessen/RFA). Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Teatro pela UNIRIO. Especialização em Teoria e Prática do Teatro pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduação em Artes Cênicas na UNIRIO. Prof. Associada na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em Curso de Graduação em Artes Cênicas – habilitação em Direção Teatral. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da UNIRIO, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas. jacyancastilho@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9706863033493429>

 <https://orcid.org/0000-0001-6572-2299>

³ Mestrando em Ensino de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialização em Linguagens da Arte pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciatura e Bacharelado em Teatro pela Universidade Anhembi Morumbi, Licenciatura em Ed. Artística pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tatuí (FAFICILE) e Pedagogia pela (UNICID). marcosclovis_arte@yahoo.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/9105280270642453>

 <https://orcid.org/0000-0003-3271-3171>



*Ideas confinadas o Mi ventana daba a la plaza: Creación teatral online con
alumnos de escuelas públicas*

Resumen

El artículo trae un informe de la experiencia de enseñanza en plataformas en línea para los estudiantes de la Escuela Primaria II en la ciudad de Sorocaba, SP, llevado a cabo durante la pandemia de Covid-19 en 2020-21. Se hizo una adaptación, para el entorno virtual, de juegos teatrales presentes en la carpeta de la autora Viola Spolin. La experiencia instigó la propuesta de un montaje teatral virtual, titulado "Mi ventana se abrió al cuadrado", aceptado para ser desarrollado en el 20º FETO - Festival de Teatro Estudiantil de Belo Horizonte, MG. El artículo explica la metodología y los resultados del proceso con los alumnos, considerando los procedimientos desde la perspectiva del aprendizaje activo, y considerando el entorno remoto como dispositivo estructurador del lenguaje.

Palabras clave: Teatro virtual. Teatro en la escuela. Teatro en la pandemia.



O dia é 02 de dezembro de 2019.

O pátio da Escola Estadual de Ensino Integral Professor Altamir Gonçalves, situada na zona oeste da cidade de Sorocaba – SP, está cheio de adereços, tecidos e um cabo de som que um aluno esqueceu na plateia (‘e que se a Direção da escola tomar conhecimento vai ficar brava, essas coisas são muito úteis e caras’ – ralha o professor). Estão sendo finalizados os preparativos para o V Festa - Festival Estudantil de Teatro do Altamir.

O Festa vem sendo realizado anualmente desde 2015. Trata-se de um evento muito esperado por toda comunidade escolar. Cada turma desenvolve durante o ano letivo um processo criativo/colaborativo na montagem de uma peça teatral. O Festival é a ocasião de compartilhamento destes processos e resultados. É festivo ver mais de 400 alunos fazendo do teatro um espaço de descobertas pessoais e coletivas. Afinal, é o coroamento de uma jornada que, em muitos aspectos, caracteriza a essência de um *ensino ativo* (Ghirardelli, 2002) ou *estudo ativo* (Libâneo, 2013): aquele que favorece uma aprendizagem ativa, isto é, baseada na aquisição de conhecimentos e habilidades provenientes da experiência e da experimentação cognoscitiva e sensorial; em interação com o contexto sociocultural do aluno; com reconhecimento de sua bagagem afetiva e intelectual. E mais: privilegiando, como todo ofício das artes cênicas, a construção coletiva de um conjunto de conhecimentos.

Numa relação colaborativa, professores-encenadores e alunos-atuantes buscam focalizar seus esforços na descoberta de novos modos de fazer teatro, em *insights* e em processos que se configuram num modo próprio para aprender e fazer teatro (Gama, 2008, p.88).

A jornada termina, como era de se esperar, em um dia de encantamento e cooperação, misto de nervosismo e euforia, que marcarão indelevelmente nestes jovens a memória de uma operação que envolveu, de forma bastante integrada, seus corpos, mentes, afetos e mãos.



Corta para:
2020
EXT/DIA

No dia 16 de março a comunidade escolar foi informada de que a Escola ficaria fechada por quinze dias, como medida de isolamento para evitar a propagação do SARS-CoV-2, comumente conhecido como Coronavírus, responsável por uma epidemia global de Covid-19. Os professores arrumam seus pertences e descem para o estacionamento. Caminham todos juntos, tomados por um silêncio carregado de medo, angústia e dúvidas. O pátio e seu pequeno palco, que outrora celebrava as festividades do teatro, estava vazio. Ninguém sabia o que estava por vir.

(O que aconteceu depois, já sabemos, por ainda nos encontrarmos no mesmo contexto: um país assolado pelo vírus e por um presidente negacionista, ignorante, mal-intencionado e truculento, acompanhado por uma classe política venal, uma parcela da sociedade aquiescente a seus propósitos, e um sistema jurídico inoperante frente à calamidade sanitária que se abate sobre o país).

Nesse caótico cenário, fez-se imperativa a tomada de decisões que suprissem pelo menos parte das lacunas deixadas pela situação emergencial. Se tantos segmentos da sociedade enfrentaram, por força da pandemia, uma reorganização de procedimentos, objetivos e recursos, a continuidade da educação de crianças e adolescentes passou a estar no centro dos debates sobre os prejuízos do isolamento.

A educação pública, com toda a intrincada teia de responsabilidades que cotidianamente lhe são demandadas, tornou-se ponto crucial nesse debate. Não pensar a educação pública de forma remota seria aumentar a lacuna social, exatamente por conta dessa teia que sustenta não só a formação do aluno, como também sua saúde, alimentação, lazer e interação com a sociedade. Foi preciso buscar meios para esse tipo de ensino remoto, e em tempo recorde: não como uma solução a longo prazo, mas como uma alternativa em tempos de crise. Colhidos em cheio por uma situação aflitiva que ameaçava a todos, surgiu uma grande inquietação entre os docentes. Houve que se engatar, de pronto, uma



estratégia de sobrevivência também dos ideais embutidos nos projetos pedagógicos. Era preciso não desamparar aqueles alunos e propiciar-lhes de alguma maneira uma possibilidade de experiência, ainda que fosse uma experiência de crise: “Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna” (Dewey, 2010, p.109).

Com a pandemia o nosso querido festival na escola não iria acontecer, mas de alguma maneira o teatro, linguagem tão amada pelos discentes, precisava ser oferecido. Foram surgindo, no calor da improvisação (não a que nasce da precariedade, mas a que nasce do repertório consolidado dos improvisadores), experiências com os jogos teatrais de forma *online* para os alunos interessados do Ensino Fundamental II. Para nossa satisfação, o projeto se desdobrou em uma montagem teatral virtual que teve sua culminância na participação no Feto – Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte, MG, que ocorreu ainda em 2020.

Ensino remoto

O ensino remoto fez-se imperativo durante a pandemia de 2020-2021, e o fez, como sabemos todos, sem que, no Brasil, tenham sido disponibilizados recursos, fontes nem treinamento para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Entregues na maioria à própria sorte, contando com sua inventividade e com seus próprios recursos materiais de acesso à internet, a maioria dos docentes buscou nos princípios da Educação à Distância (EaD) um ponto de partida para formatação das urgentes novas metodologias pedagógicas. No entanto, como é fácil deduzir, a Educação à Distância, que conta com protocolos consolidados, não é o mesmo que o ensino remoto que os docentes foram subitamente forçados a adotar. Não nos deteremos, neste texto, a analisar suas diferenças, por fugir ao escopo deste relato. Porém interessa-nos colher, naqueles princípios da EaD, um que também foi fundamental nessa experiência criada tão intuitivamente, no calor dos acontecimentos: a importância da mediação afetiva dos aparatos tecnológicos.



Portanto, a qualidade do material refere-se aos conteúdos, às atividades, e não depende unicamente do suporte tecnológico a ser utilizado. [...]. Vários autores como Gutierrez e Prieto (1994) e Jonassen (1996) trabalham nessa mesma direção – consideram que não interessa uma informação em si mesma, e sim uma informação mediada pedagogicamente. Eles investem na pedagogia do diálogo, da busca constante de interlocução com o sujeito da aprendizagem. Assim, a ênfase é educar, não ensinar. De forma semelhante, focalizam o uso das novas tecnologias na EaD a partir dos pressupostos construtivistas, segundo os quais a construção do conhecimento é coletiva. Esses autores enfatizam a proposta de que os alunos devem se envolver em um processo conversacional, reflexivo, complexo, colaborativo e ativo, de que a aprendizagem significativa possa ocorrer (Corrêa, 2007, p.11-12).

Foi com a certeza de que o teatro, como ofício coletivo que é, inspiraria as melhores soluções para a construção deste processo conversacional, colaborativo e reflexivo, que foi decidida a continuidade do seu ensino de forma remota. O teatro nas escolas sempre cumpriu a premissa de criar “comunidades de prática” (Rodrigues, 2019), isto é, ambientes de interação onde o processo ensino-aprendizagem se dá pela colaboração, na prática, entre todos os envolvidos; pela via, portanto, do ensino ativo, da experimentação – muito mais do que pela transferência de informações professor-aluno (ou, no caso, pela condução única de um professor-diretor).

A solução começou a se desenhar quando buscou-se revisitar a metodologia dos jogos teatrais presentes no livro *O Fichário de Viola Spolin* (Spolin, 2006). Surgiram de imediato os desafios de adaptar uma oficina de teatro para alunos do Ensino Fundamental II de forma *online* e de como a experiência em grupo poderia ser fomentada por meio da tecnologia. O processo, em si, acabou por revelar as respostas a estes questionamentos iniciais; e a oficina teve êxito em seu propósito de acolher aqueles que necessitavam expressar-se, encontrar seus pares e vivenciar aquela experiência coletiva naqueles tempos de isolamento.

