



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
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

LUCIANA FERREIRA MARTINS COSTA

TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RIO DE JANEIRO
2023



LUCIANA FERREIRA MARTINS COSTA

**TEATRO COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Liliane Ferreira Mundim.

Rio de Janeiro
Agosto de 2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Arthur e Helena, pelo tempo comigo que lhes foi tirado e apoio durante os momentos difíceis e fáceis também.

Ao meu marido, Vladimir, pela paciência.

Aos meus pais, Maria da Graça e João, que, apesar de não estarem mais comigo em presença física, estão sempre ao meu lado. Ensinarão-me acima de tudo a ter coragem, seguir em frente e a ser a cidadã e pessoa que sou hoje, características muito importantes para ser uma professora que se importa com a formação de seus e suas alunas.

À minha orientadora, Liliane Mundim, pelo apoio, generosidade em compartilhar seus conhecimentos e energia que me ajudou a seguir adiante.

A todo o corpo de professores e funcionários do PPGEAC, pela orientação quando necessária e manterem com muita garra e amor o, muito importante, curso de mestrado profissional em ensino das artes cênicas.

A todos os meus e minhas colegas que fizeram parte da minha turma remota de Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas que, apesar de nunca termos nos reunido presencialmente por conta da pandemia, deu um grande suporte e encorajamento para que eu pudesse concluir mais essa etapa da vida profissional. A rede de apoio online foi essencial.

A toda equipe que faz parte da Escola Eleva Botafogo pela parceria que me dá coragem e inspiração para seguir adiante.

Aos meus queridos alunos da turma de Drama do nono ano pelo carinho e coragem em participar do processo de criação do espetáculo que se tornou material desta pesquisa.

A todos os meus alunos e minhas alunas ao longo de mais de vinte anos em sala de aula por me deixarem fazer parte de sua formação como cidadãs e cidadãos.

RESUMO

A presente pesquisa visa refletir e investigar o potencial da pedagogia teatral como metodologia ativa de ensino e aprendizagem, explorando sua natureza intrinsecamente colaborativa. Como base teórica, utilizou-se dos escritos de autores ingleses sobre esse método, assim como estudiosos brasileiros do tema. O estudo busca analisar como a criação de um espetáculo teatral, desenvolvido colaborativamente entre mediadora, alunos e alunas do nono ano de uma escola particular bilíngue da Zona Sul do Rio de Janeiro que adota essa metodologia em todas as disciplinas curriculares, pode impactar o processo de aprendizagem e o engajamento dos estudantes, além de ampliar a compreensão destes sobre questões sociais contemporâneas e o papel delas na sociedade por meio da pedagogia teatral. Além disso, este trabalho compara a utilização da metodologia tradicional, caracterizada pela transmissão passiva de conhecimento, ao longo do tempo, e abordagens ativas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: Metodologia ativa de ensino e aprendizagem; pedagogia do teatro; processo colaborativo; criação coletiva; teatro na escola.

ABSTRACT

This research aims to reflect and investigate the potential of theater pedagogy as an active methodology of teaching and learning, exploring its intrinsically collaborative character. As a theoretical basis, the writings of English authors on this method were used, as well as Brazilian scholars on the subject. The study seeks to analyze how the creation of a theatrical show, developed collaboratively between mediators, ninth-year students from a private bilingual school in the South Zone of Rio de Janeiro that adopts such a methodology in all curricular subjects, can impact the process of students' learning, and engagement, in addition to expanding their understanding of contemporary social issues and their role in society through theater pedagogy. Furthermore, this work compares the use of traditional methodology, characterized by the passive transmission of knowledge over time, and active teaching and learning approaches.

Keywords:Active teaching and learning methodology; theater pedagogy; collaborative process; collective creation; theater at school

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	-	Taxonomia Revisada de Bloom realizada por Anerson e Krathwohl (2001).....	39
Imagem 2	-	Planejamento de Aula Diário.....	44
Imagem 3	-	Aquecimento, em sala de aula, utilizando fitas acrobáticas.....	59
Imagem 4	-	Alunas apresentando uma cena criada a partir da utilização de panos, ressignificando-os.....	65
Imagem 5	-	Alunos(as) investigando fotografias baseadas em obras de arte... ..	69
Imagem 6	-	<i>Performance</i> feita em sala de aula utilizando elementos do teatro contemporâneo.....	71
Imagem 7	-	A criadora do mundo e seu ajudante durante uma das cenas do espetáculo <i>Us All</i>	76
Imagem 8	-	A criação das pragas antes de serem lançadas à Terra.....	77
Imagem 9	-	Os habitantes da terra vivendo em harmonia e felizes.....	77
Imagem 10	-	Cena final da batalha entre o povo da areia e o povo da floresta..	78
Imagem 11	-	Empresário e a praga da discriminação em cena. Espetáculo <i>Us All</i>	79
Imagem 12	-	Momento em que os funcionários retiram o CEO do poder.....	80
Imagem 13	-	Pessoas na praia poluída, dançando ao som de música alta.....	81
Imagem 14	-	Esquete da doença quando a praga entrega o copo contaminado para a menina.....	82
Imagem 15	-	Reunião das pragas com a criadora do mundo.....	83
Imagem 16	-	Fome fazendo sua apresentação para a criadora do mundo e seu assistente.....	84
Imagem 17	-	Momento em que Maria abre a caixa e encontra a esperança.....	85
Imagem 18	-	Final do espetáculo. Elenco todo feliz agradecendo.....	86

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
1.1	Histórico - Ser artista, docente e pesquisadora: desafios e complexidades.....	9
1.2	Caminhos da docência em arte.....	17
2.	SOBRE A ESCOLA ELEVA: MISSÃO, CAMINHOS CURRICULARES E METODOLÓGICOS	27
2.1	Educando futuros líderes.....	27
2.2	Metodologias ativas de ensino – MA.....	29
2.3	Taxonomia de Bloom.....	36
3.	TEATRO COMO POTÊNCIA: TEATRO NA ESCOLA ELEVA	41
3.1	Escola Eleva <i>Arts Fest</i> – Festival das Artes.....	48
3.2	<i>Arts Fest</i> – Processo de criação de espetáculos.....	51
3.3	Por que o nono ano?.....	53
3.4	Planos metodológicos.....	56
3.4.1	Aquecimentos.....	56
3.4.2	Atividades e jogos teatrais.....	59
3.4.3	<i>Devising</i> e elementos do teatro contemporâneo.....	63
4.	EXPERIÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS	73
4.1	Processo de construção do espetáculo “ <i>Us all</i> ”	73
4.2	Reflexão dos alunos como parte do processo colaborativo.....	86
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6.	TEXTO <i>US ALL</i> TRADUZIDO PARA O PORTUGUÊS	93
7.	REFERÊNCIAS	123

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a importância do teatro como disciplina curricular e sua potência como Metodologia Ativa de Ensino (MA). Tendo como público-alvo estudantes de uma escola particular bilíngue carioca, voltada para a classe econômica de alto poder aquisitivo, o objetivo da matéria está pautado em ampliar a compreensão das questões sociais contemporâneas e o papel delas na sociedade por meio da pedagogia teatral. Essa abordagem se complementa com a prática da língua inglesa durante as aulas, aprofundando ainda mais a experiência educacional.

O trabalho desdobra-se na problematização do método de ensino empregado na Escola Eleva¹, reconhecido como “metodologias ativas de ensino e aprendizagem”, ao mesmo tempo que observa as discussões sobre o desenvolvimento da educação em conexão com os desafios da sociedade atual.

Esta escrita versa também sobre a análise do processo de criação do espetáculo teatral *Us All*,² criado colaborativamente com os alunos do nono ano da Escola Eleva de Botafogo, no ano de 2022, e em como as abordagens, experiências e ensinamentos que proponho como docente impactam na formação de jovens educados para serem futuros líderes. No decorrer do processo de criação cênico, utilizo, como estímulo, práticas comuns ao teatro e à metodologia ativa de ensino e aprendizagem, além de investigar as suas relações com a possível sensibilização para o olhar do outro.

A filosofia de ensino desse espaço educacional tem por foco preparar os alunos para que se tornem futuros “líderes capazes de fazer a diferença em suas vidas e de contribuir para um mundo melhor”. A partir desse entendimento, a proposta desta investigação visa, primeiramente, compreender de que maneira os estudantes percebem a própria realidade privilegiada em que vivem e, apoiados nas experiências com o teatro, tecer outras perspectivas sobre as diferentes camadas sociais, possibilitando, assim, a formação de líderes que realmente façam a diferença na sociedade.

O foco, então, está no entendimento e na percepção da linguagem do teatro como catalisadora e propositora de algumas articulações conceituais propostas pela escola, fazendo

¹ *Escola Premium do Grupo Eleva Educação* - fundada em 2017 no Rio de Janeiro - até 2022. A Escola Eleva atualmente pertence ao *Inspired Group of Education*, grupo educacional de origem inglesa com escolas em diversos países no mundo.

² Tradução livre: Todos nós. Performance teatral feita colaborativamente com os alunos do nono ano de 2022 da Escola Eleva Botafogo.

um paralelo com as MA e em como ela se presentifica no próprio fazer do teatro, por sua natureza.

No decorrer do trabalho, relato as experiências que vivenciei com os(as) estudantes de uma turma do nono ano, do Fundamental II, e testo a potência dessa área de conhecimento que atravessa não somente as temáticas e propostas pedagógicas, mas também as de cunho sociais e culturais. No percurso desta escrita, trago à tona as complexidades de um espaço educacional bastante recente na história das escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro, mas que já apresenta, de certa maneira, propostas inovadoras. Porém, esse espaço passa por modificações em seus princípios, tanto filosóficos quanto metodológicos, mudando inclusive de direção e gestão.

A narrativa a seguir traz um breve histórico de minha trajetória como atriz, docente e pesquisadora dessa linguagem que escolhi, alegremente, como base de trabalho profissional.

1.1 Histórico – ser artista, docente e pesquisadora: desafios e complexidades

*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 (LARROSA, 2014, p.14)*

Sobre minha trajetória como atriz, artista e minha busca pela pesquisa no campo da docência, posso dizer que, desde 1982, quando cursava a quinta série (atual sexto ano) de uma escola particular carioca, vivi experiências inesquecíveis participando do curso extracurricular de teatro. Foram experiências que contribuíram para a formação da profissional, pessoa e cidadã que sou hoje. O trabalho em grupo, a percepção do outro, o desenvolvimento da observação, a descoberta do corpo como meio de comunicação, o engajamento em projetos coletivos, essas e muitas outras habilidades explorei nas aulas que contribuíram para ampliar a minha relação com o mundo, tanto como indivíduo quanto parte do coletivo. A vivência como aluna de teatro, principalmente durante a adolescência, contribuiu para engrandecer minha acuidade e meu olhar sobre o estudante de hoje, bem como a percepção do quão é essencial que todos tenham a seu alcance possibilidades de experiências semelhantes. E do quão é importante que caminhos sejam ofertados para que, durante o percurso, novos trajetos sejam criados e expandidos.

Apesar da identificação e do amor pelo teatro desenvolvidos através das aulas do curso, não me permiti seguir a carreira artística ao término do Ensino Médio e acabei por

cursar Direito, além de trabalhar na área jurídica por algum tempo após a graduação universitária. Ter frequentado ao longo de grande parte da minha vida escolar uma instituição de ensino tradicional de orientação católica exerceu uma influência significativa, gerando em mim a percepção de que seguir a carreira de atriz não constituía uma profissão confiável.

Após a conclusão da Faculdade de Direito da UFRJ³, em 1994, retornei ao estudo teatral e ao palco em meados dos anos 1990, quando decidi arriscar outras experiências e parar de enxergar o mundo dos concursos públicos como única saída para uma vida plena e estável. Dessa forma, ingressei na Casa das Artes de Laranjeiras (CAL)⁴ e tive a sorte de pertencer a uma turma com pessoas talentosíssimas e muito acolhedoras, além de ter professores(as) inspiradores(as). As atividades propostas durante as aulas, os textos escolhidos para as discussões e *performances* fizeram com que eu aprofundasse e ampliasse meus conhecimentos do teatro e exercitasse a observação crítica. Estudar autores e pensadores, como Augusto Boal, Bertold Brecht, Constantin Stanislavski, Etienne Decroux⁵, Nelson Rodrigues, Plínio Marcos, Samuel Beckett, entre tantos outros, foi essencial para a construção de um escopo artístico e estético.

Embora algumas das temáticas e abordagens presentes nos trabalhos dos autores mencionados possam não se adequar ao ambiente institucional escolar, é possível adaptar os próprios temas, como traição, solidão e as vivências das diferentes classes sociais, para reflexões com os alunos, ajustando-os à faixa etária dos discentes dentro do programa de ensino. Outro exemplo da utilização da linguagem de autores que estudei na CAL, nas minhas aulas com os estudantes do Ensino Médio de 2019, foram as adaptações feitas das peças didáticas de Bertold Brecht, *A exceção e a regra*⁶ e *Aquele que diz sim aquele que diz não*⁷. As discussões levantadas durante o processo de construção dessas peças, com o então segundo ano do Ensino Médio, observaram as diferentes perspectivas da sociedade e seus costumes. De maneira muito madura, a turma criou analogias com situações semelhantes vividas dentro da própria comunidade escolar.

O curso da CAL foi um divisor de águas. Ao entrar, tinha o firme propósito de que aquele lugar serviria para que eu pudesse extravasar as tensões dos concursos de direito. Já no primeiro período, porém, tive a grata surpresa de reencontrar meu antigo professor de teatro

³ UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

⁴ Curso de formação profissional de ator, fundado em 1982 e localizado em Laranjeiras, no Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

⁵ Étienne Decroux (1898-1991) - Ator e mímico francês.

⁶ Escrita por Bertold Brecht, dramaturgo alemão, em 1929/1930.

⁷ Escrita por Bertold Brecht em 1930.

do colégio, Almir Telles⁸. Coincidentemente, o grupo de teatro sob sua direção, Grupo Sarça de Horeb,⁹ viajava com um projeto-escola voltado para instituições educacionais de ensino religioso, justamente com o espetáculo que eu tinha feito no último ano do ensino médio – *A Via Sacra*, de Henri Ghéon¹⁰, e a atriz que interpretava a personagem que eu fizera, precisava ser substituída. Fui convidada a integrar novamente o elenco do espetáculo, cinco anos depois. Assim, por meio de vivências teatrais como essa e, ao longo de três anos estudando teatro, resolvi criar coragem e encerrar a carreira jurídica para me dedicar inteiramente ao ofício de atriz.

Os anos de 1996 a 1998 foram essenciais para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Nas aulas da CAL, descobri, acima de tudo, minha expressividade corporal e o desejo de aprofundar essa investigação conectando-a ao meu trabalho como atriz. Com isso em mente, e simultaneamente às aulas na CAL, iniciei o curso “Acrobacia com Ciência”,¹¹ criado e ministrado por Helena Varvaki,¹² no qual permaneci por, pelo menos, dez anos. A mediadora, com currículo extenso nas artes dramáticas como atriz e preparadora corporal, escolheu ir além nos seus estudos e cursar a faculdade de fisioterapia a fim de aprofundar sua investigação do corpo como ferramenta de comunicação do ator e compreender o seu funcionamento. Por meio de atividades acrobáticas de baixo impacto, os alunos eram convidados a acordar seus corpos e a conhecê-los, relacionando-os com o espaço e no jogo com o outro. Os exercícios ministrados durante o curso foram de tal importância para a investigação da minha expressividade corporal, que fazem parte até hoje do meu programa de ensino. Utilizo as ferramentas aprendidas e vividas como aluna no trabalho com os estudantes e percebo a mudança em seus corpos, além da perspectiva com o espaço e com o outro. As atividades que mais utilizo como professora de teatro serão descritas ao longo dessa pesquisa, relacionando-as com o programa da disciplina e as MA.