Motivados com os resultados positivos da oficina, foi encetada de forma remota a montagem teatral *Minha janela se abriu pra praça*, que acabou, também por força do uso de plataforma virtual, se transformando no primeiro capítulo – ou “piloto” – do que no futuro poderia ser uma *webserie*. Esta obra foi apresentada na versão virtual do Feto e é sobre todo este processo que versa este texto.



Corta para:

Adaptação do fichário de Viola Spolin para uma oficina de Jogos teatrais (ou próximo disso) on-line

INT/ DIA

De caráter experimental, a oficina foi oferecida em quatro encontros com duração de 60 minutos. A tentativa, ainda incipiente, tinha como objetivo principal usar as tecnologias para “professores e alunos encontrarem-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar” (Spolin, 2006, p.20), isto é, para manter em essência o objetivo de atuar junto, que orienta o trabalho de Spolin, mesmo ocupando espaços cênicos distintos dos previstos pela autora.

A estrutura de oficina de teatro proposta originalmente por Spolin para o jogo presencial foi reorganizada, obedecendo a três *combinados* iniciais: 1 – manter as câmeras ligadas; 2 – escolher um ambiente na casa para usar como a área do jogo, onde pudessem se expressar corporalmente e 3 – providenciar uma mesa para os jogos que envolvessem escrita e desenhos. O conjunto de regras, ou combinados, já supunham per si as regras de um jogo, criando de saída um campo de ação, uma moldura ou conjunto de procedimentos, e um comprometimento a este conjunto. Funcionavam, como no dizer de Giorgio Agamben (2009), como um *dispositivo* organizacional.

É preciso abrir um parêntesis nesta narrativa para entendermos como o termo dispositivo está sendo apresentado aqui. Para Agamben, Michel Foucault, ao cunhar o termo com que pretendia discutir os instrumentos de poder, exercidos por diferentes setores da sociedade (religião, estado, exército, escola, entre outros), “mostrou como, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis [...]” (Agamben, 2009, p.46), isto é, funcionam como instrumentos de modelação das subjetividades. O autor, porém, alarga esse conceito para abarcar qualquer instrumento de organização social, independentemente de sua finalidade normatizadora.



Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem [...] (Agamben, 2009, p.40-41).

Neste sentido, pode-se considerar, por exemplo, como um dispositivo coreográfico qualquer forma de organização do movimento; não só o movimento dos corpos, mas também o arranjo espacial onde se localizam estes corpos, ou ainda o recorte temporal deste movimento – pois corpos, espaço e tempo são os construtores, a moldura reguladora de toda composição coreográfica. Da mesma forma, diferentes disposições entre palco e plateia foram, ao longo dos séculos no teatro ocidental, dispositivos de conformação de linguagens cênicas: ora pela frontalidade, ora pela circularidade, ora pela não-separação entre um e outro, o que ocorre é que várias poéticas cênicas surgiram como resposta (ou provocaram) estas várias conformações. Não seria diferente com o dispositivo tecnológico de computadores e da conexão em rede: estes, talvez mais do que todos os outros, são claramente os dispositivos modeladores de nossa subjetividade contemporânea, nos campos ético, estético, político. Também a aderência a um jogo (por exemplo o jogo teatral) significa aderência a um dispositivo; no caso, um disparador de processos que, pela própria natureza de jogo, abrangem a imprevisibilidade e, ao mesmo tempo, a obediência a regras.

Findo os parêntesis, foi, pois, sob a regulação destes *combinados* que ocorreu a série de quatro encontros *online*. Dos 400 alunos matriculados, apenas 15 se interessaram em participar da oficina. A princípio havia a expectativa de um número maior, pois quando da realização do festival presencial na escola, não eram pouco os alunos que participavam dos processos cênicos. Entretanto, as circunstâncias já amplamente sabidas de dificuldade de acesso à rede, precariedade de equipamento, exposição da privacidade, além de todo sentimento de perplexidade causado pela guerra de informações e contrainformações sobre



uma pandemia letal, para a qual muitos perderam familiares, não consistiam no melhor contexto para uma experiência tão inovadora. Embora houvesse um baque inicial, a determinação foi a de não perder o entusiasmo, e, como Paulo Freire, (“sei também que os obstáculos não se eternizam”) (Freire, 2006, p.54), esperar por dias melhores.

Para os encontros, foram usadas as fichas da sessão A⁴ do livro *O fichário de Viola Spolin* (Spolin, 2006). Na formatação da oficina levou-se em conta ainda as habilidades propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista de Arte para o Fundamental II da SEE-SP (São Paulo, 2019). “A sessão A é uma seleção de jogos teatrais estruturados e jogos tradicionais que revelam a dinâmica pessoal inerente ao jogo” (Spolin, 2006, p.22). Das 98 fichas que constam na sessão A, apenas 28 fichas não se mostravam adequadas para adaptação para o ensino on-line, considerando o contexto. Qual era então nosso contexto? Regras de jogo definidas, a plataforma *Google Meet* como única ferramenta de trabalho e o isolamento social dos alunos.

A princípio, realizar os jogos de forma remota causou, é claro, grande estranhamento. Não era em absoluto a mesma coisa que a situação presencial. Foi então preciso lembrar um dos princípios básicos da aprendizagem ativa, que é a flexibilidade de processos e a adequação à situação social, emocional e cognitiva do aluno. Foi preciso deixar de comparar com as experiências do teatro no *chão da escola* e explorar as potencialidades da forma virtual síncrona.

O primeiro encontro foi finalizado com muitas dúvidas; a rotina do trabalho on-line, com suas muitas, específicas e cansativas demandas, também era fonte de desânimo para o professor. O segundo encontro foi iniciado sem muito entusiasmo. Mas isto durou pouco, pois para surpresa do docente, ficou nítido, ao iniciar a aula, que os alunos estavam ávidos por participar dos jogos, e o fizeram com bastante foco.

Durante o segundo encontro síncrono os alunos leram seus protocolos. Na

⁴ Os jogos selecionados foram: Caminhada no espaço #1, Playground, Ouvindo o ambiente, Sentindo o eu como eu, Caligrafia grande, Caligrafia pequena, Caligrafia cega, O jogo das três mudanças, Substância no espaço, Moldando o espaço, Fisicalizando um objeto, Eu vou pra lua, Sílabas cantadas, Jogo de bola, O jogo do vocabulário, Escrever em três vias, *Blablação*: introdução, Pular corda, Jogo de bola, Espelho, Jogo de observação, Jogo batendo e Fantasma.



aula anterior fora explicado o que é um protocolo e qual a sua contribuição para processos artísticos.

O protocolo é, nas pesquisas em Pedagogia do Teatro, um instrumento relevante de avaliação da prática teatral. Sua utilização depende dos contextos artísticos e pedagógicos em que está inserida a prática, que pode variar conforme cada especificidade processual, dependendo dos objetivos e métodos empregados pelos condutores (Concilio, Koudela, 2019, p.248).

Mais do que um registro do percurso, o protocolo criado por Brecht para o trabalho com a peça didática direciona o professor ao conduzir processos com oficinas de teatro, permitindo a análise da sua prática e possibilidade de criar com o grupo novas propostas para a oficina. “A síntese de aprendizagem, materializada pelo protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro” (Koudela, Simões, 2015, p.148).

Para empregar o protocolo como um dispositivo, foi elaborado um formulário, disponibilizado no recurso *Google Drive*⁵, com a seguinte instrução: “Escreva no espaço abaixo quais foram os jogos teatrais que experimentamos, o que você sentiu (sentimentos, sensações, dificuldades). Fale como foi participar da oficina e dê sugestões para as novas aulas”. A intenção, com este formulário, era uma obter uma devolutiva sobre a experiência do primeiro encontro.

Na leitura dos protocolos, salta aos olhos a observação da aluna que escreveu: “Foi praticamente uma aula prática só que *online*, estava com saudade das aulas práticas e me diverti muito, foi muito legal reunir todo mundo e fazer várias brincadeiras”⁶. Por ser o primeiro contato com os protocolos, os integrantes foram bem sucintos nos seus escritos. Todos relataram que a experiência com a oficina foi prazerosa, criticaram o microfone ligado em momentos inoportunos e sugeriram oficinas com dança e artesanato.

Seguiram-se os outros encontros previstos. As oficinas acabaram se revelando bem produtivas e corroboraram a possibilidade de adaptação dos jogos presenciais para o formato remoto. Como nem sempre a interação entre os

⁵ Recurso acessível a todos os alunos.