No penúltimo período da CAL, durante as aulas de corpo com Ana Kfoury,¹³ a turma criou o espetáculo intitulado *Eu sou mais Nelson*, um mosaico de textos de Nelson Rodrigues com cenas extraídas de suas peças teatrais e frases célebres. Com esse espetáculo, participamos de diversos festivais de teatro, incluindo o *Fringe*, do Festival de Teatro de

⁸ Almir Telles (1952-) ator, diretor e professor de teatro.

⁹ Grupo de teatro fundado por Almir Telles e que desenvolveu vários espetáculos que viajaram o Brasil, especialmente peças para escolas..

¹⁰ Henri Ghéon (1875-1944) - Dramaturgo e poeta francês.

¹¹ Curso criado por Helena Varvaki visando desenvolvimento da consciência corporal. Localizado no Rio de Janeiro, RJ.

¹² Atriz, diretora e preparadora de atores nascida em Porto Alegre, RS, em 1965, e residente no Rio de Janeiro.

¹³ Bailarina, atriz, diretora e preparadora de atores nascida em São Paulo, SP, em 1957. Reside no Rio de Janeiro.

Curitiba,¹⁴ até culminarmos com uma temporada de sucesso de público e crítica no Teatro da Casa de Cultura Laura Alvim,¹⁵ no ano 2000. O retorno foi extremamente recompensador, com excelentes críticas de jornalistas renomados, e ainda pudemos assistir a vários espetáculos do Brasil e do exterior. A partir dessas experiências, foi criado o Grupo Alice 118,¹⁶ com direção de Ana Kfourri.

Em seguida, dando prosseguimento à investigação de uma linguagem mais contemporânea – sem ordem cronológica e sem personagens definidos –, o grupo, formado por doze pessoas, todas oriundas da mesma turma da CAL, debruçou-se sobre o universo literário de Hilda Hilst,¹⁷ criando o espetáculo *H.H. (informe-se)*. A sua trajetória foi semelhante à primeira experiência, porém, sem retorno equivalente.

A participação nos dois primeiros espetáculos do Grupo Alice 118 foi de suma importância para mim, pois tive a oportunidade de desenvolver a comunicação corporal mais profundamente, além de vivenciar intensamente a criação através do trabalho colaborativo fazendo parte de uma companhia teatral.

Ana Kfourri, cuja carreira artística iniciou com o *ballet*, possui grande habilidade para trabalhar os corpos dos atores, estética cênica e investigação da utilização do espaço teatral. Em suas aulas e durante os ensaios, além de atividades que estimulavam a energia física a fim de disponibilizar o corpo para o trabalho teatral, a investigação também versava sobre movimentos cênicos claros e precisa marcação de palco. Houve assim uma conexão muito rica entre a pesquisa desenvolvida com Ana Kfourri e a com Helena Varvaki, e que se refletiu intensamente no meu trabalho artístico. Ambas têm em comum a pesquisa em torno da expressividade corporal do ator e sua comunicação com a plateia, além da utilização de exercícios físicos com o objetivo de conquistar meios para explorar tal expressividade. As atividades propostas desenvolviam, inevitavelmente, um considerável grau de consciência corporal, o que é essencial para o trabalho do ator. Tal consciência se reflete no meu cotidiano e nas relações com as pessoas.

A forma como ambas conduzem suas práticas também influenciou bastante a minha maneira de mediar em sala de aula. Pude, através das experiências vividas e do reflexo delas no meu corpo, desenvolver um olhar mais observador sobre os corpos e movimentos dos(as)

¹⁴ Festival de teatro realizado em Curitiba, PR, desde 1992, sempre no mês de março.

¹⁵ Espaço cultural localizado em Ipanema, Rio de Janeiro, RJ.

¹⁶ Fundado por alunos da CAL em 1998.

¹⁷ Hilda Hilst (1930-2004) - escritora paulista considerada por especialistas como uma das maiores escritoras da língua portuguesa do século XX.

alunos(as), procurando montar planos de aula com o intuito de trabalhar a consciência corporal deles(as).

Após viver intensamente o trabalho com o grupo, surgiu a vontade de me afastar um pouco do Brasil, estudar fora para me desenvolver como atriz e ter novas experiências. Decidi ir para a Inglaterra, que oferecia muitos cursos, oficinas e *workshops* voltados para uma pesquisa de linguagem diferente da conhecida como realista difundida por Constantin Stanislavski, e que muito me interessava.

Foram quase três anos morando em Londres (2000-2003), onde estive sempre à procura de novas possibilidades de expressões artísticas. Participei de diversos cursos, como o da *École de Mime Corporel Dramatique*,¹⁸ baseado no trabalho desenvolvido por Etienne Decroux e continuado por seus pupilos Steven Wasson¹⁹ e Corinne Soum²⁰; o da *École Philippe Gaulier*,²¹ fundado pelo próprio Philippe Gaulier²², onde se investiga o jogo dramático e *Clown* – além de várias oficinas de curta duração, como a de Antonio Gil Martinez,²³ um dos atores da companhia de teatro inglesa *Théâtre de Complicité*.²⁴ Tais encontros foram riquíssimos e contribuíram bastante para meu aperfeiçoamento profissional como atriz, mas também para a professora que sou hoje. Ainda utilizo com meus alunos, em sala de aula, muitas das atividades e jogos teatrais dos quais participei. Percebo, pelo trabalho com os(as) estudantes, o quanto contribuem para o desenvolvimento criativo e interativo desses exercícios, que são atemporais, pois versam sobre as questões do ser humano e suas relações.

Em ambas as escolas tive a possibilidade de unir e filtrar os ensinamentos recebidos de acordo com meus interesses, além de os utilizar no processo de meu crescimento profissional. A linguagem mímica, que tanto instigou minha pesquisa corporal, desenvolveu minha consciência do corpo e ampliou meus conhecimentos por linguagens análogas, assim como a linguagem *clownesca* contribuiu para o estudo do jogo teatral como instrumento de comunicação e descobertas de novas possibilidades cênicas. Adaptei e utilizei em sala de aula muitos jogos teatrais que pratiquei como aluna nessas escolas e pretendo descrevê-los

¹⁸ Criada em Paris por Corinne Saum e Steven Wasson em 1984.

¹⁹ Steven Wasson (1950-) - Ator, diretor do *Théâtre L'Ange Fou*, pedagogo e cofundador da *Ecole de Mime Corporel Dramatique*.

²⁰ Corinne Soum (1956-) - Atriz, pedagoga, co-diretora do *Théâtre L'Ange Fou*, cofundadora e diretora da *Ecole de Mime Corporel Dramatique*.

²¹ Criada em Paris por Philippe Gaulier em 1980.

²² Philippe Gaulier (1943 -) - Mestre palhaço, pedagogo e professor de teatro. Fundador da escola que leva seu nome em Paris, França.

²³ Antonio Gil Martinez (1965-) - Ator espanhol, nascido em 1965 e radicado em Londres.

²⁴ Companhia teatral inglesa fundada em 1983 por Annabel Arden, Fiona Gordon, Marcello Magni e Simon McBurney, sediada em Londres.

juntamente com o programa de drama do nono ano do Fundamental II da Escola Eleva. No entanto, é impossível não mencionar uma citação costumeira de Philippe Gaulier, à época: “Bola é essencial para o jogo”. Logo, partindo um pouco dessa premissa, costumo fazer muitos tipos de jogos com bolas variadas como aquecimento e, frequentemente, percebo que os(as) alunos(as) costumam ter seus corpos mais acordados e prontos para a criação ou ensaios das cenas.

A estada internacional certamente contribuiu muito para meu enriquecimento individual, cultural e artístico pelas inúmeras experiências vividas como espectadora, estudante, trabalhadora e viajante. Senti que a minha visão de mundo foi ampliada, bem como a observação das suas culturas e suas diversidades. Ter visitado, por exemplo, Edimburgo, Escócia, durante o tradicional Festival Internacional de Edimburgo²⁵ e presenciado diversos espetáculos de todo o mundo, propiciaram-me referências artísticas essenciais, e elas são utilizadas nos processos criativos feitos com os(as) alunos(as) atualmente. Como o festival possui, em geral, três semanas de duração, há uma enorme variedade de *performances*, espetáculos teatrais, música e dança. É uma verdadeira celebração das artes e da cultura, algo que criou em mim novos horizontes e que tento reproduzir com os(as) discentes quando trago essas referências experienciadas para contribuir com a investigação dos temas propostos.

Nélida Piñon,²⁶ escritora brasileira, costumava ressaltar que tanto a arte quanto a ciência precisam da imaginação para proliferar, “mas a imaginação é traiçoeira; se esgota se você não adicionar constantemente material a ela”, afirmava. Por isso, precisa ser constantemente estimulada. Faço o paralelo entre o pensamento da escritora, as *performances* e peças que assisti e as referências artísticas apresentadas aos(às) estudantes. Todos nós precisamos de estímulos para alimentar a criatividade e a imaginação.

A função do(a) professor(a) de artes cênicas aqui é – além de guiar o(a) estudante na utilização das ferramentas do teatro como meio para desenvolver suas próprias habilidades, sejam elas individuais ou coletivas – pesquisar e discutir a história do teatro, bem como sua repercussão nos trabalhos feitos até hoje. Para que a discussão seja aproveitada da melhor forma possível, é necessário fundamentar o(a) aluno(a) com exemplos práticos de espetáculos criados ao longo da História e que sirvam de parâmetros para suas pesquisas. Como são jovens e, em sua maioria, vindos de uma estrutura familiar com boas condições financeiras, os(as) estudantes da Escola Eleva têm uma perspectiva ambígua em relação aos recursos próprios para criação de *performances*. Ao mesmo tempo que possuem poder aquisitivo para

²⁵ Evento anual de teatro e performances criado em 1947.

²⁶ Nélida Piñon (1933-2022) - escritora brasileira, integrante da Academia Brasileira de Letras, a qual já presidiu.

viajar e expandir seus horizontes através da cultura dos lugares visitados, vivenciam pouco as questões sociais e comunitárias, essas que são importantes para a composição de personagens, espetáculos e aprofundamento dos debates levantados no decorrer do programa de ensino. Por isso, a importância da apresentação de referências diversas.

A bagagem de conhecimento que adquiri com essas experiências compõem a profissional, cidadã e pessoa que sou hoje, e influencia o trabalho desenvolvido com os(as) estudantes atualmente. A vida vivida é referência para o que é investigado em sala de aula, juntamente com o embasamento teórico sobre teatro, artes e educação.

Em *Tremores, escritos sobre a experiência*, Larrosa afirma:

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns. (LARROSA, 2014, p.7)

Em 2007, já de volta ao Brasil, cursei a graduação em artes cênicas na UniverCidade²⁷. Por ter concluído o curso profissionalizante para atores da CAL, ingressei no terceiro dos seis períodos da faculdade. Foi essencial frequentar as aulas nesse momento, já em idade madura, aos 36 anos.

O programa do curso da Faculdade de Bacharelado em Teatro da UniverCidade era muito bem elaborado. A característica predominante de seu corpo docente era a capacidade de instigar os alunos a explorar as várias linguagens teatrais e descobrirem-se como artistas nesse campo. Cada período da graduação focava em uma pesquisa teatral distinta – ora o realismo, ora a *performance*, a narrativa etc. –, e o conteúdo das matérias de corpo, voz e interpretação era interdisciplinar. A junção dessas três matérias ditas principais para o estudo do ofício de ator, além do constante diálogo com as disciplinas teóricas, permitia o aprofundamento na pesquisa do tema proposto em cada período. Nessa época, pude participar de uma experiência muito marcante, pois enquanto era aluna durante o dia na faculdade, ministrava aulas de corpo no Curso Profissionalizante para Atores, em Laranjeiras, ou seja, muitas das atividades, exercícios e jogos teatrais que experienciei como estudante, trabalhei com meus(minhas) alunos(as).

É certo dizer que muito do que é dado em sala de aula pelos(as) professores(as) de teatro ao longo dos anos faz parte de um acervo da experiência prática pregressa de cada um(a), porém, o frescor do momento vivido e da memória corporal como participante da aula e, em seguida, poder observar os mesmos exercícios no corpo do outro tornam a investigação

²⁷ Instituição de ensino superior criada no Rio de Janeiro em 1969 e extinta em 2014.

mais profunda. O fato de já ter passado pelas atividades propostas me ajudou também a guiar o(a) aluno(a) com mais propriedade e extrair dele(a) o necessário naquele momento.

A inspiração para esta pesquisa veio do cotidiano escolar como professora de teatro do Fundamental II e do Ensino Médio. Como trabalho numa instituição que visa à utilização de MA, fui percebendo que as atividades e os processos utilizados no programa de teatro da escola constituem naturalmente uma metodologia ativa de ensino. O desejo de conectar a parte prática dos elementos do teatro ministrados em sala de aula por meio de atividades e jogos teatrais à sua utilização como ferramenta para a sensibilização do olhar do aluno que está sendo educado para ser futuro líder, também contribuiu para a construção desse trabalho.

Nesta escrita, além de descrever o processo criativo e colaborativo com os alunos do nono ano da Escola Eleva, de Botafogo, durante as aulas e na construção de um espetáculo, realizo uma análise crítica e reflexiva das experiências vivenciadas pelo grupo ao longo desse percurso, estabelecendo uma conexão íntima entre a disciplina de teatro e as MA. Para tanto, narro minha trajetória como professora de teatro em instituições particulares de ensino até esse momento e em como fui influenciada pelas minhas próprias experiências.

Tendo em vista essa perspectiva, relato minhas vivências como aluna de teatro e minha investigação cênica em cursos feitos no Brasil e no exterior. A análise dessa investigação realça a inevitável utilização dos exercícios experienciados como estudante nos planejamentos de aulas criados por mim.

A escrita desdobra-se comparando as vivências, as semelhanças e as diferenças nas escolas em que trabalhei, e como as práticas apreendidas serviram de inspiração e embasamento para o meu desenvolvimento profissional. Com a bagagem adquirida pelos anos de atuação na área da educação das artes cênicas, possuo atualmente uma visão mais ampliada sobre a condução dos elementos do teatro no ensino dessa disciplina quando inserida no currículo. Contextualizo também o programa criado em cada escola trabalhada e analiso seu impacto na aprendizagem dos alunos.

Para melhor entendimento dessa investigação, faz-se necessário contextualizar o trabalho realizado na Escola Eleva, sua proposta metodológica, a qual está centrada na necessidade do aluno e tem como abordagem a Metodologia Ativa (MA), que descreverei com mais profundidade.

Nesse caminho, ao me deparar com essa proposta, imediatamente relacionei o teatro como modelo de ação baseado nas práticas da metodologia ativa de ensino e aprendizagem,

utilizando-o para a sensibilização do olhar crítico dos alunos que serão educados para serem líderes.