⁶ Protocolo constante da oficina de Jogos Teatrais. Material didático de uso exclusivo. Nome da aluna omitido.



participantes era possível, os alunos trabalharam a maior parte do tempo sozinhos, porém simultaneamente, o que ajudava a criar uma sensação de pertencimento ao grupo. Por vezes, demandavam o auxílio de familiares, o que de certa forma também contribuía para uma melhora no ambiente familiar, tão castigado pelo convívio forçado. Por outro lado, vários jogos permitiam integração entre os participantes, que mesmo remotamente eram chamados a participar do exercício de um companheiro ou a jogar coletivamente, pelas “janelas” de vídeo da plataforma. Durante todo o processo, a pesquisa dos movimentos corporais, o uso do espaço e de objetos domésticos permitiram um olhar estético sobre o que lhes era familiar, ampliando seu campo de percepção. Permitiram também uma operacionalização da experiência através do corpo, da concretude do corpo, que em boa parte do tempo pandêmico se encontrava confinado e inativo. Houve, é claro, grandes dificuldades. Vez ou outra era preciso retornar às regras do jogo, ou à explicação deste, pois a dispersão era contínua: alunos sumiam e voltavam, outros não continuavam até o final. A precariedade dos recursos tecnológicos quase atrapalhou o andamento da oficina, mas os integrantes foram bem participativos e não desistiram, apesar das dificuldades impostas.

Ao escrever sobre a instrução, Viola Spolin exemplifica “A instrução alerta o diretor para a necessidade de gerar e/ou manter a energia crescente” (Spolin, 2006, p.15). Isto serve também para o professor, que tem a premissa de determinar o foco do jogo/aula. Instruir foi a grande dificuldade, pois nem sempre era possível detectar se a energia estava presente no jogo. O olhar do docente, mediado pela tela do computador, também se perdia ocasionalmente nos ruídos, na falta de conexão, nas câmeras desligadas.

Era nas avaliações no final dos encontros e nos textos dos protocolos on-line que se podia aferir com mais precisão o quanto a energia estava presente. Ao cabo da oficina, surgiu a constatação de que aquela motivação dos alunos em participar dos encontros permitira a criação de um novo (para o docente) método pedagógico. Estavam, docentes e discentes, juntos, horizontalmente emparelhados na investigação das possibilidades do uso da linguagem teatral em um tempo pandêmico e em um *locus* mediado pela virtualidade. Uma novidade para todos, porém uma novidade que os irmanava na busca.



As técnicas teatrais estão longe de serem sagradas. Os estilos do teatro mudam radicalmente com o passar dos anos. A realidade da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e lugar (Spolin, 2010, p.13).

O último encontro da oficina instigou o grupo a realizar uma montagem teatral de forma remota. Ao ter notícias de que o FETO – Festival de Teatro de Belo Horizonte, MG – estava com inscrições abertas, e que seria totalmente *online*, foi lançado o convite para turma. A resposta não surpreendeu: “Vamos!”

Corta para:

“O futuro do teatro é agora” (Feto, 2015)

INT/EXT DIA E NOITE

O Feto existe desde 1999 e sempre dispensou atenção ao ensino do teatro na escola, sendo um espaço muito importante de trocas, “saberes e vivências” (Feto, 2015). Em 2015 a escola tivera a oportunidade de participar da 15ª edição do festival com o espetáculo *Vestido de Chita*. Na ocasião, ocorreu um obstáculo inicial à participação da escola, que não conseguia então transporte para ir ao Festival. Já se pensava em desistir, quando a organização do FETO enviou um representante à Secretaria da Educação de São Paulo para corroborar a importância daquela participação. Um ônibus foi providenciado um dia antes da estreia, e a montagem pode ser apresentada.

O caráter formativo deste festival, valorizando o trabalho de cada grupo, incentivando a presença, a experiência, tendo na sua grade de programação encontros formativos e um diálogo receptivo com a plateia, é um exemplo que pode e deve ser seguido por outros festivais pelo Brasil.

Esses espaços, com ênfase na pedagogia do teatro, tornam-se significativos para o domínio dos modos de produção teatral, para o aprimoramento das capacidades de expressão artística e para a compreensão de processos didáticos experimentados pelos grupos. (Gama, 2008, p.89).

A ida ao festival, a participação nos encontros formativos, o contato com os



trabalhadores da cultura e com grupos de várias partes do país proporcionaram descobertas incríveis para todo o grupo, de modo que a participação no Feto é até hoje lembrada nos corredores da escola. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p.21). Nossa experiência, que incluiu todas as etapas de uma itinerância teatral (até mesmo o transporte conseguido à última hora), inscreveu-se na memória muscular daqueles alunos e professores, de forma indelével como é toda experiência vivida, experimentada no corpo, em consonância com o que pensam Bondía e mesmo Grotowski, quando lembra que “foi nossa pele que não esqueceu” (apud Januzelli, 1992, p.32).

Quando se soube que a 20.^a edição do Feto iria acontecer em meio a uma pandemia, e que o festival seria totalmente *online*, foi novamente aventada a possibilidade de se fazer parte deste evento tão importante para o teatro na escola.

E por falar em tempo, que tempos são esses, hein? Nunca imaginamos chegar à vigésima edição do FETO assim. Distantes há meses, mantendo conversas, trocas, pesquisas, trabalhos e relações mediadas pelas telas (Regulamento Feto, 2020).

Era, entretanto, instigante pensar de que forma seria realizada a montagem. O teatro feito no ambiente virtual é teatro? Embora fuja ao escopo deste trabalho o aprofundamento nessa questão, é inegável que ela domina as pautas de debates, palestras e estudos de toda uma classe artística e de pesquisadores em arte neste último ano. Também ao docente afligiu essa dúvida, naqueles primeiros tempos. Já nas primeiras linhas do regulamento a questão era abordada, pois para além do evento em si, a edição *online* do Feto convidava professores e alunos a pensar os processos pedagógicos intrínsecos no fazer teatral e suas possibilidades em tempos virtuais.

E aqui estamos, levantando a muitas mãos o Feto 2020, com um novo formato todo *online*. Já que “reinventar” é uma palavra síntese do ofício e do momento, resolvemos deixar de lado a discussão se o que temos feito, na web, é teatro ou não. Em instante ímpar na história do mundo, situados radicalmente no presente, lançamos o olhar para o que tem sido possível criar em tempos virtuais. Onde no dia a dia você pode redescobrir a teatralidade? O que estudantes e professores têm



produzido? O que traz inquietude para a vida e que pode se tornar material para a cena. Como ressignificar com arte o que temos sentido, durante a pandemia? Como construir espaços de troca e encontro entre estudantes hoje? (Regulamento Feto 2020).

As duas categorias das edições anteriores haviam sido mantidas: “Teatro na Escola”, voltada para estudantes de cursos livres, educação básica, graduação e pós-graduação de cursos não voltados para as artes cênicas e a categoria “Escola de Teatro”, voltada para cursos de formação em artes cênicas no nível técnico, graduação e pós-graduação. Cada categoria possuía quatro modalidades e o grupo precisava escolher uma, entre:

- 1) Criação de dois minutos: produção cênica de até dois minutos para ser exibido no *feed* do aplicativo Instagram do festival;
- 2) Experimentos cênicos: criação de três a dez minutos finalizados até a data de estreia no festival, com apresentação no canal do *YouTube* do festival;
- 3) Fazendo ao vivo: montagem para ser apresentada ao vivo no canal *YouTube* do festival;
- 4) Ideias confinadas: um projeto de montagem que seria realizada com a parceria de um tutor, um profissional de artes cênicas escolhido pela direção artística do FETO, com uma carga horária de dez horas.

A inscrição foi feita na categoria “Ideias confinadas”, dada a perspectiva de ter um tutor acompanhando o grupo e o ajudando nas decisões, olhando e cuidando do processo com os alunos, para que o trabalho fosse realmente significativo.

Foram convidados para participar da montagem todos os alunos da oficina de jogos teatrais *online*. Dez alunas toparam o desafio. Para a inscrição o grupo precisava de um nome; a decisão coletiva foi que iria se chamar *Alta*, fazendo referência ao nome do patrono da escola, o Professor Altamir Gonçalves.

Foi uma alegria para o grupo a notícia de que fora selecionado, pelo que significava como oportunidade de participar e trocar experiências dentro de um festival tão importante para a cena teatral brasileira.



Embarcaram nessa experiência, junto com as dez alunas, as professoras da disciplina Projeto de Vida⁷ (Emília França e Bruna Giampaoli), que, além de atuarem, trabalharam na produção da peça e cuidaram de todas as autorizações; e ainda Amanda Caroline Fogaça, atriz convidada para ajudar na trilha sonora do espetáculo. A organização do Festival designou o Professor Doutor Vicente Concilio⁸ para ser o tutor do grupo, o que foi uma grata surpresa, pois seu trabalho e seu engajamento com a pedagogia do teatro já eram conhecidos e acompanhados pelo docente.

Ter um professor tutor para acompanhar o processo foi muito importante. É um privilégio, contar, nessas experiências embrionárias, com o apoio e diálogo com pesquisadores da área que incitam muitas reflexões. Desta forma a tomada de decisões no coletivo se fez mais segura.

Nosso tutor contribuiu muito com a nossa práxis: não interferiu no processo, mas pontuou questões para nossa reflexão. Não se impôs como um alguém de fora, detentor de um discurso colonizador. Antes pelo contrário, teve delicada escuta para nossas necessidades e ajudou em muito com sugestões e possibilidades.

**Corta para: Minha janela se abriu pra praça
EXT a partir do INT/ DIA E NOITE**

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa, e sentia-me completamente feliz (Meireles, 1973, p.151).

Para a inscrição no Festival foi preciso escrever uma proposta de encenação. Foi criado pelo docente um pré-texto (conceito oriundo do Drama como Método de Ensino, difundido no Brasil por Beatriz Cabral): “O pré-texto é o roteiro, história

⁷ Disciplina da grade diversificada da escola onde é desenvolvido trabalho de construção do sujeito e relações interpessoais.

⁸ Vicente Concilio é Doutor em Artes Cênicas pela USP e professor no departamento de Artes Cênicas da UDESC.



ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático” (Cabral, 2006, p.15). O material produzido foi o ponto de partida para discussões sobre o isolamento social e o estar em grupo mesmo com as distâncias geográficas. Ei-lo:

Clara acordou, abriu a janela e olhou para os prédios e casas, seu percurso de observação visualizou a praça no final da rua, seus olhos abriram espaços para a imaginação. Ela viu os amigos, o banco da azaração e o Amarelo, cachorro morador da praça, amigo de todos, carinhoso com todos. No aplicativo de mensagens, Clara montou o grupo “Minha janela se abriu para a praça”. Todas as amigas que se encontravam naquele local, lembraram dos momentos de liberdade, de alegria, relataram suas histórias e decidiram qual seria a melhor forma, a mais segura, de visitar o Amarelo, que ficou sozinho devido à pandemia (Pré-texto de inscrição no Feto. Material de uso exclusivo).

Após a primeira leitura desta que se poderia chamar uma sinopse, começou o trabalho dramaturgício com as alunas. Em princípio foi feita a proposta de se pensar cenas que remetessem ao tema das janelas que se abrem para o novo, para a falta de acesso, para as dificuldades enfrentadas no isolamento social. As alunas foram convidadas a responder às seguintes questões: de que forma os jovens estão lidando com o isolamento? Quais são as angústias, desejos e perspectivas? De quais coisas foram privados? Há privilégios que os distinguem?

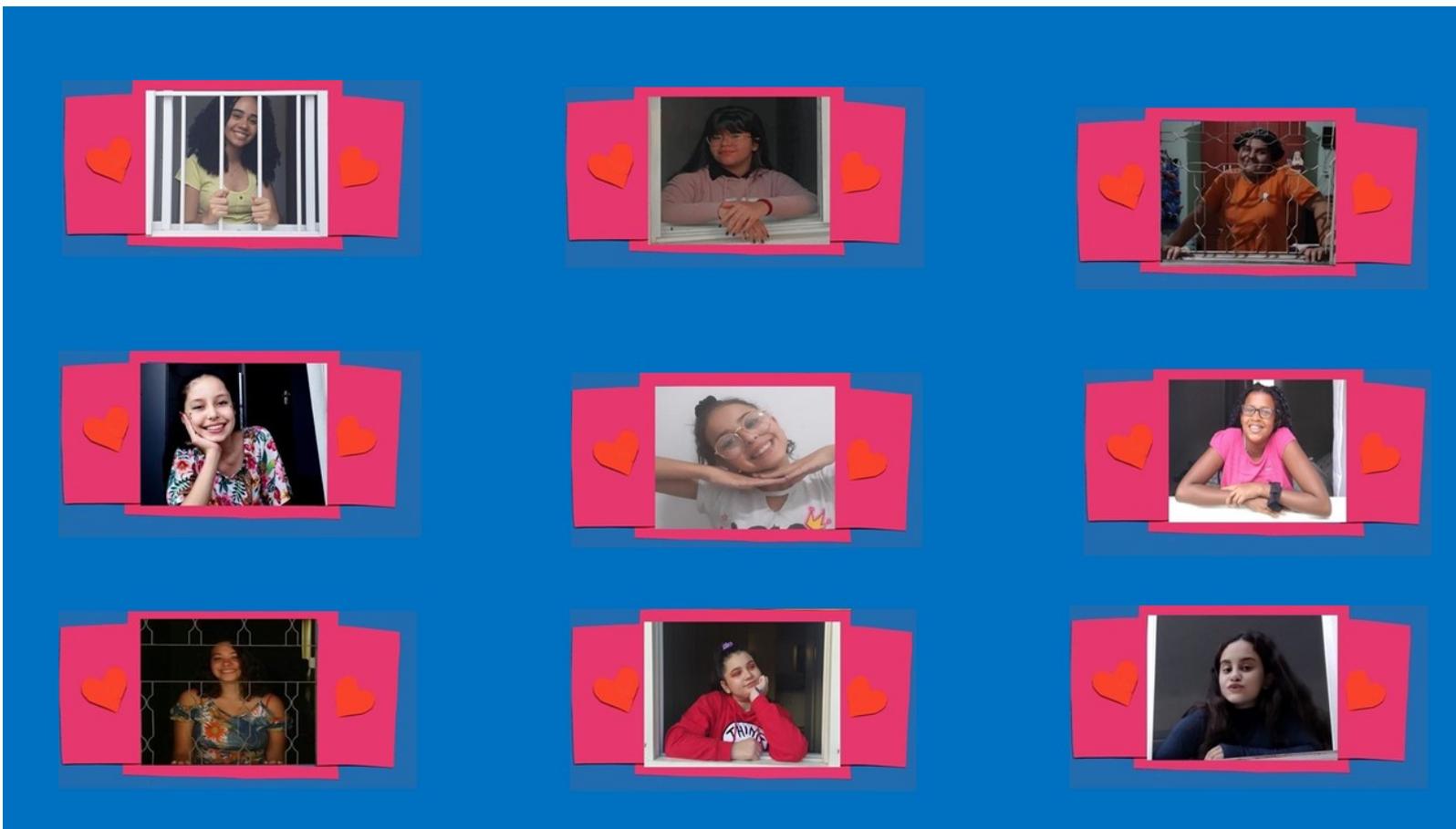
A praça também foi explorada como conceito: lugar de encontros, de passagens, de descanso e contemplação – tudo que nos tinha sido tirado por conta da pandemia.

Dos tensionamentos desse momento em que estamos ameaçados pelo Coronavírus (COVID-19), se sobressai a preocupação com as crianças que foram apartadas dos espaços públicos, parques, praças, escolas, entre outros (Callai, Maia, Silva, 2020, p.16).

Praças, escolas, pátios, *shoppings*, ruas, são lugares de encontro onde as culturas juvenis ganham espaços para criar sua identidade. Refletimos de que forma os aplicativos e a tecnologia poderiam suprir a falta desses espaços. Foi um momento de oportunizar voz às alunas atrizes, uma escuta atenta para que elas pudessem construir uma narrativa que dialogasse com a sua visão de mundo. Pelas janelas do aplicativo *Google Meet* (nossa nova “praça” de alimentação e

encontros), foram abertas as janelas da escuta.

Figura 1 - Print de tela – participantes de *Minha janela se abriu pra praça*



É necessário criar espaços para que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas próprias narrativas, que elas possam julgar quais conhecimentos são mais pertinentes para a realidade em que vivem em vez de ser bombardeadas com conteúdos desvinculados da prática e que obviamente não tem sentido para a sua vida (Merisio, Araújo, Silva, 2019, p.185).

Se a afirmativa dos autores fazia sentido em 2019, fazia muito mais agora em tempos pandêmicos. Um cotidiano agora comum a todos – o do isolamento – precisava ser compartilhado, processado e dramatizado. Como havia pouco tempo para a montagem, o texto final foi escrito pelo docente, mas contou com a participação ativa das alunas, suas ideias e proposições. Neste caso, como afirma Gama, “Os alunos-atuantes podem, sim, deixar de serem meros instrumentos para a realização de uma encenação e passarem a ser os criadores, coautores do



trabalho teatral” (Gama, 2008, p.89).

Amanda Caroline, convidada para colaborar com o grupo, criou uma música tema para a peça inspirada nas conversas com as meninas. A letra abordava o contexto de isolamento em que as alunas estavam vivendo, seus anseios e medos, mas também lançava uma mensagem de esperança por dias melhores.

A minha janela se abriu pra praça /E de esperança enche o coração /
Aquieta essa cabeça menina relaxa / Tudo o que precisamos é de união/
Sei que estamos vivendo tempos tão difíceis/ E as vezes dá vontade de
fugir, correr, gritar/ Mas se tenho o apoio dos que amo/ Todo o meu ser
volta a se esperar (Amanda Caroline, *Minha Janela se Abriu pra Praça*,
2020).

Quando executada no encontro *online*, a canção permitiu um momento de apaziguamento, reflexos da letra e da mensagem que a mesma trazia. O processo da montagem foi uma oportunidade de experienciar a virtualidade para fazer arte. Naquele momento estavam, professores e alunas, capinando o solo, vivenciando um processo com a esperança de dias melhores.

Para a escrita da cena final, as alunas responderam a um protocolo anônimo, o que as deixava confortáveis para expressar seus sentimentos. Responderam a perguntas como: O que te deixa feliz? O que te deixa triste? O que você faz para se distrair na quarentena?

Professora: E agora, para finalizar, se você tivesse super poderes o que você gostaria de ver ao abrir sua janela? (*Nessa parte que cada menina fala da sua janela fazer uma animação com desenhos de janelas feito pelas alunas*).

Paula: Um mundo melhor, sem poluição, sem a ignorância, sem as queimadas que estão tendo, sem o preconceito, sem doença, sem maldade, sem machismo.

Joana: Voar e saber o que as pessoas estão pensando.

Helena: Comidas de graça e em abundância para todo mundo.

Sara: Que tudo voltasse ao normal, pessoas na rua, sem corona e também neve.

Professora: E a sua janela, Clara? (Trecho de *Minha janela se abriu pra praça*).