Pretendo, nesta pesquisa, apresentar as origens, características e autores das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, além de fazer um paralelo destas com a pedagogia tradicional, ainda amplamente utilizada no mundo inteiro. Descrevo, também, a criação e o desenvolvimento do teatro na Escola Eleva como parte integrante do seu currículo através do programa implementado junto ao nono ano do ensino Fundamental II, culminando nas apresentações desta turma no *Arts Fest 2022*.

1.2 Caminhos da docência em arte

Meu percurso como professora de teatro começou em 2003 e inclui cursos livres para todas as idades, oficinas em escolas públicas e particulares, cursos técnicos para formação de atores e, principalmente, escolas particulares internacionais que possuem o teatro como disciplina curricular e são ministradas em inglês.

O diferencial de possuir fluência nesse idioma e diploma de bacharel em Teatro com extensão em docência no Fundamental II e Ensino Médio, certamente contribuiu para o ingresso no seleto grupo de escolas internacionais do Rio de Janeiro que, em sua maioria, oferecem a disciplina de forma curricular e recursos necessários para a sua execução, como espaço, condição econômica e tempo disponível para um bom desenvolvimento do programa.

O interesse pela educação e, em especial, pelo teatro como instrumento de aprendizagem foi se intensificando ao longo de minha trajetória como professora, uma vez que entrei em contato com uma metodologia potente de ensino das artes cênicas – inclui-se, nesse tópico, a investigação não só da atuação, mas também os demais elementos do teatro, como, por exemplo, a escrita do texto, a criação e a execução do figurino, a iluminação, o cenário etc. – e com a resposta dos(as) alunos(as) ao trabalho desenvolvido, os quais apresentavam inúmeras possibilidades de mudanças, pessoais e/ou coletivas. É importante salientar que os(as) jovens que cursam teatro ou drama²⁸ nas escolas podem não seguir, e provavelmente o farão, a carreira profissional artística – seja por desinteresse, medo do futuro incerto e da instabilidade financeira ou proibição dos pais –, porém, seus aprendizados e as habilidades desenvolvidas ao longo do curso farão parte de qualquer profissão que venham a escolher, porque trabalham as qualidades do indivíduo e sua relação com o outro.

²⁸ No currículo inglês, há diferença de nomenclatura entre *drama* e *theatre*, que será vista mais adiante.

Costumo afirmar aos(às) alunos(as) que teatro é a matéria mais completa do programa educacional, pois envolve todos os elementos característicos do ser humano: corpo (expressividade, voz, presença), mente (raciocínio para a construção das cenas e espetáculos) e emoção (improvisações, caracterização).

Segundo Lilian Bacich e José Manuel Moran em *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, “A educação deve garantir o desenvolvimento de todos – e de cada um – na perspectiva de uma multidimensionalidade cognitiva, sócio emocional e comportamental” (2018, p.321).

Nesse entendimento, o desejo da investigação de como o teatro e o drama podem ser ferramentas potentes de metodologias ativas ou de aprendizado ativo é o que norteia esta pesquisa, contribuindo para a sensibilização do olhar sobre o outro, potencializando a formação de verdadeiros líderes – parte do objetivo da Escola Eleva – que possam fazer a diferença nesta sociedade tão segregada. Para cumprir tal propósito, a pesquisa investiga quais são as metodologias consideradas ativas e de que maneira a reforma da educação e sua condução podem constituir um ponto essencial para debates atuais.

Fazendo uma pequena retrospectiva das minhas experiências, pude observar que levo até hoje nas aulas que ministro o que aprendi e explorei durante os encontros com Helena Varvaki. As aulas de *Acrobacia com Ciência*, guiadas por ela, iniciavam sempre com alongamentos associados à respiração, seguidos pelo aquecimento com o *jogo do saquinho*²⁹ e exercícios fundamentados na acrobacia, como, por exemplo, a *parada de mão* (popularmente conhecida *como bananeira*). Essas e outras práticas levaram-me a desenvolver bastante minha consciência corporal.

Sendo assim, o hábito de alongar no início de todos os trabalhos de investigação, além de ser um meio para disponibilizar o corpo para o jogo, contribui para a concentração e foco do ator e estudante. O *jogo do saquinho* é uma das atividades mais versáteis que utilizo até hoje em minhas aulas com faixas etárias distintas. As habilidades trabalhadas durante o jogo podem ser amplas e utilizadas de maneira variada. Contato visual, alongamento, aquecimento, ritmo, utilização do corpo no espaço, coordenação motora, flexibilidade corporal, ação e reação corporal são algumas das atribuições desenvolvidas por meio do *saquinho*, que também pode ser utilizado para desconstruir textos de personagens - os(as) jogadores(as) são estimulados a falarem seus textos enquanto jogam o *saquinho* - e encontrar novas

²⁹ Criado por Helena Varvaki, jogo com saco feito de areia ou isopor ou terra, dependendo do peso que se quer utilizar, entre duas ou mais pessoas. Usualmente, o *jogo de saquinho* é jogado com músicas que interferem no seu ritmo.

possibilidades no jogo teatral. O jogo, na verdade, vai ganhando novos desdobramentos de acordo com as necessidades criativas e os grupos envolvidos. Essa capacidade de flexibilização e adequação é, aliás, uma das grandes características do *saquinho*.

Já as experiências vividas nas escolas de Étienne Decroux e Philippe Gaulier foram díspares, mas, de alguma forma, completavam-se. Na primeira, voltada para a comunicação pela expressão corporal e mímica, o trabalho desenvolvido por Étienne e seus pupilos Corinne e Steven visa o rigor e o tônus corporal e emprega técnica própria de uso do corpo como ferramenta de diálogo com o público. A estrita disciplina que ali impera é parte integrante desta técnica. Os(As) alunos(as) são desencorajados(as) a falar em sala de aula (em qualquer momento) e até mesmo a fazer perguntas, ainda que pertinentes. A pesquisa dessa linguagem consiste na repetição de movimentos determinados pelos mediadores, sendo o corpo decupado em partes que se movimentam harmonicamente como meio de comunicação com a plateia. Há, porém, uma certa “individualização” dessa técnica, pois pouco se explora o jogo entre os atores, centrando-se mais no trabalho de utilização do corpo de cada um, o que pode gerar, por vezes, uma sensação de “robotização” dos personagens. No entanto, a repetição também contribui para conscientização do movimento, ou seja, do que é necessário fazer para atingir aquele movimento, além de estimular seu desenvolvimento, descobrindo novas possibilidades.

A *École Philippe Gaulier* era o extremo oposto, principalmente com relação ao quesito disciplina. Tudo se podia falar, a qualquer momento e em qualquer idioma. A riqueza do ambiente estava não só em seu belíssimo local – uma antiga igreja bem iluminada naturalmente, com paredes de madeira, vitrais antigos, em frente a um parque amplo –, mas também nas inúmeras nacionalidades que integravam a turma. Os(As) alunos(as) eram encorajados(as) a olhar o outro, a percebê-lo, a jogar com o outro o tempo inteiro – mas não só: o jogo tinha que ser compartilhado com os espectadores. É dessa forma que se caracteriza o fazer teatral.

Philippe, constantemente, chamava atenção dos(as) estudantes para o indivíduo e para o quanto o que cada um traz de sua cultura e experiências de vida, ambas são fontes de recursos para o trabalho do ator. Não era necessário falar em um idioma dominado por todos; o importante não era o que se dizia, mas como se dizia e, acima de tudo, o jogo cênico. Philippe Gaulier é discípulo de Jacques Lecoq³⁰ na pesquisa e no ensino da palhaçaria, cujo

³⁰ Jacques Lecoq (1954-2015) Ator, diretor e pedagogo francês, mais conhecido pelo seu trabalho com movimento, mímica e *clown*. Fundador da *École internationale de théâtre Jacques Lecoq*, sediada em Paris, França.

princípio está na triangulação entre atores e plateia, ponto essencial para que a comunicação se estabeleça e a *performance* tenha continuação. Priscila Genera Padilha, no memorial escrito como trabalho de conclusão de Mestrado em Artes Cênicas pela UFRGS, *Canção de ninar: um encontro entre o clownesco e Beckett*, observa que:

Uma ideia recorrente, e oportuna, no trabalho com clown é de que ele tem de triangular. Entretanto, a triangulação nada mais é do que a comunicação com o público. É quando o clownesco se efetiva, pois o clown só existe com relação a uma alteridade. Sem um “outro”, que é o público, não há o clown. (PADILHA, 2011, p. 57)

Para tal, o exercício da arte do improviso é extensivamente usado nesse método como ferramenta que contribui muito para o aprofundamento dessa investigação, pois amplia as percepções dos jogadores e sua rápida resposta aos estímulos dados, tanto entre si quanto com o público.

O pedagogo francês sempre orientava os(as) alunos(as) a voltarem à infância – época em que, para ele, nos libertamos de conceitos e brincamos de verdade – e a se despojarem dos truques cênicos que usavam em suas atuações. Assim, o amor pela brincadeira e pelo jogo manteriam o frescor do ofício de ator. O querer ser amado pela plateia seria o objetivo maior do artista ao estar em cena.

Na época, o programa curricular da *École Philippe Gaulier* era organizado em dois anos, sendo o primeiro dividido em dez *workshops*. Com focos distintos, esses *workshops* exploravam o mesmo princípio básico: o jogo como ferramenta de comunicação com a plateia. *Le jeu*, Máscara neutra, Melodrama, Máscara cênica, *Clown*, Bufão, Direção teatral, Shakespeare, Tchecov, Personagem e Tragédia grega eram os conteúdos das oficinas, cada uma com sua especificidade, utilizando materiais de aula diversos, mas explorando o jogo cênico como fonte de todo o trabalho. O segundo ano era dividido em dois semestres, em que se aprofundavam a pesquisa das linguagens do *Clown* e do Bufão, cada um culminando com apresentações para público convidado. A organização pedagógica da escola é altamente influenciada pela escola criada por Jacques Lecoq, em 1956, a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*³¹, da qual Philippe Gaulier fez parte do corpo docente até 1980, quando se desligou para fundar sua própria escola.

Todos os cursos citados têm como grande característica em comum o fato de serem procurados majoritariamente por pessoas que desejam seguir a carreira artística como profissão ou que possuem algum interesse na investigação cênica. A metodologia, neste caso, é aplicada de maneira distinta utilizada com indivíduos mais jovens e que participam de

³¹ Escola de teatro físico fundada em 1956 por Jacques Lecoq. É sediada em Paris, França.

turmas constituídas tanto por aqueles(as) que estão interessados no trabalho quanto por aqueles(as) que não estão.

No Brasil, embora muito se tenha caminhado na conscientização da importância do espaço das artes no currículo escolar de forma efetiva, muitas vezes, ainda, as aulas de teatro são associadas apenas às apresentações de final de ano ou à celebração de algum evento escolar. Essa maneira de pensar está enraizada na estrutura da nossa sociedade e na base educacional, fato que contribui para a dispersão dos(as) alunos(as) em sala de aula, pois eles(elas) crescem e frequentam as escolas com o discurso de que as artes constituem “matérias sem importância”, priorizando então o estudo das “importantes”, quando muitas vezes podem ser complementares no aprendizado como um todo.

As aulas de teatro ministradas na primeira experiência como professora curricular, eram fundamentalmente ligadas à apresentação que os estudantes fariam naquela época. Pouco foi desenvolvido em relação às necessidades e aos interesses de cada um(a), e a criação cênica feita pelos(as) alunos(as) era muito limitada. Os encontros se resumiam a ensaios com textos previamente determinados e que pouco interesse despertavam. O desinteresse acabou por se tornar cíclico, variando entre mim e os(as) participantes, sem aprofundar a mensagem que se desejava transmitir, sem relação com métodos ou elementos do teatro, enfim, sem pedagogia nem metodologia de ensino do teatro.

No entanto, ao ingressar, em 2009, como professora de *Drama* na Escola Britânica do Rio de Janeiro,³² passei a aprender uma nova maneira de guiar os jovens como criadores e aprendizes de teatro, além de os estimular a desenvolver suas habilidades individuais e coletivas. Assim como a *École Philippe Gaulier* desenvolvia *workshops* com foco em determinadas linguagens do teatro, como Máscara Neutra, por exemplo, onde a prática do jogo era o maior objetivo, na Escola Britânica, os princípios pedagógicos básicos do teatro, como o desenvolvimento da autoconfiança, autoestima, presença de palco, ou seja, as habilidades individuais de cada estudante, eram trabalhados como suporte da criação das unidades de ensino que contribuem também para o conhecimento da história e linguagens do teatro de maneira prática.

Mediante o currículo iniciado ainda na *Nursery* – segmento escolar equivalente à Pré-escola I no sistema de ensino brasileiro – e estendido ao longo de todo o ensino básico em caráter compulsório, pude perceber o quanto a organização do programa curricular dividida em unidades contribui para o melhor entendimento e aprofundamento do ensino do teatro.

³² *The British School of Rio de Janeiro*, fundada em 1924, na Urca, Rio de Janeiro. Possui atualmente três unidades: *Botafogo*, *Urca* e *Barra da Tijuca*.

Tais unidades facilitam a organização do planejamento de aula e das atividades propostas, bem como a melhor compreensão de qual objetivo de aprendizado se deseja alcançar. As aulas ministradas para as turmas dos sétimo e oitavo anos escolares incluíam módulos de Corpo e Movimento, Melodrama, Uso do Palco Italiano e Improvisação para os alunos do sétimo ano, e Teatro Físico, Shakespeare, Uso do Espaço Cênico e Texto Teatral para os do oitavo. O refinamento dos exercícios dados e a resposta recebida pela criação dos(as) alunos(as) mostravam o quanto um currículo continuado e bem estruturado de teatro nas escolas pode colaborar para o desenvolvimento cultural e artístico e para o seu aprendizado. Os temas propostos em sala de aula dialogavam com as questões que os(as) jovens daquela faixa etária traziam, promovendo discussões que lhes permitiam diversificar as perspectivas de cada assunto abordado.

A divisão em unidades de ensino, com um bimestre de duração e dois ou três tempos de quarenta e cinco minutos semanais cada, permitia também ao(à) professor(a) aprofundar os planejamentos das aulas. As atividades eram sempre elaboradas em consonância com a linguagem proposta e visavam ao desenvolvimento das habilidades necessárias para atingir os objetivos de aprendizagem de cada unidade, tanto os do bimestre quanto os de cada aula.

A unidade de monólogos, por exemplo, realizada na Escola Britânica com alunos(as) do oitavo ano, foi uma das que despertou mais engajamento por parte dos(as) estudantes. Como ocorria no último bimestre do ano letivo, eles(elas) já tendo, portanto, trabalhado as unidades de Improvisação e Teatro Coletivo, Teatro Físico e Uso do Espaço com atividades que visavam às respectivas características de cada linguagem, puderam desenvolver então habilidades pessoais e teatrais que disponibilizaram a criação cênica individual. Havia momentos, no entanto, em que a pesquisa passava a ser feita em dupla, cada um(a) opinando no projeto do(da) outro(a), apontando possibilidades de crescimento e pontos positivos de personagens e histórias. Acrescentava-se a esse momento, assim, a visão de outra pessoa da mesma faixa etária sobre o trabalho do(a) colega, refletindo sobre o processo criativo. Dessa forma, outras características eram trabalhadas nesse projeto: a observação, a reflexão e a adaptação do que já foi feito de acordo com o *feedback* dado. Ou seja, o aprendizado estava totalmente centrado no desenvolvimento e nas necessidades dos(as) alunos(as), uma experiência feita e elencada através da MA.