A história abordava, assim as questões prementes de garotas e suas vidas atravessadas pela pandemia: problemas com a internet, uma avó com Covid-19,



os pensamentos e dilemas da adolescência, a dança como recurso para distração, a amizade mantendo seu pulso a partir de um grupo de *WhatsApp*. Soraya Belusi, crítica do FETO, em sua resenha sobre a montagem, escreveu:

É o pé na realidade que pauta as questões presentes na obra, assim como o tom da atuação do grupo de garotas, mais próximo de um registro em busca do naturalismo. É a covid que acomete um ente querido, os obstáculos para o aprendizado à distância – desde a ausência do professor às limitações financeiras para um upgrade na internet. Testemunhamos como se fizéssemos parte do grupo o turbilhão de pensamentos e sensações que se passam na cabeça de uma adolescente: do medo de perder a vó querida, da alegria de colocar uma música nova para dançar, as coreografias do *TikTok*, uma série de referências que cria empatia imediata. Me adiciona nesse grupo? (Belusi, 2020).

Como abrimos nossa janela: processo de montagem da peça

Viola Spolin (2010) sugere que no início de uma montagem o diretor e sua equipe reflitam sobre algumas perguntas que podem ser norteadoras do processo criativo. Dentre as que a autora sugere, duas surgiram com mais frequência durante o processo: “A peça responderá ao meu trabalho? Será uma experiência criativa para todos?” (Spolin, 2010, p.21). Era pertinente a preocupação se o ensino virtual de teatro iria despertar nas discentes a curiosidade, a busca por soluções e a motivação para enveredar por um processo artístico e ao mesmo tempo pedagógico. Seria importante fazer daquele processo uma verdadeira experiência, como se presencial fora, um saber sensório-cognitivo que se inscrevesse arraigadamente em seus corpos.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Bondía, 2002, p.27).

Durante todo o tempo o processo criativo foi conduzido de tal forma que as soluções fossem encontradas no âmbito do coletivo. Lembra-nos a pedagoga do teatro Viola Spolin: “É necessário que o diretor perceba que os atores e os técnicos não podem ser pressionados por modelos pré-concebidos se se espera espetáculos. Não há voos solo! (Spolin, 2010, p.22).



Com a dramaturgia em mãos, foi realizada uma leitura dramática. Como o texto fora inspirado no universo das meninas, houve certa facilidade na etapa seguinte, na escolha do elenco, quando cada aluna escolheu qual personagem iria interpretar, sem haver disputa por papéis. Foi pedido para que no encontro seguinte elas desenvolvessem a apresentação de uma cena inspirada na personagem escolhida.

As cenas foram apresentadas com certa timidez, mas foram importantes para estimular a participação das alunas, experienciar uma atuação *online* e para que o professor-diretor observasse as possibilidades da interpretação mediada pela virtualidade, desenvolvendo nas participantes, um “olhar intencionado”, como exemplifica Carmela Soares:

O objetivo é desenvolver o olhar intencionado, o olhar consciente sobre as formas dimensionadas no espaço, ampliando a experiência sensível dos alunos em torno das qualidades estéticas do jogo teatral e, por conseguinte, tornando possível seu campo de significação (Soares, 2009, p.54).

O processo dialogou com o hibridismo entre a linguagem teatral e o audiovisual. Em dado momento, foi decidido que não seria interessante apresentar o resultado da montagem ao vivo, porque isso demandaria recursos tecnológicos que, conforme já detectado, nem todas as alunas possuíam. Então, como produto final, optou-se por realizar um ‘primeiro capítulo’ de uma *websérie*. Mais uma vez, o jogo de cintura que caracteriza o ofício do teatro – e, por que não dizer, o da docência – entravam em cena para transformações enriquecedoras.

Além disso, o teatro se submete cada vez menos a regras imutáveis. Como diz Georges Banú, o teatro está sobretudo à procura perpétua de “saídas de emergência” para escapar de um estado de crise permanente. Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes (Ryngaert, 2009, p.30).

É importante ressaltar que, mesmo se tratando de um produto audiovisual, toda a metodologia abordada foi a do jogo teatral. A autora Carmela Soares (2009) contribuiu decisivamente, neste ponto, para a reflexão sobre um olhar sensível



sobre o jogo e os encontros cênicos de forma *online*. A metodologia foi ressignificada para o espaço virtual, mantendo o componente lúdico presente no jogo teatral, importante para que as alunas se sentissem seguras para a gravação das cenas.

A cena 3, uma conversa de amigas no aplicativo *WhatsApp*, é um exemplo do quanto este aspecto lúdico era elemento construtor das cenas. Para gravar o bate-papo usando o recurso de captura de tela, foi criado um grupo no aplicativo; as alunas mudaram seus nomes na agenda para o nome da personagem na peça e cada uma digitou ou gravou o seu áudio com o texto de suas personagens: assim foi feita uma criação de cena no tempo presente, mediado pela tecnologia.

Experiência que surge pela interação imediata do sujeito com o objeto confeccionado no momento presente e que é, portanto, dinâmico e efêmero, mas sobretudo vivo e pulsante (Soares, 2009, p.52).

Em outro momento, foi feito no mesmo grupo o ‘teste de elenco’ com os cachorros das meninas. Na peça um cachorro chamado Amarelo é abandonado durante a quarentena. Para a escolha do animal que ‘interpretaria’ o Amarelo, as alunas mandaram fotos dos seus *pets*. O interessante é que, por conta dessa troca, surgiram conversas e fotos cheias de carinhos e afetos pelos animais, gerando aproximação e identificação entre elas. O grupo do aplicativo criava uma intimidade afetiva que o isolamento não permitia, e que talvez a vida cotidiana, presencial, tampouco gerasse. A tecnologia ressignificava a noção de presença.

Para a trilha sonora da peça foi decidido que, na impossibilidade de pagamento de direitos autorais, seriam usadas músicas de artistas conhecidos do grupo e que pudessem apoiar a iniciativa estudantil. Um deles foi Sergio Pererê, cantor e compositor da música *Costura da vida*, usada na abertura do espetáculo: “Eu tentei compreender a costura da vida/ me enrolei/ pois a linha era muito comprida”.

O local de atuação e cenografia das cenas era, como seria de se supor, a própria casa das alunas. Foi-lhes sugerido que lançassem um novo olhar para o lugar que elas cotidianamente ocupavam, inclusive levando em conta iluminação e enquadramentos da câmera.



O olhar ganha, então, uma qualidade nova: deixa de ser um olhar prático e utilitário, para, agora, assumir uma dimensão estética. Desta maneira, pelo enquadramento do espaço, o olhar sobre este mesmo espaço, modifica-se, passando a ser percebido ou vivenciado no seu elemento de beleza (Soares, 2009, p.54).

Quando os desafios eram bem solucionados, havia euforia geral. Em uma cena no banheiro, a personagem Francine conversava com ela mesma no futuro. Houve que se pensar enquadramentos iguais para banheiros diferentes, pois a atriz que interpretava a Francine 'do futuro' morava em uma casa diferente da 'do presente'. Foi uma alegria quando, compartilhada no grupo a cena editada, as meninas perceberam que a proposta funcionara.

Propor uma cor de figurino para cada personagem causou bastante prazer. As alunas ficaram animadas em criar seus *looks*. No grupo de mensagem, as fotos de maquiagens e composições de vestimentas tomaram conta. A proposta contribuiu para o objetivo, que era vivenciar um processo onde a cultura juvenil estivesse presente.

Para que possamos pensar e produzir um teatro de qualidade para e com crianças é fundamental ter em mente uma premissa básica: todos têm, inclusive as crianças, uma determinada cultura, hábitos e comportamentos, uma maneira de lidar com o seu meio ambiente, de se relacionar com a sua família, com seus amigos e com a escola. Assim deveria pensar o ator que produz teatro para crianças, ou o educador na sua relação cotidiana com os alunos e quando realiza algum trabalho teatral com as crianças nas escolas: levar em conta sua vivência, seus saberes, os conteúdos que lhe interessam, e saber escutá-las! (Guimard, 2010, p.83).

Após o período de ensaios e conversas pela plataforma *Google Meet*, foi decidido um cronograma de gravação das cenas, realizadas pelas próprias alunas e submetidas ao professor. Para a gravação, as alunas recorreram às suas famílias: pais, irmãos e avós tornaram-se câmeras e assistentes, em um engajamento geral. A edição ficou a cargo do professor.

No dia da estreia, ansiedade. A 'presença' de espectadores do vídeo na plataforma *YouTube* na exibição síncrona trouxe sensação de plateia no teatro, que incluía a nós mesmos como espectadores. No *chat* da plataforma o grupo



conversava com amigos, familiares e equipe escolar que “vieram” prestigiar a apresentação no 20.º Feto.

Corta para:

Cena inicial: A câmera percorre a escola vazia até o portão de entrada dos alunos. Vai fechando aos poucos. Corta para praça. Corta para dentro de casa. Recorda Soraya Belusi, responsável no Festival pela resenha da montagem: “A imagem da escola vazia já nos leva como espectadores para um choque de realidade. Aqui o distanciamento que nos foi imposto se apresenta como tema, mas também como possibilidade criativa” (Belusi, 2020).

Das considerações sempre em processo

Estar em grupo e vivenciar um processo criativo virtualmente permitiu continuar com uma prática que já faz parte da cultura juvenil da escola; o teatro estudantil se faz presente, dir-se-ia até que resiste, mesmo com poucos recursos técnicos, mesmo à base de soluções caseiras.