As personagens desenvolvidas nos monólogos tinham como ponto de partida o que os(as) estudantes quisessem comunicar. Podia ser literalmente qualquer tipo de personagem e de história, mas, como havia bastante tempo para pesquisa e ensaios, eram demandados

clareza na comunicação com a plateia, definição dos objetivos da personagem e toda a criação técnica de um espetáculo teatral – figurinos e adereços, iluminação e cenário. Tudo devidamente documentado digitalmente em um portfólio que contém exemplos de inspiração da criação, explicando por que eles correspondem ao personagem desenvolvido.

A experiência de ter domínio sobre a criação e elaboração do monólogo, o qual deveria ter em torno de dez minutos de duração, cooperou para o amadurecimento dos(as) alunos(as) que vivenciaram intensamente todas as etapas de sua construção. Eles(Elas) eram não só atores, mas diretores, figurinistas, cenógrafos, músicos, ou seja, profissionais que compõem a equipe técnica de um espetáculo – protagonistas do próprio aprendizado.

Na época, a Escola Britânica oferecia aos alunos, além das aulas curriculares, a tão disputada *School Production* – grande produção escolar, com orçamentos dignos do teatro profissional, que envolvia alunos tanto do Fundamental II quanto do Ensino Médio, e cujos ensaios ocorriam fora do horário da escola somente para os inscritos, culminando numa mini temporada aberta ao público – e dois certificados de programas de estudo internacionais que ocorriam durante o ensino médio e eram escolhidos entre outras ofertas de cursos: o GCSE³³ e o IB.³⁴ São currículos internacionais com considerável grau de exigência por parte dos avaliadores e, em geral, cursados por aqueles(as) estudantes que desejam ingressar na carreira artística como profissão ou estudar em universidades internacionais. Ambos os cursos possuem regras próprias de ensino para obter o certificado de conclusão e culminam com apresentações de espetáculos, seja de criação própria ou encenando textos já escritos. São exigidos dos(as) estudantes conhecimentos prático e teórico que sirvam de embasamento para o que está sendo apresentado, tudo devidamente justificado por escrito com aplicação de vocabulário específico da matéria trabalhada ao longo do curso.

Nessa instituição, o currículo de *Drama* foi criado pensando no desenvolvimento do(a) aluno(a) de forma vertical, para cursar com sucesso, caso desejasse, todos os programas até completar o IB. As linguagens escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula eram planejadas de acordo com as turmas escolares, faixa etária e o que já havia sido explorado nos anos anteriores, além de instigar a interdisciplinaridade curricular. Os objetivos de

³³ GCSE - *General Certificate of Secondary Education* - Certificado Geral de Educação Secundária é um programa de educação do Reino Unido, no qual os(as) jovens cursam determinadas disciplinas e cumprem o exigido para sua conclusão. Em geral, é aplicado nos últimos anos escolares, mas pode ser feito a qualquer momento. Tem duração de dois anos.

³⁴ IB *Diploma Programme - International Baccalaureate Diploma Programme* - Programa Internacional de Bacharelado Internacional é um programa educacional de dois anos destinado principalmente a estudantes do Ensino Médio. O programa oferece uma qualificação internacionalmente aceita para ingresso no ensino superior e é reconhecido por muitas universidades em todo o mundo.

aprendizagem dos temas transcendem as necessidades próprias da natureza da matéria, passando a considerar também o que é estudado em outras disciplinas. O(A) jovem tem, neste momento, uma ótima oportunidade de aprofundar o conteúdo visitado utilizando o teatro como meio. Isso lhe permite colocar em prática o que foi aprendido teoricamente em outra disciplina.

Importante ressaltar que, para a educação inglesa, há uma diferença entre o termo *drama* (teatro-educação) e *theatre* (teatro) como disciplinas, pois desempenham papéis distintos. Enquanto o *drama* é usado como uma ferramenta pedagógica para desenvolver habilidades linguísticas, criativas e sociais por meio da interpretação e encenação, o teatro é a apresentação de peças para uma plateia como forma de arte cênica e entretenimento, promovendo a apreciação cultural. Ou seja, apesar de terem significados distintos, estão intimamente conectados.

Outro legado que carrego como importante ferramenta de aprendizado é a utilização de avaliações escritas, além das práticas. É necessário que o aluno pratique a reflexão sobre o que vivenciou no processo de criação e nos ensaios para a avaliação prática, assim como sobre o que observou, enquanto parte do público, ao assistir às apresentações dos outros grupos da turma. O exame escrito permite que o(a) aluno(a) alie o conteúdo estudado em matérias de línguas, como o português ou o inglês, ou outro idioma em determinados casos, à formulação e análise da estrutura de textos teatrais e não teatrais, descrição do processo de criação coletiva e o desenvolvimento do vocabulário teatral explorado em sala de aula.

Após as descrições feitas, posso afirmar que meu tempo de permanência na Escola Britânica foi uma espécie de curso superior de pedagogia do teatro, pois me fez ver as inúmeras possibilidades da condução dos elementos teatrais na educação de adolescentes bem como o quanto são fundamentais para a construção e utilização de um currículo pensado para o desenvolvimento do aluno de forma cumulativa e vertical, e para o amadurecimento próprio da faixa etária em que se encontra. Já naquela época – o final da primeira década dos anos 2000 –, eu utilizava *Drama* como metodologia ativa nas aulas.

Outra experiência vivida em escolas estrangeiras foi no *Campus Barra da Tijuca* da Escola Americana do Rio de Janeiro – EARJ,³⁵ entre 2015 e 2018. Recém-inaugurado, o programa não tinha ainda uma estrutura pedagógica, mas a demanda do diretor-geral da escola era a de que dialogasse com o que estava sendo oferecido na unidade da Gávea, na qual o teatro fazia parte do currículo. O desejo de oferecer três tipos de artes – artes visuais,

³⁵ EARJ - Fundada em 1937, possui duas unidades, Gávea e Barra da Tijuca.

música e teatro – ainda estava sendo concretizado, e as constantes variações no programa com relação à carga horária semanal e ao formato do currículo, acabavam por confundir tanto o(a) aluno(a) quanto o(a) professor(a), e voltávamos àquela ideia equivocada de que a função do teatro nas escolas é tão somente oferecer apresentações no final do ano escolar e em eventos relacionados. Não se pode esquecer de que, nesse caso, trata-se de escola com cultura americana, onde o teatro é majoritariamente visto como entretenimento e, preferencialmente, como musical. Dessa forma, não havia apoio necessário encorajando os(as) alunos(as) a participarem das aulas de teatro, nem estrutura que permitisse a criação de um ambiente propício ao trabalho teatral.

O programa de *Drama* fazia parte do que a escola considerava eletivas obrigatórias, pois o(a) aluno(a) devia necessariamente se inscrever em uma destas quatro matérias: artes visuais, teatro, música ou espanhol. No período em que trabalhei na instituição, o formato e a proposta das eletivas foram anualmente alterados, o que contribuía para a desvalorização do ensino das artes e o baixo engajamento dos(as) estudantes.

Essa experiência me fez perceber o quanto é necessária a construção de uma boa estrutura curricular, em que haja constância do número de aulas semanais ofertadas, bem como um planejamento de aulas focado nas demandas individuais e coletivas dos(as) alunos(as).

Outro fator específico, dessa instituição, que dificultava o trabalho das artes – cujo processo de criação faz parte da sua natureza –, era o constante rodízio de alunos(as) inscritos na escola. Por ser estrangeira, ela segue o calendário do hemisfério norte e atende a muitas famílias do exterior que estão constantemente mudando de país. Com isso, há um trânsito muito intenso de pessoas na escola, tanto de professores(as) expatriados(as) quanto de alunos(as), mudando o perfil das turmas em um curto espaço de tempo e impossibilitando a progressão dos planejamentos de aulas.

Em agosto de 2018, fui convidada a integrar o corpo docente da Escola Eleva de Botafogo pela então professora de teatro, Ludmila Breitman,³⁶ minha colega na época da Escola Britânica, que sabia do meu interesse em trabalhar na escola e precisou de reforço para a equipe. Tínhamos – e temos – muito em comum quando o assunto é o ensino das artes cênicas nas escolas, pois participamos juntas, mas em *campus* diferentes, de um departamento de *Drama* bem desenvolvido. Com adaptações necessárias tendo em vista a época, horário e público, o currículo criado para a Eleva respeitava muito do executado no passado e foi

³⁶ Ludmila Breitman (1974-), atriz graduada pela UNIRIO e professora de teatro.

possível desenvolver uma pesquisa cênica importante para a nova instituição de ensino de acordo com nossa experiência na profissão de professoras e atrizes.

O currículo de *Drama* da Escola Britânica serviu, então, de inspiração para a constituição do programa da Escola Eleva. Há, porém, que se pontuar uma grande diferença entre ambas com relação à necessidade de apresentar ou não os trabalhos para além das paredes das salas de aula: o perfil dos(as) alunos(as) de cada uma. Apesar de atender a um público majoritariamente brasileiro, a Escola Britânica é constituída por crianças e adolescentes de famílias extremamente abastadas do Rio de Janeiro, que passam praticamente toda a sua vida escolar participando de um programa de ensino internacional, cujo conteúdo segue preferencialmente o que é ensinado fora do Brasil, enquanto os(as) alunos(as) da Escola Eleva constituem maior diversidade social e racial e seguem o formato brasileiro de ensino – há, portanto, a demanda de que as artes devem expor algum tipo de culminância para ser apresentada ao público em geral.

O poder aquisitivo do público de cada escola certamente influencia o conteúdo e a metodologia aplicada no ensino das artes. Enquanto na Escola Britânica, como já visto, a comunidade é composta por famílias de poder aquisitivo alto, na Escola Americana do Rio de Janeiro (EARJ), há grande diversidade social, pois se trata de uma instituição sem fins lucrativos criada para atender não só aos(às) cidadãos(as) locais como também aos estrangeiros que trabalham em companhias internacionais e estão sempre mudando de país. Assim, há alunos(as) de várias classes sociais e diferentes raças e religiões, o que enriquece muito o trabalho desenvolvido durante as aulas.

Com relação à Escola Eleva, sobre a qual discorro de forma mais aprofundada no percurso desta escrita, pode-se afirmar que sua entrada no mercado educacional carioca foi pautada para competir com escolas de grande porte e internacionais, e voltada para atender majoritariamente famílias com alto poder aquisitivo. O fato de cobrar mensalidades mais amenas do que as das outras citadas e oferecer horário escolar mais extenso, perfazendo assim melhor custo/benefício, constituiu um quadro de alunos(as) de classes sociais variadas. Além disso, a Eleva criou um programa de bolsas de estudo conhecido como Janelas Abertas, visando atender adolescentes brasileiros de baixa renda – apesar de inúmeras falhas e ressalvas, esse programa contribui para ampliar a diversidade social e racial da escola.

2. SOBRE A ESCOLA ELEVA: MISSÃO, CAMINHOS CURRICULARES E METODOLÓGICOS

2.1 Educando futuros líderes

Ocupando um casarão neoclássico do século XIX, onde outrora funcionou outra escola, um orfanato e uma casa de cultura – Casa Daros –, a Escola Eleva abriu suas portas centenárias em 2017 com, aproximadamente, 300 inscritos, intitulados alunos fundadores, com a missão de “formar uma nova geração de líderes capazes de fazer a diferença em suas vidas e de contribuir para um mundo melhor”.³⁷

Essa missão, quase um *slogan* a fim de atrair mais famílias para integrar a escola, traz consigo uma série de reflexões. A primeira delas é como e quem pode ser definido como “líder”. Segundo o dicionário Aurélio: “1. Que ou o que lidera determinado setor de atividade ou uma competição. 2. Pessoa que exerce influência sobre o comportamento, pensamento ou opinião dos outros. 3. Pessoa ou entidade que lidera ou dirige.” O dicionário Michaelis ainda acrescenta: “1. Pessoa com o poder de decidir, de se fazer obedecer. 2. Pessoa com capacidade de influenciar nas ideias e ações de outras pessoas”. Analisando tais definições e relacionando-as com a missão citada, pergunto-me: como se pode determinar meios de educar líderes? Como se pode definir quem realmente é um(a) líder a ponto de fazer a diferença em suas vidas e no mundo? E ainda mais: atualmente, a escola possui em torno de mil e trezentos estudantes, como poderemos ter tantos líderes numa mesma geração em uma cidade como o Rio de Janeiro? O termo “líder” já é por si só um tanto polêmico, pois carrega consigo uma carga que pressupõe que a pessoa em tal colocação tenha uma personalidade produtiva, eficiente, comunicativa e que seja capaz de empoderar uma equipe, por exemplo. Por mais que a filosofia e as metodologias utilizadas pela escola visem o desenvolvimento das habilidades individuais dos(as) alunos(as) para contribuir com a criação de líderes, há de se pensar que, numa instituição de grande porte e com muitos jovens matriculados, não é fácil tal concretização.

Outro ponto dessa problematização que me faz refletir é, por que os(as) responsáveis pelos(as) jovens se interessam tanto que eles ou elas cresçam com o propósito de se tornarem líderes de uma sociedade? Afinal, se a missão da escola é voltada para este fim, e tantos estudantes se encontram na referida escola, é porque desejam alcançar tal objetivo. A resposta

³⁷ <https://escolaeleva.com.br/sobre-nos/missao-e-valores/>.

imediate que me vem à mente é que, ao tomarem tal posição, conseguirão sucesso profissional e, conseqüentemente, retorno financeiro à altura.

No entanto, há outra perspectiva que é importante ressaltar. Um dos *posts* do site *Eu, CEO*, discorre justamente sobre as diferenças entre a educação tradicional, onde há a memorização de conteúdo, e as inovações feitas nesta área para o desenvolvimento de seres humanos pensantes e criativos preparados para a vida adulta. Fazendo um paralelo entre o que era ensinado no início do século XIX e as necessidades acadêmicas dos(as) jovens atuais, o *post* é uma verdadeira defesa da prática das MA ao afirmar que os(as) professores(as) devem tomar a posição de mediadores e não de detentores de conhecimento, que os(as) estudantes devem ser estimulados(as) ao desejo de aprender a pensar e não a decorar conteúdo. Cita também personalidades, como Albert Einstein, afirmando que era um crítico fervoroso do sistema tradicional de ensino, pois, para ele, a criatividade era mais importante do que o conhecimento conteudista e que o valor da educação não estava em saber de cor muitos fatos, mas em treinar a mente a pensar. Assim, relacionando a missão ora em questão e o que discorre tal *post*, pode-se entender que a utilização das MA está implícita na educação de futuros líderes.