O objetivo deste texto também é evidenciar a importância dos festivais estudantis de teatro para compartilhar soluções (poéticas, técnicas, pedagógicas) entre os grupos e coletivos. O Feto produziu um brilhante trabalho frente aos desafios impostos pela pandemia, oportunizando e instigando as criações cênicas na escola e a troca com outras companhias e suas soluções criativas. O caráter formativo trouxe grandes contribuições para se pensar uma pedagogia teatral mediada pelas virtualidades.

Nossas alunas foram protagonistas na cena e no fazer; o texto tem suas digitais, as cenas tem sua identidade. Aos professores, coube estar atentos, conduzindo e apoiando as tomadas de decisão nos momentos criativos. Da mesma forma, nos momentos em que faltava inspiração se fazia presente a mão do professor, nesta tempestade que sem dúvidas é a pior que já tivemos que enfrentar.



São muitas as barreiras que impedem nossos alunos e alunas de estarem presentes no modo virtual. Em muitos existe a vontade, o desejo. É sempre revoltante pensar que muitos jovens nessa pandemia tiveram seus direitos negados, a falta de recursos digitais aumentando a lacuna social que já era muito grande.

Este trabalho é dedicado aos professores da escola pública que não medem esforços em manter as relações afetivas com seus alunos, por vídeo, foto, áudio; e à escola, que se fez presente em outros espaços. Ao fim e ao cabo, teremos passado por essa turbulência confirmando a importância do trabalho do professor, enfrentando com seus alunos desafios impostos diariamente, cotidianamente. Eles não deixarão de existir, nós não deixaremos de insistir.

As soluções *online* apresentadas neste artigo visaram contribuir para suprir um pouco da falta que a escola faz para nossos jovens, na esperança de que em breve possamos abrandar o virtual para estarmos juntos no pátio da escola. “Felizmente haverá um fim, toda quarentena tem um fim. Não a escola. Essa há de ser barulhenta, colorida e corporificada novamente” (Nakashato, 2020, p.158).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? – e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

BELUSI, Soraya. FETO TEATRO 2020 – RESENHAS CRÍTICAS TEATRO NA ESCOLA, Belo Horizonte, dez. 2020. Disponível em: <http://noato.org.br/Feto/wp-content/uploads/sites/8/2020/12/FETO-TEATRO-2020-resenha.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, s,v, n.19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC- Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.



CALLAI, Cristiana; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; SILVA, Greice Duarte de Brito. Transver o mundo: linguagens criativas de crianças em situação de confinamento. *NUPEART*, Florianópolis, v.24, p. 13-28, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/18429/12548>.

Acesso em: 10 mar. 2020.

CONCILIO, Vicente; KOUDELA, Ingrid Dormien. Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos do “trabalho alegre”. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.1, n.34, p.246-255, mar/abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019246>. Acesso em: 07 fev. 2021.

CORRÊA, Juliane. Estruturação de programas em EAD. In CORRÊA, Juliane (org.) *Educação à distância – Orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

GAMA, Joaquim. Acerca do teatro e dos festivais estudantis. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.1, n.10, p. 85-93, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008085>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GUIMARD, Gabriel. Teatro, infância e escola. In: Devanil Tozzi, Marta Marques Costa (org.) *Teatro e dança: repertórios para a educação*. São Paulo v. 2: FDE, 2010.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JANUZELLI, Antonio (Janô). *A aprendizagem do ator*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien, JUNIOR ALMEIDA, José Simões de (Org.). *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIRELES, Cecília. Seleta em prosa e verso; seleção, notas e apresentação de Dercy Damasceno. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

MERISIO, Paulo; ARAÚJO, Getúlio Góis de; SILVA, Lígia da Cruz. Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.3, n.36, p.181-203, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15731>.

Acesso em: 07 fev. 2021.

NAKASHATO, Guilherme. A escola sem som, nem cor. *Rebento*, São Paulo, v.1, n.12, p.156-164, jan/jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ia>



.unesp.br/index.php/rebento/article/view/470. Acesso em: 10 jun. 2021.

REGULAMENTO FETO 2020. Belo Horizonte, dez.2020. Disponível em:<http://noato.org.br/feto/wp-content/uploads/sites/8/2020/09/regulamento-FETO-2020-versao-final.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2021.

RODRIGUES, Ana Luísa. *Aprendizagem ativa: como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbon International Press, 2019.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018. Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/versao-1-do-curriculo-paulista-e-documentos-para-a-realizacao-dos-seminarios-regionais/> . Acesso em: 06 jun. 2021.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. In: Adilson Florentino, Narciso Telles (Org.) *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: Edufu, 2009. P.49-60.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva. 2010.

Recebido em: 12/06/2021

Aprovado em: 18/08/2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Um professor pesquisador em estado de fluxo

Sorocaba, 23 de maio de 2022

Hoje no pátio, pela manhã, os adolescentes do nono ano B experimentaram um exercício de jogar e pegar panos coloridos no ar. Logo após conversarmos sobre o fator fluência na composição do movimento, e o quanto ela pode ser livre ou controlada. Rudolf Laban (1978) nos auxiliou nesta tarefa. Ao falar sobre fluência e sobre espaço com os adolescentes, veio em minha mente a relação com essas considerações finais, uma relação que está confluindo na minha cabeça há dias. Este trabalho apresenta um professor pesquisador em estado de fluxo com os estudos, com as experimentações e com a busca de um ensino de arte embasado em muitas questões que acredito, um “achadouro” (como o poema de Manoel de Barros, citado no memorial desta pesquisa). No meu baú de desejos encontra-se o lúdico, a encenação, pautado nas diferenças e na escuta. Estou e quero continuar em transformação, buscando mudanças e encontros nessa caminhada com a arte, o teatro e a educação.

Optei na escrita deste trabalho de conclusão por compô-lo em três partes: um memorial, um artigo sobre uma prática ancorada no resgate da memória e outro artigo que surgiu em um tempo de cólera e de busca por caminhos que gritavam por urgência. Entre esses dois artigos existe uma prática antes do Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas e outra depois da conclusão dos créditos das disciplinas e estágio docente.

Ao olharmos para os dois artigos, encontraremos um tensionamento. Um artigo relata uma prática mais de condução, onde revisito minhas ações pedagógicas com o teatro desde 2013, o outro é escrito sobre um trabalho recente, pautado nas reflexões que o mestrado me oportunizou. Ambos dizem respeito ao cotidiano escolar e as reflexões de um professor que optou por buscar um caminho formativo e reflexivo.

Conduzir o quê? Para quem? Ao discorrer sobre diretor-pedagogo e professor-encenador identifiquei nas pesquisas que o diretor-pedagogo ainda toma para si a condução de um grupo de pessoas interessadas em fazer teatro; já o professor-encenador dialoga mais com uma arte colaborativa, interessada no que os integrantes têm a propor, a indagar.

Vejo-me então nesta busca, de me tornar um professor-encenador, que vem procurando propor um ensino do teatro na escola mais voltado para a escuta e como incentivador de criações cênicas que surjam dos interesses das crianças e jovens. No segundo artigo essa busca já se delineia, pois, foi construído a partir de uma prática mais recente na escola.

Os três escritos falam muito do profissional que fui, sou e almejo ser. Depois da qualificação do Mestrado, revisito a minha escrita e identifico, no primeiro artigo, algumas questões para as quais ainda não tenho as respostas e que acho pertinente lançar aqui nessas considerações.

Hoje eu sei que é importante conhecer o público com o qual desenvolvo meu trabalho para além da sala de aula. O rigor da pesquisa me leva hoje a entender a importância de registrar devidamente a origem, faixa etária, classe socioeconômica, identidade racial e etnia autodeclaradas dos estudantes com os quais lido, o que na época da primeira experiência relatada, em 2013, eu ainda não fazia.

Outra questão foi refletir de que forma eu me relaciono com os interesses dos estudantes e como a fala deles ecoa no planejamento das minhas aulas e na construção de um currículo em diálogo com as infâncias e as juventudes. Ao pensar minhas aulas na escola e no percurso de um currículo, busco abrir espaço para que os desejos das crianças sejam contemplados na construção de um currículo onde o brincar, a ludicidade oportunize a familiarização com os fazeres oriundos da encenação.

Para que a criança e o adolescente opinem, coloquem seu ponto de vista e possam contribuir com a construção do currículo para o teatro na escola é preciso, a princípio, criar uma cultura teatral, pois penso que para o estudante propor sobre o que vem sendo feito, o que está sendo construído, primeiro ele precisa ter contato com os códigos cênicos, dos elementos que envolvem uma encenação. Se é perceptível que a criança desenvolve jogos dramáticos desde muito cedo, é verdade também que a consciência sobre estes jogos (e o domínio da linguagem que eles requerem) é advinda da familiarização com seus códigos. É impossível propor, opinar, questionar perante aquilo que desconhecemos. A Escola Estadual Altamir Gonçalves está agora nesse lugar, uma vez que teatro já é cultura na escola, e agora a partir do que já estamos fazendo é preciso buscar um trabalho mais horizontalizado.

A pesquisa sobre a prática docente se revela então essencial para as práticas artísticas na escola, pois, se chego nesse lugar de reflexão hoje é porque fui buscar na minha prática com o ensino de artes a formação, a ação, reflexão, ações que me permitem traçar uma nova rota, com novos acertos, outros erros.

Os registros presentes nos dois artigos caminharam comigo nas peripécias educacionais, nas descobertas da poética individual e coletiva das crianças e adolescentes que compartilham comigo os seus dias. Sigo feliz nessas últimas linhas prestes a conclusão de uma etapa importante em busca daquilo que acredito, pois os escritos deste material dizem respeito a uma caminhada, que percorreu dias escuros de isolamento social

e que agora, retornando ao ensino presencial, direciona-se a uma janela que se abre para a vivacidade dos nossos estudantes, a muito a ser feito por eles e com eles nesse tempo desafiador.

REFERENCIAS

ARAÚJO, A. **O processo colaborativo como modo de criação.** *Olhares*, (1), 48-51. 2015. Disponível em: <https://www.olhariesceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8> Acesso em: 19 fev. 2022.

ARAÚJO, Lindomar da Silva. **Teatro do oprimido e Projeto de Vida: Perspectivas emancipatórias.** 2018. Dissertação (Mestrado em ensino de Artes Cênicas) - Centro de Letras e Artes- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de arte**/Luciana Mourão Arslan, Rosa Iavelberg. São Paulo: Thomas Learning, 2006.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro.** Tradução Anna Viana. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. MEC. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 05 de maio de 2020.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CONCILIO, Vicente. **Elementos para uma possível relação entre pedagogia do teatro e processos colaborativos de criação teatral.** Anais ABRACE, v. 10, n.1, 2009. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2645>. Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTA, Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do expectador.** São Paulo: Hucitec, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo.** São Paulo: Hucitec, 2011.

FALCÃO, Maria José. **“A professora de nada”. Na consciência da ausência uma presença possível: Arte no espaço e tempo do cotidiano escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação- Universidade de Sorocaba, 2015.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Jogando o jogo teatral no livro do diretor: mais além da montagem teatral na escola.** Revista Moringa, v.11, n. 2 jul-dez/2020. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 10 dez.2021.

FELIPE, Glaucia Ribeiro. **Na morada da diversidade: A tessitura teatral como instrumento democrático.** 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) -Escola de Comunicação e Artes- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, J.C.M. **A abordagem Estética e Pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas: Chamas na Penugem**. 2010. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) -Escola de Comunicação e Artes- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GAMA, Joaquim. **Produto ou Processo: em qual deles está a primazia?** Revista Sala Preta. São Paulo, USP, n° 2, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57102>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GOMES, Karina Barros; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Dez. 2008, v. 16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zcjpgMgrM7HgfHGH4NMwTPsG/?lang=pt> Acesso em 07 de set de 2021.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. *Revista Horizontes*, Itatiba-SP v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018.

KINNEY, J. **Diário de uma banana. Um romance em quadrinhos**. Tradução de Jeff Kinney. São Paulo: Verbara & Ribas Editoras, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Ciências Humanas em Revista, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 01dez.2021.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo: Summus, 1978.

LARCHER, Lucas. **O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas**. ouvirOUver, v. 15, n. 1, p. 100-111, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42646> Acesso em: 05 jan. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n 17, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/a_pedagogiaepedagogos.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; SOUZA, Fernanda Antunes de. **Jogos teatrais na formação de pedagogos/as: do espaço vazio à experiência**. MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2020v11n2.56533. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/56533>. Acesso em: 26 out. 2021.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro & Como Fazer Teatrinhos de Bonecos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 1995.

MARTINS, M. B. **O mestre-encenador e o ator como dramaturgo**. Sala Preta, 2, 240-246, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p240-246>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MATE, Alexandre. **Um olhar sobre a história e o fazer teatral**. São Paulo: FDE, 2003.

MERISIO, Paulo; ARAÚJO, Getúlio Góis de; SILVA, Ligia da Cruz. **Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes**. Urdimento, Florianópolis, v.3, n.36, p. 181-203, nov/dez 2019.

NOGUEIRA, Márcia Pompêo. **Teatro na Educação: uma proposta de superação da dicotomia entre processo e produto**. In: Ensino da Arte em foco. Florianópolis: UFSC, 1994.

OLIVEIRA, Marcia Cristina Polacchini de. **Arte em Cena: teatro na escola pública como prática de liberdade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: [origens, tendências e perspectivas]**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROCHA, Fernanda Marília. **Produzir processos, processar produtos: Desafios e possibilidades da encenação teatral no contexto da Educação Básica**. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO **IDESP Boletim da EE Professor Altamir Gonçalves. 2012**. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2012/016184.pdf> Acesso em: 07, set. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. 2014. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acesso em: 03 fev. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Maria Inês Fini (coord. Geral); Alice Vieira (coord. de área). São Paulo: SEE, 2010.

SANTOS, Bárbara Tavares dos. **“Poéticas da Encenação: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior”**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes- Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Glaúcio Machado Santos. **Aprendizagem de direção teatral: Análise e sugestão de práticas de ensino para a iniciação do diretor de teatro**. 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) -Escola de Teatro- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Robson. **Ao Pé do Fogo... Conversas Sobre Oralidades**. In: A Arte de contar histórias: abordagens poéticas, literária e performática. Giuliano Tierno (org.) 1ªed. São Paulo: Ícone, 2010.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. In: Adilson Florentino, Narciso Telles (Org.) Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: Edufu, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva. 2010.

TORRES NETO, Walter Lima. **Introdução à direção teatral**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2021.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário do Teatro**. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

ANEXOS

Link da peça *Minha janela se abriu pra praça*:

<https://www.youtube.com/watch?v=s4dkOITeVKU>

Roteiro da peça *Minha janela se abriu pra praça*

Personagens:

Clara- Maria Carolina- azul claro

Paula- Clara-

Helena- Bárbara- Amarelo

Ana- Sofia Gentil- Colorido

Francine- Lorena- vermelha

Joana – Maria Eduarda- Rosa

Sara- Mariana- Cinza

Valentine- Leticia- verde e laranja

Alice- Yasmim- Laranja

Mãe da Alice- Bruna

Mãe Professora- Emília

Francine Futuro- Amanda- vermelho

Cena 1

(As alunas gravam cenas mostrando os afazeres cotidianos: comendo, bebendo, brincando, lendo, ouvindo música).

Cena 2

(A câmera vai caminhando até o quarto de clara, que está dormindo e aos poucos vai acordando, nisso o narrador em off diz o texto de abertura).

Narrador: Clara acordou, abriu a janela e olhou para os prédios e casas, seu percurso de observação visualizou a praça, seus olhos abriram espaços para a imaginação. Ela lembrou das amigas, do banco da azaração e do Amarelo, cachorro morador da praça, amigo de todos, carinhoso com todos. No aplicativo de mensagens, Clara montou o grupo “Minha janela se abriu para a praça”. Todas as amigas que se encontravam naquele local, lembraram dos momentos de liberdade, de alegria, relataram suas histórias. (descrição da ação de clara: levanta, abre a janela, vê a praça, pega o celular, monta o grupo do WhatsApp, e grava o áudio).

Cena 3

Clara: (gravando áudio no WhatsApp) gente hoje olhei diferente pra nossa praça, tanto tempo ser ir lá deu saudade dos nossos momentos de brincadeiras, risadas e papos furados, por isso resolvi montar esse grupo, pra saber como vocês estão, quais são as novidades.

Joana: (terminado de ouvir o áudio e iniciando o seu) Clara que saudades, meu tênis ficou na sua casa, passando a quarentena quero de volta em.

Sara:(gravando áudio) até acabar essa quarentena vai ficar pra mim que calço dois números a menos.

Helena: (escrevendo) kkkkk cheio de chulé.

Clara: (escrevendo) Não tenho chulé.

Ana: (áudio) tem sim, lembra aquela vez que você tirou pra subir na árvore.

(4 figurinhas de gargalhadas- Joana, Ana, Sara e Clara).

Clara (áudio) parou não foi pra isso que montei esse grupo(risadas) Ai que saudades de vocês.

(1 figurinha de amor- helena).

Ana: (áudio) Clara incrível essa ideia, as parças da praça (risos)

(2 figurinhas de risada- sara, clara, helena).

Paula: (áudio) Nosso ponto de encontro antes e depois da aula, e nos finais de tarde.

Sara: (escrevendo) Saudades demais.

Joana: (áudio) Clara você colocou a Alice no grupo?

Clara: (áudio) Coloquei sim, ela não visualizou nada ainda, estranho...

Ana: (áudio) Logo ela aparece, meninas eu lembrei do amarelo.

(1 figurinha de cachorro- Ana).

Valentine: (áudio) coitadinho do nosso cachorro de rua mais amado, ele ficou sozinho na quarentena.

(3 figurinhas tristes- helena, joana, sara)

Helena: (áudio) precisamos encontrar um jeito de se proteger e visitar nosso cãozinho.

Joana: (mensagem) vamos pensar.

(4 meninas olham para a câmera, pensativas).

Cena 4

(quatro meninas, aparecem usando roupas bem inusitadas para visitar o amarelo).

Cena 5

Sara: (áudio) adorei as ideias, vocês são demais.

Francine (Escrevendo) ideias maravilhosas, mas sem chance né.

Mãe: Frannnn

Francine: Gente já volto minha mãe está me chamando.

Paula: (áudio) gente como será que é ser aluna e filha da professora (risos).