A segunda reflexão vem do dizer “contribuir para um mundo melhor”, mas “melhor” para quem? Como se pode definir o que é melhor para uma sociedade? Pode parecer um tanto óbvia a resposta para tais perguntas, porém, tem-se que avaliar quais as necessidades e características da sociedade direcionada nessa missão. Talvez fosse importante especificar nesse trecho que tipo de melhoria no mundo a escola tem como objetivo ao contribuir para a educação dos(as) jovens que lá estudam. Num país como o Brasil, que possui um abismo entre as classes sociais e tantos problemas provenientes da diferença entre elas, sempre há perspectivas que devem ser levadas em consideração. Pode-se pensar que o mundo melhor para as camadas mais baixas da sociedade seja ter saneamento básico, educação de qualidade gratuita para todos, possibilidades de crescimento profissional, por exemplo. Enquanto, talvez, para os mais abastados, o mundo melhor seja a diminuição da violência urbana, serviços de qualidade. Ou seja, o mundo melhor depende do ponto de referência em que o sujeito se encontra. Será que a ideia seria contribuir para um mundo menos desigual?

Para o desenvolvimento de tal missão, a Escola Eleva criou valores que servem de parâmetro, são eles: respeito, responsabilidade, entusiasmo, excelência e bondade. E os pilares: excelência acadêmica, inteligência de vida e cidadania global.

Além disso, a escola implementou a educação bilíngue (português/inglês) e decidiu utilizar assim as MA, cujo foco do processo está centrado nas necessidades pedagógicas do(a) aluno(a), ou seja, as práticas em sala de aula são, majoritariamente, com participação ativa do(a) estudante e não centrada na transmissão unilateral de conhecimento iniciada no(a) professor(a). Dessa forma, todas as matérias ministradas na escola devem procurar a utilização de tais metodologias que estimulem o(a) estudante a procurar as respostas para as perguntas formuladas por ele(ela) próprio(a), a trabalhar em conjunto e a pensar de maneira interdisciplinar.

2.2. Metodologia ativa de ensino e aprendizagem – MA

*Aprendizado é o processo de adquirir conhecimento e habilidades.
(ROBINSON, 2015, p.18).*

A pedagogia tradicional parte do princípio de que o(a) professor(a) é o(a) detentor(a) e transmissor(a) do conhecimento, e o(a) aluno(a), meramente o(a) receptor(a) de todas as informações necessárias para memorizar e passar nas provas. Essa condição, no entanto, não possibilita ao(à) docente afirmar com segurança qual conteúdo da matéria lecionada o(a) aluno(a) aprendeu e se os objetivos de aprendizagem da aula ou disciplina foram atingidos. O(A) aluno(a), por seu turno, tem como dever memorizar o discutido em sala de aula ou o que o material didático utilizado contém, sendo avaliado(a) segundo o quanto conseguiu atingir esse objetivo provando-o, na maioria das vezes, através de avaliações escritas e formais. Quantas vezes não temos a sensação de que horas de sono foram perdidas durante a época escolar estudando determinada matéria exaustivamente para tão pouca utilização ou nada?

O ensino tradicional pretende transmitir conhecimentos, o que significa dizer que os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o(a) professor(a) que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 2022).

O método em questão, ainda muito utilizado, remete ao método criado na época pós-Revolução Industrial, com o intuito de atender às massas. A organização da sala de aula, aliás, assemelha-se ao formato das fábricas, estando todos voltados para a mesma perspectiva, e há alguém hierarquicamente superior que confere se está tudo ocorrendo como devido.

A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2022, p.66).

Ainda segundo o autor, em *Escola e democracia*:

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2022, p.110)

Já há muito tempo, pedagogos vêm discutindo a manutenção da metodologia tradicional de ensino e sua aplicação. Diversas teorias e metodologias foram surgindo desde o final do século XIX, conforme observa Saviani:

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social (...) se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelara inadequada. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de “escolanovismo”. Tal movimento tem como ponto de partida a Escola Tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 2022, p.68)

Esse pensamento está em consonância com a mudança de perfil dos(as) jovens ao longo do século XIX até os dias atuais. Com a tecnologia avançada, as crianças se tornaram altamente conectadas e podem obter qualquer tipo de informação através da internet, inclusive redigir textos complexos com o auxílio de inteligências artificiais. Assim, o que (ou quem) os(as) estimula e os(as) engaja a se interessarem pela busca do saber? É amplamente sabido e divulgado que muitas das profissões atuais não existirão em alguns anos, então, o que realmente será necessário desenvolver no(a) estudante a fim de prepará-lo(a) para ocupações que nem ao menos sabemos quais e como serão?

Esse pensamento é discutido por Cristine Soares quando afirma em seu livro *Metodologias ativas, uma nova experiência de aprendizagem*, que:

Ao entendermos que a escola exerce uma função social de preparação para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, vale afirmar que, com tantas mudanças nos mais diversos cenários da sociedade, é preciso reinventar a forma de ensinar e aprender. Mais especificamente, reinventar metodologias e didáticas a serem utilizadas para atender às novas demandas sociais. (SOARES, 2020, pág. 41)

As metodologias ativas aparecem, assim, através da necessidade de se repensar a educação atualmente. Apesar dessa expressão ser relativamente nova, as metodologias que levam em conta a prática e o experimentar não são tão recentes. A Escola Nova, por exemplo, foi um movimento de ensino iniciado na Europa, com origem em pensamentos de educadores e pedagogos, como John Dewey (1859-1952), William James (1842-1910) e Édouard Claparède (1873-1940).

Segundo Ana Rita Mota³⁸ e Cleci T. Werner da Rosa³⁹ em *Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas*:

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo, proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas”. (MOTA; ROSA, 2018, p.263)

Já segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (BIANCONCINI, 2018. p.9)

Assim como muitas escolas no Brasil e no mundo que desejam implementar e desenvolver diferentes tipos de pedagogias que contrastem com a tradicional, a Escola Eleva foi inaugurada em 2017 com a proposta de utilizar metodologias ativas de ensino nas disciplinas curriculares. De acordo com o seu manual do estudante (p. 12), "Metodologias Ativas são um conjunto de estratégias pedagógicas que visam tornar o aluno ativo na sua aprendizagem". Há, então, estímulo para um ambiente não convencional de ensino desde a formação das carteiras, que são alocadas em grupos e o(a) professor(a) caminha por entre elas, ao tipo de avaliação elaborada para os(as) alunos(as). A criatividade e o protagonismo do(a) aluno(a) são amplamente alimentados pela coordenação pedagógica da escola como parte de sua filosofia de ensino e também propagados para os responsáveis. As aulas são majoritariamente participativas, onde o(a) discente produz e o(a) professor(a) media na maior parte do tempo. Para Cristine Soares,⁴⁰ é importante entender que as metodologias ativas

³⁸ Professora de física na *Universidade do Porto*.

³⁹ Pesquisadora brasileira da prática da educação e das ciências exatas.

⁴⁰ Mestre em Educação pela PUC/SP e especialista em Metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

integram o processo de evolução da educação (p.27). Assim, tendo em vista que a criação da Escola Eleva é recente, é de se pensar que a instituição quis trazer para o mercado educacional de escolas particulares do Rio de Janeiro uma proposta pedagógica diferente da tradicional, utilizada com excelência por muitas instituições de renome e conhecidas pelas famílias cariocas.

Para a devida implementação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem no cotidiano de uma escola é necessária a aplicação de elementos importantes, sem os quais tal pedagogia não atinge seu objetivo.

O primeiro desses elementos é o número reduzido de estudantes em sala de aula, pois é essencial que o(a) professor(a) ocupe o lugar de mediador(a), guia - e não o(a) de transmissor(a) de conhecimentos -, e tenha tempo e recursos para atender às demandas individuais. Além disso, turmas numerosas tendem a se dispersar com mais facilidade, propiciando um ambiente barulhento e pouco inspirador.

O segundo é o contínuo e real investimento da instituição de ensino no desenvolvimento do(a) profissional participante do corpo docente. A escola que deseja aplicar as metodologias ativas de ensino deve constantemente capacitar seus funcionários para a utilização dessa pedagogia. A estrutura do ensino tradicional impregna nossa concepção sobre educação e como a aprendizagem do indivíduo deve ser ministrada. Portanto, o(a) professor(a) necessita estar alinhado(a) com a metodologia escolhida, bem como participar de cursos, palestras e atividades semelhantes, com o objetivo de se apropriar cada vez mais com as novas abordagens de ensino.

O terceiro é a forma na qual a sala de aula está estruturada. Como a disciplina que ministro é Teatro e a sala designada não possui carteiras ou objetos que criem obstáculos, esse ponto não é de grande pertinência, mas, em se tratando de matérias curriculares que precisem de móveis, a característica principal é a não utilização das carteiras e cadeiras viradas para o quadro e para o(a) professor(a). Na Escola Eleva, foi escolhida a forma de grupos. Cada grupo gira em torno de cinco ou seis alunos(a). Já na EARJ, o formato era de “U” – ou seja, cada instituição adota a forma de organização da sala de aula que não será a convencional.

O quarto, e talvez último, é a organização do horário escolar, que deve ser cuidadosamente pensado tendo em vista a natureza de cada matéria, o tempo disponível e a faixa etária do aluno. Em se tratando de uma escola integral, cujo dia começa às 8h e se encerra às 16:15h, a Eleva disponibiliza um horário muito extenso e que acaba sobrecarregando o estudante, desestimulando o aprendizado de alguns.

Segundo Lilian Bacchi, em seu artigo *Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia*:

Para que o estudante esteja no centro do processo, é necessário considerar diferentes aspectos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Para isso, as experiências de aprendizagem devem ressignificar o papel dos estudantes e do professor; incluir diferentes espaços (digitais ou físicos, na escola); considerar uma avaliação formativa e que repercuta em novas trilhas de aprendizagem ou redirecionamento de trilhas já existentes; contar com uma gestão que ampare escolhas e esteja aberta aos erros construtivos inerentes a processos inéditos e inovadores; entender os recursos digitais como potencializadores das ações de investigação, troca entre pares e construção de conhecimentos capazes de repercutir nas concepções de toda a comunidade escolar e, consequentemente contribuir para a adoção de uma mentalidade de crescimento que impacte na transformação de uma cultura escolar centrada no professor para uma visão de construção coletiva e redesenho de papéis. (BACCHI, 2021, p.3)

Uma das obrigações dos(as) professores(as), que é comum nas escolas em tempo integral nas quais trabalhei, é participar de reuniões semanais do corpo docente, conhecidas como Desenvolvimento Profissional (DP). Cada encontro é destinado a um tipo de discussão importante a ser feita no momento proposto. E é a equipe pedagógica da escola, também chamada de *Teaching and Learning*, quem lidera tais atividades. As reuniões podem ser feitas com toda a equipe da escola ou dividida de acordo com as necessidades.

Muitas reuniões são feitas com o intuito de capacitar o(a) profissional com a filosofia pedagógica da instituição, no caso, a utilização das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Após inúmeros DPs, percebi que grande parte das práticas propostas são vastamente utilizadas em teatro, pois a natureza da matéria pressupõe uma posição ativa do indivíduo frente ao aprendizado. É sempre por meio do que o outro propõe ou ao que reage, sugerindo uma nova proposta, que a pesquisa e o processo de criação são desenvolvidos e o jogo teatral é estabelecido. Arianne Mnouchkine⁴¹, fundadora e diretora do *Théâtre du Soleil*⁴², trupe teatral sediada nos arredores de Paris, em seus filmes que compõem a filmografia da companhia, afirma que “tudo vem do outro” – essa é uma frase que sempre repete.

Estratégias propostas como práticas da MA foram exemplificadas durante um dos encontros de desenvolvimento profissional. O espectro criado por Chris O’Neal e Tershia Pinter-Groover, ambos pesquisadores do *Center for Research on Learning and Teaching*, University of Michigan, EUA, sugere e analisa diversas delas, entre as quais estão:

⁴¹ Arianne Mnouchkine (1939 -) - Diretora de teatro e cinema. Fundadora do *Théâtre du Soleil*.

⁴² Théâtre du Soleil - um conjunto de palco de vanguarda parisiense fundado por Ariane Mnouchkine, Philippe Léotard e colegas da L'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq em 1964 como um coletivo de artistas de teatro.

1. Pausas: uso proposital de pausas para enfatizar pontos e fornecer tempo de processamento e questionamento;
2. Papel de um minuto: um minuto informal para respostas escritas dos alunos a um determinado tópico ou pergunta;
3. Autoavaliação: os alunos recebem um questionário (normalmente não avaliado) ou uma lista de verificação de ideias para determinar sua compreensão do assunto;
4. Discussão em grupos grandes: envolver toda a classe em discussão em torno de um tópico, pergunta ou problema;
5. Discussões em pequenos grupos: divisão dos alunos em grupos para discutir um determinado tópico, pergunta ou problema;
6. Pensem-pares-compartilhem: os alunos são convidados a pensar em particular sobre uma determinada questão ou problema antes de emparelhar com um vizinho ou parceiro e discutir suas respostas; finalmente, compartilham com toda a turma o trabalho individual e em dupla;
7. *Brainstorming*: apresente um tópico ou problema e depois peça a opinião dos alunos; dê a eles um minuto para escreverem todas as ideias que lhes vêm à mente, relacionado ao item proposto e, em seguida, registre todo o material na lousa ou mural;
8. Brigas intelectuais: jogo competitivo de equipe ou individual avaliando a compreensão do conteúdo;
9. Avaliação por pares: os alunos são convidados a fornecer informações orais ou *feedback* escrito para seus pares;
10. Estudos de caso: apresentação de história ou situação da vida real que incentive e permita que os alunos explorem/investiguem questões relacionadas a um conceito, muitas vezes no esforço de fazer uma descoberta ou resolver um caso;
11. Quebra-cabeças: atividades ou jogos com foco no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e criatividade dos alunos;
12. Jogos: potencialmente assumindo muitas formas diferentes, educadores fornecem uma sessão de instrução ativa para alunos que muitas vezes requer a aplicação do conceito para ganhar pontos;
13. Simulações: uso de imitação ou encenação (de algo antecipado ou em teste) para examinar um conceito;
14. Interpretação de papéis: os alunos encenam situações específicas ou partes delas a fim de melhorar a compreensão do conceito;

15. Aprendizagem baseada em investigação/problema: descoberta do conceito de aluno e seu desenvolvimento por meio de investigação (com orientação nivelada) e resolução de problemas;

16. Teatro fórum: criado por Augusto Boal, é uma ferramenta para explorar e ensaiar possíveis ações que as pessoas podem adotar para transformar opressão;

17. Aprendizagem experiencial: conhecimento, habilidade e valor desenvolvidos a partir de experiências diretas, muitas vezes fora de um ambiente acadêmico tradicional (ou seja, estágios, estudo no exterior, pesquisa de graduação, programas de residência etc.).

Analisando essas práticas, percebi que a maioria das estratégias propostas é utilizada recorrentemente nas aulas de teatro devido à sua natureza, o que configura o caráter da disciplina como veículo potente de metodologia ativa de ensino e aprendizagem.

Segundo Ingrid Koudela e Arão Paranaguá de Santana em artigo intitulado *Abordagens metodológicas do teatro na educação* :

Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje, a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino - da educação infantil ao ensino superior - buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação.(SANTANA e KOUDELA, 2005, p.147)

Outra característica importante das MA refere-se às avaliações que são feitas de forma a construir e entender onde se encontra o(a) aluno(a) no seu próprio processo de estudo para que o(a) mediador(a) o(a) oriente em como atingir os objetivos de aprendizagem desenvolvidos em cada proposta de trabalho. Há duas maneiras principais: a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação formativa é uma ferramenta fundamental para que o(a) professor(a) possa acompanhar o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes e ajustar sua prática pedagógica de forma a atender às necessidades individuais de cada um(a). É um processo contínuo que ocorre durante todo o período de aprendizagem, não apenas no final. Ela tem como objetivo fornecer *feedback* tanto para o(a) aluno(a) quanto para o(a) mediador(a), permitindo que ambos possam identificar as áreas em que o(a) discente tem mais dificuldades e, assim, ajustar a abordagem pedagógica para ajudá-lo(a) a superá-las. No caso da disciplina Teatro, sempre acreditei que todos os encontros são considerados como formativos, pois pertence à sua dinâmica de aula haver comentários das cenas e atividades apresentadas, tanto

dos(as) colegas de classe como do(a) professor(a), que contribui para o desenvolvimento do processo criativo e de aprendizagem.

Já as avaliações somativas são aquelas que ocorrem no final de um período de estudo e têm como objetivo avaliar o conhecimento que o(a) aluno(a) adquiriu ao longo desse período. Diferentemente das avaliações formativas, que ocorrem durante todo o processo de aprendizagem, as avaliações somativas têm um caráter mais conclusivo e determinam, em geral, uma nota ou conceito que será registrado no histórico escolar do(a) aluno(a). Elas têm como propósito medir o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para o período, verificando se ele(ela) adquiriu os conhecimentos, habilidades e competências esperados. É fundamental que ambos, avaliação e objetivos de aprendizagem, estejam alinhados e que os(as) estudantes tenham prévio conhecimento destes, para que possam saber o que é necessário fazer, estudar ou desenvolver a fim de atingi-los e obter a nota ou conceito desejado.

É importante que as MA incentivem uma abordagem pedagógica que valorize o processo de aprendizagem como um todo e não apenas o resultado final da avaliação. Como o fazer teatral já é por si só uma arte em que o processo é fundamental para a criação e desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas dos(das) alunos(as), pois é necessário tempo, engajamento e dedicação através das discussões e criações cênicas, pode-se dizer que é também uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem pela sua própria natureza.

2.3. Taxonomia de Bloom ou Taxonomia dos objetivos educacionais

Como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, um dos elementos da prática das metodologias ativas e que norteia alunos(as) e educadores(as) em um plano de curso, é a construção de objetivos de aprendizagem. Estas são exposições, com a utilização de um vocabulário claro e preciso, do que se espera que os(as) estudantes aprendam ou atinjam, após determinado período, unidade de ensino ou aula ministrada.

Ao delinear objetivos claros e mensuráveis, os(as) docentes podem desenvolver atividades e estratégias de ensino que estejam alinhadas com as habilidades e competências que os(as) alunos(as) devem adquirir para atingirem esses objetivos. Permitem, também, que saibam o que se espera deles(as), tornando-os(as) mais engajados e motivados no processo de aprendizagem, algo essencial para a prática da metodologia ativa de ensino.

Além da contribuição para a construção de planejamentos de aulas, tais objetivos orientam as avaliações dos desempenhos dos(das) educandos(as) de maneira consistente e precisa, pois, mostra, através de rubricas previamente elaboradas e compartilhadas, qual a meta a ser alcançadas por eles e elas. Em especial para a disciplina de Teatro, a utilização de tais rubricas me ajudou bastante a atribuir as notas para os(as) alunos(as), porque criaram parâmetros para a observação do desenvolvimento dos discentes durante o processo criativo, e a conseqüente apresentação das cenas como avaliações somativas.

Para criar os objetivos de aprendizagem de forma clara, é utilizada, na Escola Eleva, o que se chama de “Taxonomia dos Objetivos Educacionais”, também conhecida como “a taxonomia de Bloom”, que é uma estrutura de organização hierárquica desses objetivos.

Em 1956, a Taxonomia de Bloom foi desenvolvida por um grupo de educadores que formavam uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades americanas liderados por Benjamin S. Bloom,⁴³ como uma forma de descrever e classificar diferentes níveis de complexidade cognitiva que os(as) estudantes podem ter ao aprender. Desde então, tornou-se uma ferramenta amplamente utilizada por educadores(as) em todo o mundo, desde a educação infantil até a pós-graduação, para projetar e avaliar currículos, planos de aula e avaliações.

O livro *Taxionomia de Objetivos Educacionais*, escrito por Bloom e seus colaboradores, afirma que:

Entendemos por objetivos educacionais formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional, isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações. Muitas são essas possibilidades de mudança que se efetivam nos alunos em consequência de experiências de aprendizagem, mas somente poucas se concretizam devido às limitações de tempo e recursos disponíveis pela escola. Assim, para que tempo e esforço não sejam despendidos em coisas de menor importância, é necessário que os principais objetivos de uma escola sejam identificados claramente e o trabalho escolar esteja orientado por um plano. (BLOOM, 1972, pág. 24)

E continua:

A formulação de objetivos educacionais importa em escolha consciente por parte da equipe de professores, fundamentada em experiências anteriores e auxiliada pelas ponderações sobre diversos tipos de dados. A seleção final e a ordenação dos objetivos tornam-se ainda uma questão de aplicação dos princípios da teoria de aprendizagem e da filosofia de educação que o grupo docente aceita. (BLOOM, 1972, pág. 24)

O modelo de Bloom divide as habilidades cognitivas em seis categorias, organizadas em ordem crescente de complexidade descritas a seguir:

⁴³ Benjamin S. Bloom (1913 - 1999). Psicólogo educacional e pedagogo americano, professor da Universidade de Chicago.

1. Conhecimento (Lembrar) - o nível mais baixo da taxonomia onde o(a) estudante é capaz de lembrar informações básicas, como fatos, conceitos e definições.
2. Compreensão (Entender) - refere-se à capacidade do(a) aluno(a) de entender o conteúdo estudado, explicar e interpretar as informações e conceitos aprendidos, utilizando vocabulário próprio.
3. Aplicação (Aplicar) - é a aptidão do(a) estudante de utilizar as informações aprendidas durante a unidade de curso ou aulas em situações ou contextos novos.
4. Análise (Analisar) - nesse nível, o(a) aluno(a) adquiriu a capacidade de analisar e avaliar informações adquiridas, identificando relações e conexões entre elas.
5. Síntese (Criar) - o(a) estudante possui a capacidade de criar novos conceitos, ideias ou práticas a partir de informações existentes;
6. Avaliação (Avaliar) - no nível mais alto da taxonomia, o(a) aluno(a) tem a capacidade de avaliar e julgar informações e argumentos, tomando decisões a partir de critérios já estabelecidos.

A existência de vários níveis de complexidade dessa classificação desenvolvida por Bloom permite que os(as) educadores(as) possuam recursos definidos para avaliar o(a) aluno(a), que adaptem seus métodos de ensino e ajustem seus objetivos de aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Sua utilização está em consonância com as MA, pois possibilita a personalização do processo de aprendizagem de cada indivíduo de acordo com suas necessidades e seu envolvimento ativo nesse processo.

A sua utilização, em conjunto com as MA, contribui para que os(as) educadores alinhem seus objetivos de aprendizagem com os níveis de complexidade cognitiva necessários para alcançá-los. Dessa forma, planejam suas atividades e avaliações a fim de permitir que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades cognitivas em um ambiente de aprendizagem desafiador.

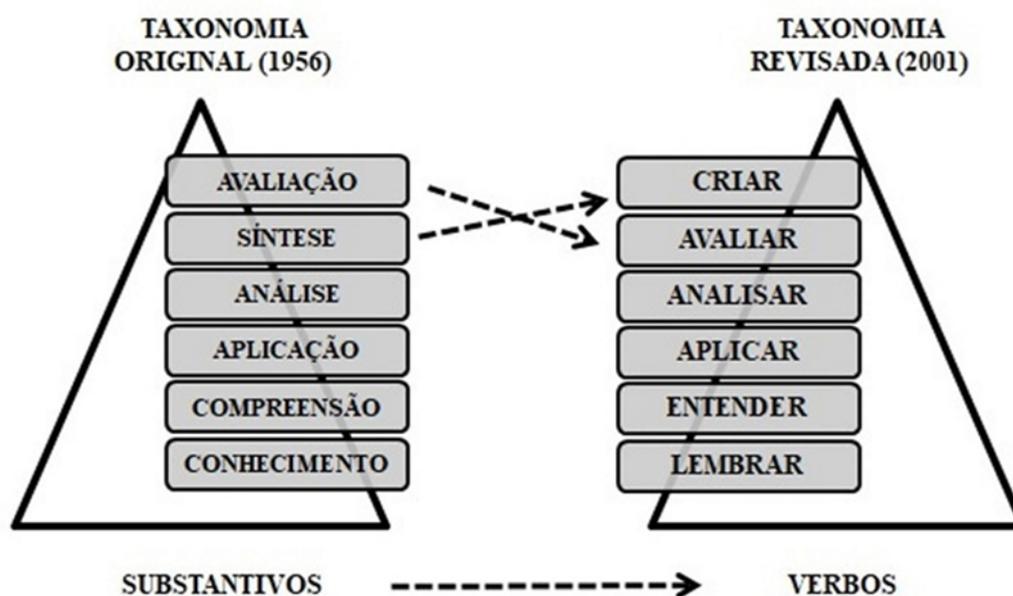
Ao longo dos anos, como reflexo dos novos conceitos e teorias que foram incorporados ao campo educacional, houve revisões da taxonomia criada em 1956. A mudança substancial apresentada pela revisão feita em 2001, por Anderson e Krathwohl, com relação à primeira taxonomia, diz respeito à visão de que

[...] o aluno constrói o próprio significado de sua aprendizagem com base em conhecimentos prévios, em atividades cognitivas e metacognitivas e em oportunidades e limitações disponíveis no contexto educacional (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001, *apud* MARTINS, 2013, p.63)

Dessa forma, algumas categorias foram renomeadas, como: 1) Conhecimento por lembrar; 2) Compreensão por entender e 5) Síntese por criar. E as categorias *aplicação*, *análise* e *avaliação*, foram alteradas respectivamente para os verbos: *aplicar*, *analisar* e *avaliar*. Para os criadores da taxonomia revisada, essa mudança era necessária para expressar melhor a ação pretendida, com o objetivo e os resultados que se esperam para determinados estímulos de instrução (PAIVA, 2011, *apud* JÚNIOR; CIRINO, 2020).

A imagem abaixo, extraída do artigo *Uma Análise das Produções de Estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Química Utilizando a Taxonomia Digital de Bloom*, representa a principal mudança feita:

Imagem 1 - Taxonomia Revisada de Bloom realizada por Anderson e Krathwohl (2001)



Fonte: adaptado de Churches (2009) e Paiva (2011).

Na Escola Eleva, uma das diretrizes propostas é que todos os(as) professores(as) coloquem à vista de todos(as), como projeção ou no quadro, os objetivos educacionais a serem alcançados naquela aula, assim como é exigido em todas as avaliações feitas durante o ano letivo.

No caso das avaliações somativas, é imprescindível a criação de rubricas para cada objetivo de aprendizagem. Tais rubricas são compartilhadas previamente com os(as) estudantes durante o processo de estudo e se compõem de uma escala gradual, baseada em

conceitos ou notas numéricas, que define diferentes níveis de proficiência para cada critério criado a fim de mensurar a aprendizagem do(a) aluno(a). Dessa forma, desenvolve-se um tipo de guia que orienta tanto os(as) mediadores(as) quanto os(as) jovens. Estes últimos possuem a compreensão do que é necessário destacar para alcançar a nota desejada, além de entender como a nota reflete o trabalho realizado. Os resultados das estimativas tornam-se, portanto, pontos de referência para determinar a aprovação dos alunos ao final do ano letivo.

3. TEATRO COMO POTÊNCIA: TEATRO NO CURRÍCULO DA ESCOLA ELEVA

A igual importância dada às matérias de naturezas distintas, desde o início foi um dos atrativos que a instituição oferecia como alternativa à educação tradicional de ensino. Assim, disciplinas como teatro e artes em geral, história, matemática, educação física têm, nessa nova instituição de ensino, espaço no currículo de forma a atender às necessidades próprias, como tempo de aula, alunos em sala etc., e não seguindo formato e hierarquia sempre existentes.

Segundo o pedagogo inglês Ken Robinson, em sua famosa *Ted Talk* de 2006 “Escolas matam a criatividade?”, assistida por milhares de pessoas, a sociedade dá uma injusta relevância para determinadas disciplinas nas escolas que chegam a poder prejudicar determinados alunos(as) em detrimento de outros(as):

Uma coisa chama atenção quando se vem para os EUA e quando se viaja pelo mundo: todo sistema educacional do planeta tem a mesma hierarquia de disciplinas. Todos eles. Não importa aonde vamos. Você pensa que seria diferente, mas não é. No topo estão a matemática e as línguas, depois as humanas e por último as artes. Qualquer lugar do planeta. E praticamente em qualquer sistema existe uma hierarquia entre as artes. Arte e música normalmente têm uma importância maior nas escolas do que drama e dança. Não existe um sistema educacional no planeta que ensine dança diariamente às crianças da mesma forma que ensina matemática. Por quê? Por que não? Eu acho bastante importante. Eu acho que matemática é importante, mas dança também. (...) Sério, o que acontece é que à medida que as crianças crescem, nós começamos a educá-las progressivamente da cintura para cima. E depois focalizamos a cabeça. E levemente para um lado (ROBINSON, 2006, *Ted Talk*)

Com o intuito de desenvolver um bom programa de ensino das artes e explorar as metodologias ativas em seu currículo, a Escola Eleva criou o departamento *Arts & Expressions – A&E*, oferecendo, inicialmente, três disciplinas: artes visuais, teatro e música. Esse departamento faz parte das chamadas matérias especializadas, juntamente com *creative tech*, *language arts* e *physical education* – tecnologia criativa, artes da linguagem e educação física, respectivamente –, todas ministradas em inglês, como parte do currículo bilíngue da escola.

Em 2017, os(as) alunos(as) de todos os segmentos – desde o Infantil III ao Ensino Médio – tinham que cursar artes como parte do currículo. A frequência destas disciplinas nos demais segmentos do Infantil e no Fundamental I, porém, variava de acordo com a faixa etária e suas necessidades, além da luta em ser encaixada devido à enorme quantidade de matérias em cada ano. Assim, o Infantil contava com um tempo semanal de 45 minutos de cada uma das três artes durante o ano inteiro, enquanto o Fundamental I tinha dois tempos de música no ano inteiro e revezamento entre artes visuais e drama por semestre, dois tempos semanais. O motivo dessa diferença não é conhecido, porém, há a possibilidade de se alegar o

já dito por Ken Robinson, de que até nas artes a importância é hierarquizada. No Fundamental II eram quatro tempos semanais e no Ensino Médio, dois.

Talvez a maior diferença estrutural no ensino das artes entre os referidos segmentos esteja relacionada à formação das turmas. Nessa época, todas as classes do Infantil e Fundamental I cursavam as três matérias ao longo do ano com seus colegas de turma; os alunos do Fundamental II, porém, enumeravam uma ordem de preferência de matérias que gostariam de cursar, formando assim, uma nova turma, diferente da original. Já os(as) alunos(as) do Ensino Médio escolhiam a arte, mas só podiam compartilhar com os(as) colegas da própria turma.