Clara: (áudio) Depois a Francine nos conta.

(1 figurinha de zoação- sara).

Cena 6

Mãe: Filha tenho uma coisa muito delicada pra te contar

Francine: É a vovó?

Mãe: Sim o estado dela piorou, ela foi internada.

(Francine chora).

Mãe: Calma minha menina, vai ficar tudo bem.

Cena 7

Alice: Mãe não estou sem internet.

Mãe: Eu não consegui dinheiro para colocar crédito filha, mas talvez eu consiga hoje.

Alice: Vou perder as aulas on-line.

Mãe: Eu sei filha, mas eu vou dar um jeito. (Alice fica triste) Não fica assim, tudo isso vai passar, as coisas irão se ajeitar.

Alice: Eu entendo mãe.

Cena 8

Paula: (andando por cima de cadeiras e outros obstáculos encontrados na casa) A vida não é fácil, o tempo todo a gente encontra barreiras, desafios, as pessoas falam pra não desistir, pra continuar tentando, mas só uma garota com 12 anos conhece os turbilhões da sua cabeça, por isso agradeço meus amigos, meus pais, que estão sempre comigo, me ajudando a superar cada barreira. (terminando os obstáculos) Quase sempre eu consigo.

Cena 9

Helena: Essa quarentena as vezes enche, aí eu procuro fazer um exercício, eu ligo o som e começo a dançar. Eu amo dançar.

Joana: Eu amo dançar, a arte sempre ajudando a humanidade

Sara: Eu amo dançar, a arte sempre sendo nossa parceira.

Ana: Eu amo dançar, a arte nos embalando, nos conduzindo.

(o som fica alto, as meninas dançam, livres, com tecidos, vestidos leves, na frente das janelas com cortinas).

Cena 10

Valentine (no quarto) A cabeça é uma máquina de sentimentos, tem dias que estou feliz, outros que eu não quero ver a cara de ninguém, tem manhãs que eu sou só alegria, de manhã não, nenhuma adolescente é alegria de manhã, piores são os dias de TPM, aí mistura tudo, é uma explosão de sentimentos. (deita-se na cama, muitas bexigas, representando os sentimentos) mas depois passa, ai eu faço festa (gargalhadas e começa a estourar as bexigas).

Cena 11

Sara- (escrevendo) Gente estou adorando esses desabafos, eu tenho ficada largada no sofá o tempo todo maratonando series.

Francine: (áudio) meninas, estou muito triste, minha vó está internada com covid, estou com medo.

Clara: (áudio) Francine não fique assim, ela vai ficar bem.

(3 Figurinhas amorosas- Ana, Joana, Sara)

(cena de transição: Sorocaba, dias depois).

Cena 12

(Francine triste na frente do espelho).

Francine adulta: Oi Francine, cadê o sorriso, não fique triste, tudo vai ficar bem.

Francine: Quem é você?

Francine adulta: Você adulta, ainda cheia de sonhos, na faculdade, querendo trancar o curso, se apaixonado, se iludindo, tentando, sendo na maioria das vezes feliz. A vovó vai ficar bem, viveremos muitas coisas juntas ainda, e vamos comer muito bolo de chocolate. (some).

Francine: Devo estar com febre.

Mãe Francine: Frannnnnn, acabaram de ligar do hospital, sua vó está melhor.

(Francine sorri aliviada, olha para o espelho, a Francine adulta dá uma piscada).

Mãe Francine: Agora vai para o seu quarto manda mensagem para a sua turma que a aula vai começar e eu tenho uma proposta incrível pra hoje.

Francine: (áudio) meninas minha avó está melhor. não esqueçam da aula, minha mãe mandou avisar. (risos)

(Figurinhas de amor, risos, afeto.)

Cena 13

Mãe: Filha, consegui colocar crédito, você vai poder assistir a aula.

Alice: Que bom mãe, vou ver minhas mensagens, olha um grupo novo, minha janela se abriu pra praça. (risos) quanta mensagem.

Cena 14 (todas as aulas em uma aula on-line com a camiseta da escola Altamir).

Mae Francine: Oi pessoal, bom dia como vocês estão, Alice que bom que você voltou.

Alice: oi professora.

Clara: Professora criamos um grupo, muito legal para lembrar os momentos vividos na praça.

Sara: Só não conseguimos achar um jeito de visitar o Amarelo.

Alice: Gente eu acabei ver as mensagens no grupo, vocês não vão precisar descobrir um jeito de visitar o amarelo, porque ele está aqui em casa.

Helena: como assim?

Sara: no começo da quarentena minha mãe o adotou, ficou com dó dele ficar sozinho na praça, quando passar tudo isso ele vai adorar a visita de vocês.

Ana: Mostra ele.

Sara: Amarelo vem cá. (mostra amarelo na tela, música do amarelo).

Professora: Que lindo, e está gordinho né, fofo. Amarelo você pode assistir a aula com a gente. Pessoal, a atividade é o seguinte, nós vamos fazer um jogo de perguntas e respostas, eu faço a pergunta e vocês respondem, não pensem muito, só vai, no final vamos perceber que temos um pouco de cada uma dentro de nós.

Cena final

(cada menina em uma cadeira, na frente de uma parede neutra responde às perguntas feita pela professora, será uma junção das coisas que as meninas responderam no questionário da personalidade).

Professora: Fale seu nome e um pouco da sua personalidade.

Joana: Me chamo Joana, Eu sou bem falante, sou brava como uma bela capricorniana, medrosa, chorona sou um pouco sensível, sou enérgica.

Helena: Eu sou a Helena, uma menina muito estressada e sem paciência, gosto de me sentir diferente tanto no modo de falar quanto de agir e vestir. Tento sempre ser autêntica, mas é difícil, convenhamos eu sou preguiçosa, alegre e feliz. Amo ser assim.

Sara: Sou Sara, ansiosa, estressada, nervosa, medrosa, existencialista, bucólica (chique) boba perto de pessoas desconhecidas, mas a família acha q sou brava rrsrrsrsrs faço piada p esconder o grande buraco na minha alma.

Ana: Eu Ana sou muito ativa, energética, me irrita fácil, gosto de trabalhar com tudo em ordem e planejado, gosto de liderar também, nos trabalhos eu prefiro fazer sozinha as vezes porque gosto de fazer do meu jeito e evito de me estressar, mas as vezes eu tenho que pensar como grupo.

Professora: O que você faz para se distrair na quarentena?

Clara: Clara, amo assistir filmes, celular, e fofocar kkkk

Alice: Sou a Alice, faço maquiagem, ando de skate na garagem de casa, brinco com o nosso cachorro Amarelo e brinco com meu irmão.

Francine: Eu Francine gosto de ler, faço dança, estudo, assisto filme, faço TikTok, jogo Among Us com o Enzo o Witor e o Samuel.

Professora: O que você mais detesta nessa quarentena?

Valentine: Valentine, o que eu mais detesto na quarentena é ficar sozinha em casa e ficar sem ir à escola.

Paula: Sou a Paula, as lições on-line, para mim é complicado pois perco fácil a atenção.

Alice: Acordar cedo e limpar a minha casa ksksksk, mas é necessário.

Professora: Qual sua cor, roupa, comida, fruta, bebida, favorita?

Clara: Minha cor favorita é roxa, minha fruta favorita é morango, minha comida favorita é strogonoff e minha bebida favorita é suco de laranja natural.

Ana: Eu adoro azul claro, gosto de roupas confortáveis, amo comida japonesa, abacaxi e morango, gosto de suco de maracujá.

Professora: O que te deixa triste?

Sara: Pressão imposta sobre mim, minha confusão em relação a sentimentos, brigas, desentendimentos me deixam triste, mas o que mais me deixa triste é me julgarem sem me conhecer.

Helena: Às vezes ser excluída de alguns grupos de amigos.

Joana: Me sentir sozinha, pois sou filha única e despedidas também me deixa triste.

Professora: O que tem de pior no mundo? O que você faria para melhorá-lo?

Alice: O que tem de pior no mundo é a estupidez, e a ignorância, A desigualdade social, e a política corrupta, e eu acho que eu não posso fazer nada quanto a isso sozinha, mas se todos nós trabalharmos juntos nos com certeza conseguiríamos levar mais amor para esse mundo.

Paula: Poluição, queimada, essa maldade, não sei como acabar com a maldade do mundo, pois o mundo é imperfeito, mas se a gente seguir o exemplo da maior parte da sociedade a gente não vai muito longe.

Valentine: Bom existem muitas coisas ruins no mundo, mas o que eu acho pior é o preconceito.

Ana: Eu melhoraria a segurança para nós podermos sair brincar.

Professora: E agora, para finalizar, se você tivesse superpoderes o que você gostaria de ver ao abrir sua janela? (Nessa parte que cada menina fala da sua janela fazer uma animação com desenhos de janelas feito pelas alunas).

Paula: Um mundo melhor, sem poluição, sem a ignorância, sem as queimadas que estão tendo, sem o preconceito, sem doença, sem maldade, sem machismo.

Joana: Voar e saber o que as pessoas estão pensando.

Helena: comidas de graça e em abundância para todo mundo.

Sara: Que tudo voltasse ao normal pessoas na rua, sem corona e neve.

Professora: E a sua janela Clara?

Clara: A minha janela (pensa um pouco) se abriu pra praça.

(cenas de cada menina abrindo a sua janela, música final criado pela Amanda).

FIM