Ao longo desses seis anos e meio de existência, o currículo de artes oferecido pela escola foi bastante modificado. Em 2020, os gestores decidiram desligar da instituição os(as) professores(as) especialistas do Infantil – aqueles(as) que possuem diploma de licenciatura da arte ensinada – e passar para as mãos dos(as) professores(as) de turma - chamados(as) de professores(as) regentes - a condução das aulas de artes visuais e teatro. Só mantiveram, portanto, o ensino da música com os capacitados para tal. Uma das razões atribuídas a essa decisão foi a alegação de que crianças muito jovens estavam convivendo com muitos(as) professores(as) diferentes por semana de áreas distintas, e isso acabava por confundi-los(as) e stressá-los(as).

Por outro lado, manter no currículo a disciplina sendo ministrada por profissionais não habilitados para tanto, não parece ser a melhor maneira de manejar o caso. Acaba por não ser construído um programa de ensino com a relevância necessária e adequada à faixa etária em questão, transformando as aulas em brincadeiras aleatórias sem o foco e o desenvolvimento fundamentais.

Outras alterações, por sua vez, atingiram significativamente o Ensino Médio. Inicialmente, como já apontado, possuía a carga horária de duas aulas semanais corridas, com pessoas da mesma turma. Vale dizer que em 2018 a escola era novíssima, possuía em torno de 20 alunos(as) por turma, e apenas duas turmas de primeiro ano; se eles se dividissem, escolhendo entre música, artes visuais e teatro, haveria pouco *quórum* em cada matéria.

Desse modelo, passou-se para um tempo semanal, com alunos(as) das turmas do mesmo ano misturados por meio das escolhas individuais. Em seguida, foi decidido que só haveria *Arts & Expressions* no primeiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio com mistura de grupos. Esse foi um fato que gerou uma série de reclamações por parte das famílias que compõem a comunidade escolar, pois na proposta inicial vendida constava a

oferta das artes durante todo o tempo de estudo, o que, evidentemente, não estava acontecendo.

As constantes mudanças na quantidade de aulas do departamento não só afetam consistentemente o programa de ensino construído inicialmente, mas quebra sua continuidade, bem como desvalorizam as disciplinas frente aos(as) alunos(as), que acabam por apresentar dificuldade de engajamento nas aulas e atividades propostas.

Por ser uma escola em tempo integral, é grande a oferta de matérias, havendo, por consequência, conteúdos em demasia a estudar, bem como muitos trabalhos a fazer. O resultado acaba, inevitavelmente, sendo a estafa física e mental dos(as) estudantes, afetando seus rendimentos e diminuindo a capacidade de concentração, fazendo com que priorizem algumas matérias nas quais concentram sua atenção. Justapondo a clara desvalorização das artes por parte da gestão da escola e sua gradual diminuição no currículo do Ensino Médio, torna-se difícil aplicar um programa bem desenvolvido. O processo criativo fica, então, comprometido.

O segmento que menos sofreu alterações durante a existência da escola foi o Fundamental II. Com exceção da época mais aguda da pandemia, quando os(as) alunos(as) não podiam ser misturados(as) com outros(as) de turma distinta, o programa permanece oferecendo-lhes a possibilidade de escolha/sugestão e carga horária igual à do início –, a cada ano, nova formação de classes. A única diferenciação é com relação ao programa do sexto ano. Como se trata do primeiro período de um novo segmento que possui características muito diferentes das do anterior, o programa inclui a rotação das artes, uma em cada bimestre, a fim de que possam conhecer de forma prática as respectivas vivências de cada disciplina artística.

Por conta tanto do número crescente de famílias matriculadas na Escola Eleva desde sua criação quanto da dinâmica da mistura de turmas no Fundamental II, que contribui para turmas extensas, foi necessário aumentar o número de matérias das artes oferecidas. A partir de 2019, passou-se a ter *music production* – produção musical – no currículo, e, em 2020, artes digitais, ou seja, cinco disciplinas passaram a compor o departamento de *Arts & Expressions*: artes visuais, artes digitais, música (banda), produção musical e teatro. Por serem quatro bimestres anuais, o(a) estudante indica aquela que não gostaria de cursar.

A formação das turmas é tarefa muito difícil. São muitos(muitas) aqueles(as) que pedem para cursar determinada matéria para poder estar com algum(a) colega preferido, ou porque não conseguiram estar na mesma classe, esquecendo-se de que, com currículo e carga

horária extensos, podem vir a se desinteressar pelo conteúdo e atrapalhar o andamento da turma. Tendo em vista que, atualmente, cada turma das artes é composta por 24 alunos(as) em média, o estabelecimento de hábitos e disciplina na sala de aula, além da execução do programa, torna-se difícil.

Como já apontado, a construção do programa de teatro no início da Escola Eleva contou com Ludmila Breitman, minha amiga e colega de trabalho em outras instituições de ensino, como professora de teatro. Assim, minha adaptação foi muito orgânica. A maioria do trabalho desenvolvido com os(as) estudantes foi oriunda do que vivenciei como professora da Escola Britânica, tendo em vista que, juntas, Ludmila e eu participamos de seu departamento de *Drama*. Utilizamos muitos dos planejamentos de aulas que, aliás, funcionaram muito bem na Escola Eleva. Os(As) alunos(as) se engajaram nos temas propostos, desenvolveram cenas e *performances* conforme o tópico que estava sendo proposto em sala de aula, e foi perceptível o desenvolvimento de suas habilidades, respeitando a maturidade cênica de cada um(a).

Os chamados planejamentos de aula são documentos que contêm os objetivos de aprendizagem, atividades e discussões que deverão ser desenvolvidos naquela determinada lição. Na escola em que atualmente trabalho, são feitos digitalmente e escritos em inglês. O documento serve como um guia para o(a) professor(a) e, ao mesmo tempo, um registro do que foi explorado. Também facilita uma eventual substituição futura, pois não será necessário começar do ponto zero.

Modelo do planejamento de aula:

Imagem 2 - Planejamento de Aula Diário

Professor(a):	<i>Nome do (a) professor (a)</i>	Matéria:	Data:
1. Unidade:	<i>Tema principal que está sendo abordado</i>	Subunidade:	<i>Qual ponto específico do tema principal esta aula visa atingir?</i>
Pergunta essencial:	<i>Uma pergunta que o professor se faça</i>	LIV/Cidadania Global:	

Objetivos de aprendizagem/aula:

- Qual é (Quais são) o(s) principal(is) objetivo(s) desta aula?

Ação:

6. Atividades de Aprendizado	7 Interação: <i>Marcar o tipo de interação presente nesta aula</i>
6.1. Warm-up/aquecimento(min): 6.2. Apresentação: (min): 6.3. Prática/Aplicação (min): 6.4. Reflexão (min): 6.5. Ticket de saída: 6.6. Feedback:	<input type="checkbox"/> Lição <input type="checkbox"/> Trabalho em grupo ou em pares <input type="checkbox"/> Apresentação de alunos <input type="checkbox"/> Discussão em grupo <input type="checkbox"/> Atividade liderada por aluno <input type="checkbox"/> Aprendizado interdisciplinar Detalhes. <input type="checkbox"/> Outro(s)::
	8 Avaliação Formativa/Somativa:
	Diferenciação: Vocabulário específico:
Recursos	

12. Reflexões/Anotações

12.1. O que funcionou bem?	12.2. O que pode ser melhorado?	12.3. Anotações, sugestões, modificações para a próxima aula:

Tendo o currículo construído na Escola Britânica do Rio de Janeiro como modelo e inspiração, os bimestres são divididos em unidades de ensino com foco em linguagens teatrais estudadas. Nos planejamentos de aula da atual escola, constam, além das informações básicas, como professor e data,

1. Nome da unidade que está sendo trabalhada, por exemplo: Melodrama.
2. Subunidade – as habilidades ou o foco de um conjunto de aulas que compõe a unidade, por exemplo: Gestos largos.
3. Pergunta essencial – Qual o estímulo essencial que os(as) alunos(as) precisam ter para atingir os objetivos de aprendizagem? Qual a provocação guia que os(as) professores(as) precisam fazer para que os(as) alunos(as) se sintam instigados à pesquisa?
4. LIV/Cidadania Global – relação do que está sendo proposto com os pilares da Escola Eleva.
5. Objetivos de aula – quais objetivos os(as) alunos(as) devem atingir ao praticar os exercícios propostos? A Escola Eleva utiliza como base a Taxonomia de Bloom para a escolha dos objetivos das aulas.
6. Atividades que serão propostas em sala de aula, divididas em:
 - 6.1. Aquecimento – em geral exercícios coletivos visando ao engajamento ou ao desenvolvimento de alguma habilidade necessária para as próximas atividades.
 - 6.2. Apresentação – indicação do tema proposto com possibilidade de exposição de recursos que sirvam como referências para os(as) alunos(as). Divulgação das diretrizes dos exercícios e, caso seja necessária, divisão em grupos.
 - 6.3. Prática/Aplicação – os(as) alunos(as) ensaiam ou desenvolvem práticas dos temas propostos e apresentam para a turma assistir. Esse é um momento muito importante que requer atenção não só de quem está performando como também de quem faz parte da plateia. É o momento em que a educação teatral promove o ensino por meio da formação de plateia. Os(As) alunos(as) são orientados a agir respeitosamente durante a apresentação dos(as) colegas, permanecendo calados e atentos, e, após a *performance* das cenas, estimulados a fazer comentários pertinentes, apontando os pontos positivos e aqueles que deveriam ser melhorados.

6.4. Reflexão – etapa em que estudantes e professor(a) fazem comentários sobre o processo e a aula.

6.5. *Ticket* de saída – momento rápido e simples, em que há a finalização da aula e o(a) aluno(a) faz ou fala algo que represente o que explorou.

6.6. *Feedback* – comentário do(a) professor(a) ou aluno(a) sobre a estrutura da aula.

7. Interação – tipo de interação presente entre os alunos na aula.

8. Avaliação Formativa/Somativa – se há alguma avaliação específica sendo aplicada naquela aula. A formativa visa expor ao(a) aluno(a) em que momento do processo de desenvolvimento das habilidades necessárias características do tema proposto ele está. O *feedback* é essencial para que ele(ela) possa aprimorar e trabalhar melhor os pontos salientados. A somativa é a avaliação final da unidade quando o(a) professor(a) qualifica a situação do(a) aluno(a) para atingir os objetivos de aprendizagem. A avaliação é feita de acordo com as rubricas previamente compartilhadas antes da data agendada.

9. Diferenciação – se há algum tipo de atividade que necessite alteração para ser aplicada para jovens com algum diagnóstico médico de *déficit* de aprendizagem.

10. Vocabulário específico – vocabulário inerente ao tema explorado em sala de aula.

11. Recursos – todos os materiais necessários à aplicação e execução das atividades propostas.

12. Reflexões/Anotações – Comentários feitos pelo(a) professor(a) após a aula.

12.1. O que funcionou? – Atividades feitas em aula, respostas dos(as) alunos(as) etc.

12.2. O que pode ser melhorado? – Atividades, respostas dos(as) alunos(as) etc.

12.3. Comentários para a próxima aula – anotações que contribuem para a continuidade do programa aplicado. Ajuda bastante no planejamento da aula seguinte.

Toda essa estrutura de organização visa nortear o processo de aprendizagem tanto para o(a) professor(a), como mediador(a), quanto para o(a) estudante. O planejamento de aula é utilizado em toda a escola por todas as disciplinas e contribui muito para o desenvolvimento das aulas de *Drama*. Muitas vezes considerada matéria de cunho improvisatório ou para apresentação em eventos escolares, a inclusão do estudo das linguagens teatrais no programa

curricular pode ocasionalmente se tornar muito subjetiva para os(as) adolescentes. O recurso de planejar e registrar as aulas que constituem o programa de ensino do teatro, por meio do plano de aula, é uma das características das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. A Escola Eleva adota a aplicação dessas metodologias em todas as disciplinas do currículo.

3.1 Escola Eleva *Arts Fest* – Festival das Artes

O *Arts Fest* é um evento anual organizado pelo departamento de *Arts & Expressions – A&E* –, com o objetivo de mostrar os trabalhos desenvolvidos pelos(as) estudantes em suas respectivas disciplinas de artes cursadas durante o ano letivo, além de estimulá-los à apreciação artística, contribuindo para a formação de plateias.

Criado em 2018, o evento dura, em geral, três dias consecutivos, sempre à tarde, quando as aulas das demais disciplinas são suspensas para que todos(as) os(as) estudantes desses segmentos possam participar das atividades propostas, ora como expositores, ora como espectadores. Apresentações de teatro, música – tanto digital quanto ao vivo – exposições de artes visuais, oficinas variadas,⁴⁴ pinturas de muro, são algumas das atividades encontradas durante o evento que se tornou uma tradição na Eleva Botafogo. Apesar do seu tempo de duração parecer extenso se comparado a eventos semelhantes de outras escolas particulares e possibilitar que a comunidade participe ativamente, o número atual de estudantes desses dois segmentos chega a setecentos, assim, para que todos possam aproveitar a experiência plenamente, três tardes acabam por tornarem-se curtas para tantos trabalhos e vivências artísticas.

Ao longo desses cinco anos de existência, o *Arts Fest* mudou seu formato algumas vezes. É bem compreensível que, por ser uma escola criada recentemente e em franca expansão, seus eventos passem por ajustes e dialoguem com a comunidade no tempo presente, ou seja, de acordo com as suas necessidades e possibilidades atuais. Por exemplo, em anos passados, pré-pandêmicos, o evento durava a tarde toda e havia ainda apresentações após o horário escolar para que os pais e responsáveis pudessem assistir aos trabalhos. Porém, como cresceu consideravelmente o número de alunos(as) matriculados(as) na instituição, recebê-los causaria um grande impacto na organização do evento e na rotina da escola. A própria equipe de *A&E* pondera que o referido festival tenha se tornado um evento para os alunos, deles para eles próprios, a participação dos responsáveis seria demasiada.

⁴⁴ Como são oficinas oferecidas tanto por alunos da escola quanto por outros funcionários da escola, seus tópicos dependem dos seus interesses. Já foram ministradas oficinas de crochê, surf, origami e poesia, por exemplo.

Em 2020, estávamos reclusos em nossas residências por causa da pandemia da COVID-19, mas o *Arts Fest* pôde ser realizado de maneira virtual. Apesar de causar certa tristeza por nos encontrarmos somente através da tela do computador, foram apresentados trabalhos bem elaborados que acalentaram nossos corações com as emoções evocadas pelas artes. Foi um momento de muita comoção para todos que estavam acompanhando especialmente sensibilizados pelas questões sanitárias da época. Já em 2021, ainda vivendo em pandemia, mas de maneira bem mais suave, pudemos apresentar de forma presencial, porém com plateias restritas a um certo número de alunos - atores, espectadores, participantes, todos usando máscaras faciais. Somente em 2022 conseguimos fazer o evento tal como ele foi pensado, sem limitações de espectadores, com os estudantes vivenciando essa experiência única em suas vidas.

A produção do festival é sempre algo a ser questionado. Apesar de acreditar que seja importante para os(as) jovens ampliarem o contato com as artes, vivenciarem experiências artísticas múltiplas, desenvolverem o olhar artístico crítico, também questiono a compulsoriedade da participação deles(as) como artistas. Claro que em se tratando de teatro, os(as) alunos(as) podem escolher trabalhar como parte da equipe técnica, seja no figurino, cenário ou outra colocação necessária para a produção. Porém, é sempre muito complicada a sua não participação como ator ou atriz. Como a carga horária de aulas de *Arts & Expressions* é extensa se comparada às outras escolas, muitos(as) adolescentes pensam em escolher participar como técnicos para que não precisem ter muito o que fazer durante o tempo de aula, pois as tarefas dos criadores técnicos não suprem a totalidade do tempo e acabam atrapalhando os demais colegas de classe com distrações. Por ser uma escola que oferece tempo integral e com muitas disciplinas no currículo, o horário escolar é muito cansativo para os(as) alunos(as) que ficam oito horas por dia na instituição.

Outro fator que contribui para tal questionamento, é o de que estudantes que gostariam de pertencer às turmas de teatro ou música – que também se apresentam no palco –, muitas vezes não as escolhem por serem extremamente tímidos ou por não quererem se apresentar em público. Assim, muitos daqueles que também poderiam se beneficiar com as habilidades adquiridas por todo o processo criativo e estarem no palco, acabam por escolher artes visuais, artes digitais ou produção musical, já que são matérias que não exigem estar em evidência presencialmente para uma plateia grande.

Através da minha experiência como professora de teatro na Escola Britânica do Rio de Janeiro – TBS,⁴⁵ cujo programa de ensino envolvia apresentações feitas somente para os(as) colegas da própria turma como resultado do aprendizado adquirido durante a unidade estudada, percebi que os(as) alunos(as) apresentavam criações mais elaboradas e consistentes do que aqueles(as) envolvidos(as) num processo de construção para uma apresentação da turma curricular feita para um público maior, como o que acontece em diversas escolas, assim como vem ocorrendo na Eleva. A plateia do *Arts Fest* da Escola Eleva tem, em média, duzentas e cinquenta pessoas por apresentação. Já na Escola Britânica, as grandes produções eram feitas pelos(as) jovens que se candidatavam a participar de ensaios depois do horário escolar ao longo do ano, como citado anteriormente nesta pesquisa.

Não desejo, nesse momento, minimizar a importância de planejar com os(as) alunos(as) curriculares um processo de construção de espetáculo culminando em encenações para a comunidade escolar, porém, questiono a necessidade de se promover um festival das artes onde todos eles(as) são compulsoriamente, de uma forma ou de outra, convidados(as) a participar. Não seria o caso de flexibilizar a participação? No entanto, corre-se o risco de ter um baixo *quórum* de participantes, mudando o propósito do evento. Entendo que, somente o fato de ser solicitada a produção de eventos como o *Arts Fest*, cujo objetivo é também divulgar o trabalho realizado na escola para angariar mais clientes, já cria uma obrigatoriedade para o(a) aluno(a) em tomar parte ativamente. Infelizmente, um dos artifícios para maior engajamento é associar a participação do(a) aluno(a) no *Arts Fest* à nota final do último bimestre escolar, tornando-se, assim, uma avaliação somativa.

A construção de cenas, e até mesmo pequenas *performances*, e suas respectivas amostras para os(as) colegas de classe já é por si só um grande desafio vivido pelos(as) estudantes que experienciam o processo de construção cênico e sua encenação sobre os temas abordados durante a unidade. Considerando que cursam o Fundamental II e são bem novos em idade, para muitos, estar em evidência para uma plateia de vinte pessoas é um grande esforço, o que dirá na presença de duzentas e cinquenta? Não seriam eles(as) enormemente beneficiados(as) pela experiência teatral, que os(as) acolheriam e os(as) estimulariam a lidar com seus medos e angústias ao se apresentarem, levando em conta suas características individuais?

Para Cristine Soares (2020, p.31), “A escola precisa dialogar com as crianças e jovens considerando suas necessidades, seus anseios e suas características próprias”. Nesse sentido,

⁴⁵ *The British School - TBS*

posso dizer que, outro ponto que me induz a questionar o propósito de produções de final de ano para teatro, como disciplina curricular, é a relação do tempo destinado aos ensaios para as apresentações e a maturidade dos(as) alunos(as) que participam deles. O teatro é uma arte que demanda tempo para criação e aprofundamento de um espetáculo, mesmo com o mundo vivendo um ritmo altamente acelerado. No caso do *Arts Fest*, o projeto, desde o seu início, com escolha de textos ou escrita deles, até a sua encenação, dura praticamente todo o segundo semestre do ano letivo e os espetáculos têm em torno de quarenta e cinco minutos de duração. Considerando que são quatro períodos de aula semanais de quarenta e cinco minutos cada, é um tempo que permite um bom desenvolvimento do trabalho com os(as) alunos(as). Porém, o que às vezes se mostra como vantagem, dependendo da turma, os(as) faz oscilar bastante no quesito engajamento e alguns se distraem com facilidade. O quarto bimestre do ano letivo é bem peculiar nas escolas particulares por onde trabalhei devido à quantidade de feriados e eventos escolares, tornando o calendário bem difícil de planejar. Assim, também não seria prudente adiar o início do processo de criação e ensaios.

Por outro lado, percebe-se maior engajamento dos(as) alunos(as) no primeiro semestre do ano letivo, quando, em grupos, participam de jogos teatrais relacionados ao tema da unidade corrente e criam ou interpretam cenas que dialogam com os elementos abordados. Há uma grande quantidade de registros que mostram trabalhos bem desenvolvidos pelos(as) estudantes, ultrapassando os objetivos de aprendizado da unidade e atingindo resultados muito bem aceitos pela comunidade escolar. É importante adicionar que nessa época do ano, todos os membros da escola, mais precisamente professores(as) e discentes, estão mais tranquilos e com menos demandas, o que certamente influencia na atmosfera da turma como um todo.

Em suma, através da minha experiência em escolas particulares com um programa de ensino e metodologias que dialogam e cuja matéria lecionada integra seus currículos, é desejável que estes sejam compostos por propostas de apresentações curtas com um público limitado, sendo, preferencialmente, colegas da própria turma que constroem ao longo do ano uma relação de cumplicidade.

3.2 *Arts Fest* – Processo de criação dos espetáculos

O processo de construção das apresentações das turmas de *Drama* do Fundamental II e Ensino Médio é, ao mesmo tempo, árduo e prazeroso. Árduo por inúmeras razões. Como todo

o processo criativo, traz êxitos e decepções tanto para o(a) professor(a) quanto para os(as) estudantes. Cenas, às vezes, se resolvem como num passe de mágica, enquanto, em outras, demoram muito para serem construídas. Por se tratar de adolescentes em fase de descobertas e transformações pessoais, procurando suas identidades no meio social, há momentos em que se engajam plenamente na proposta, como há outros em que não têm o menor desejo de estar participando da elaboração das peças teatrais, também típica característica dessa etapa da vida.

Apesar de árduo, esse processo também é muito prazeroso no meu ponto de vista. Participar do crescimento e amadurecimento pessoal e artístico dos(as) estudantes é um verdadeiro privilégio. Encorajá-los(as) a se expressarem de formas distintas, a perceberem e utilizarem seus corpos para se comunicarem, a colocarem suas experiências de vida e desejos em textos e no palco, a ampliarem suas visões de si e do outro, exercitarem trabalhar individual e coletivamente, tudo isso gera um aprendizado muito profundo em mim enquanto profissional da educação, das artes, indivíduo e cidadã.

Esses sentimentos identificam-se com os escritos de Paulo Freire sobre a relação educador/educando que corroboram as características das metodologias ativas de ensino.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 39)

Como atriz e diretora, a criação de um espetáculo é extremamente enriquecedora e alimenta a minha criatividade. Estimula-me a pesquisar referências teatrais, musicais e técnicas, como figurinos e afins. É um momento também em que sinto a quão significativa é a troca entre professor(a) e aluno(a), especialmente quando há a proposta educacional de condução das metodologias ativas de ensino, onde o(a) professor(a) ocupa a função de mediador(a), de facilitador(a) do aprendizado do(a) estudante. A condução do(da) mediador(a), nesse caso, assemelha-se ao do diretor(a) num espetáculo teatral, que dirige com a visão do que deseja construir e está, ao mesmo tempo, disponível a transformações através do que os(as) atores/atrizes oferecem no decorrer do processo criativo.

Ser professor ou professora de teatro é uma verdadeira vocação. Precisamos ser grandes malabaristas, buscando equilibrar os anseios dos(as) adolescentes e as diferentes personalidades dentro do coletivo, além das nossas próprias angústias. Quando se trata então do teatro como matéria curricular, temos que ter energia física e mental sempre alta durante as

aulas/ensaios para estimular os(as) alunos(as) ao compromisso, fazê-los(as) perceber a importância de exercícios físicos e jogos teatrais, como um aquecimento para a disponibilização corporal, por exemplo, e a acreditar que o trabalho vai dar certo, mas que é preciso ensaio, maturação, repetição, pesquisa.

Outro desafio que encontrei sendo a única professora de teatro dos dois segmentos escolares da Eleva foi aprender a lidar com as diferentes fases da adolescência dos(das) alunos(as) cujas idades variam entre 11 e 17 anos. Cada idade possui características de comportamento gerais muito peculiares. No caso do nono ano, quando os(as) estudantes têm em média quatorze ou quinze anos de vida, o desafio maior dos ensaios era tirá-los de uma certa apatia, preguiça e fazê-los acreditar na importância da experiência que estavam vivenciando e que o trabalho seria parte de uma boa apresentação para a comunidade escolar.

Assim como nos demais anos do Fundamental II e Ensino Médio, o currículo de *Drama* do nono ano é dividido em unidades que se complementam conforme são estudadas e culminam em apresentações de final do ano durante o *Arts Fest* da Escola Eleva.

3.3. Por que o nono ano?

Um dos desejos de focar no trabalho desenvolvido com os(as) estudantes do nono ano do Fundamental II para a escrita desta pesquisa está no seu próprio programa curricular. Talvez pela prévia experiência como aluna e atriz do grupo teatral de Ana Kfoury, que possui uma linguagem investigativa baseada no teatro não-realista, além de, em sua maioria, construir espetáculos com textos elaborados colaborativamente, eu tenho um interesse profundo na criação do teatro com a exploração de elementos contemporâneos, processo colaborativo e todas as *performances* feitas com esse ano. Desde que faço parte do corpo docente, foram muito representativas, tanto para mim quanto para os(as) jovens que delas participaram por trazerem questões sociais inerentes à idade deles e delas, com uma comunicação bem direta com o público. Comprovo tal observação através de seus próprios comentários, quando alunos e alunas de outros anos mencionam recorrentemente tais espetáculos como referências de memórias de apresentações do *Arts Fest*, assim como através das reflexões escritas por aqueles e aquelas que as assistiram. Tais reflexões são parte integrante de avaliações somativas do último bimestre, quando os(as) alunos(as) que participam de turmas de outras disciplinas das artes ou de outros anos escolares e assistem aos espetáculos, precisam, posteriormente, escrever uma crítica reflexiva sobre o que viram.

É importante ressaltar que acompanho, desde 2008, todas as turmas de teatro integrantes do Fundamental II e Ensino Médio, ou seja, boa parte dos(as) jovens que participaram do grupo de estudantes que ora pesquiso foram meus e minhas alunas em anos anteriores. Esse é o segundo fator que me fez escolher o programa curricular do nono ano para dissertar, pois há a um vínculo entre mim e eles(elas) construído ao longo dos anos, não só pelo acompanhamento que fiz com cada um(a) como também pelo número de horas de aula semanais que teatro tem no horário escolar. Essa razão contribui muito para a condução dos encontros e, conseqüentemente, para a construção dos espetáculos que se apresentam durante o evento artístico da Escola Eleva.

E adiciono a todos os motivos já descritos que considero a faixa etária socialmente provocadora e inquisitiva, transformando o trabalho coletivo bem instigante tanto para eles e elas quanto para mim, levando-se em conta que o programa da disciplina culmina numa *performance* criada por todos os(as) envolvidos(as).

O corte temporal deste estudo versa, portanto, especialmente sobre o nono ano por questões de interesses pessoais e profissionais, mas também por possibilitar aos(às) jovens trazerem colaborativamente aos espaços cênicos questões próprias às suas vidas e desejos. Comprova-se assim que os preceitos das metodologias ativas de ensino, onde o objetivo é estimular o(a) aluno(a) a ser sujeito da própria aprendizagem, está em consonância com a pedagogia teatral.

O programa de ensino de teatro é composto, como já ressaltado anteriormente nesta pesquisa, por unidades cujos temas norteiam as atividades propostas. O currículo do nono ano foi desenvolvido com as seguintes unidades ministradas na ordem a seguir: improvisação, *devising*,⁴⁶ práticas de elementos teatrais contemporâneos e construção de espetáculo não-realista. A escolha e ordem dessas práticas é feita conforme a faixa etária dos estudantes e tem, nesse caso, como objetivo final, a criação de uma *performance* teatral, escrita colaborativamente com os(as) alunos(as) e professor(a), utilizando os elementos estudados, a fim de ser apresentada durante o *Arts Fest*.

Esse programa de ensino de teatro foi pensado tendo em vista um currículo macro do Fundamental II, quando os(as) alunos(as) podem tanto cursar a mesma disciplina de artes ao longo de todo o segmento quanto diversificar a sua escolha. Há o desafio por parte do(a) mediador(a) de manter o frescor das atividades e desenvolver um trabalho crescente das habilidades individuais e coletivas daqueles(as) que cursam teatro ao longo dos quatro anos,

⁴⁶ *Devising* é um termo inglês que versa sobre a prática de criação teatral colaborativa tendo como mola propulsora qualquer estímulo que não seja um texto de teatro existente.

assim como de fazer o mesmo com aqueles que estão há menos tempo participando das aulas de teatro.

Apesar de o conteúdo artístico ser diferente em cada ano escolar, há muitos pontos em comum. Em todas as unidades de ensino propostas estão presentes o desenvolvimento da consciência corporal, vocal, a presença em cena de cada um, além do aspecto coletivo quando são colocados em grupos para a criação das cenas e personagens.

A elaboração da escrita do texto apresentado e a fase de ensaios só ocorre no segundo semestre do ano letivo. Entretanto, pode-se dizer que a construção da *performance* é feita ao longo de todo o período escolar, visto que, desde a primeira unidade de ensino, os(as) estudantes participam de atividades teatrais que visam nutri-los física e artisticamente para a experiência teatral que irão vivenciar. Dentre elas, as que experienciei enquanto aluna de Helena Varvaqui, Ana Kfourri, Philippe Gaulier, entre outros já citados anteriormente nessa escrita. Tanto o *saquinho* quanto outros instrumentos de trabalho usados no curso “Acrobacia com ciência”, de Helena Varvaqui, fizeram parte do momento de disponibilização dos corpos dos(as) jovens envolvidos(as) no processo.

Jean Pierre Ryngaert (2009, p.39) afirma que o jogo tem um caráter insubstituível na aprendizagem, pois facilita uma espécie de experimentação sem risco real que engaja os(as) discentes. Constitui, assim, a base do trabalho realizado com eles(as). Para o autor, participar do jogo desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, além de liberar um potencial de experimentação.

O nono ano de 2022 possuía dezenove alunos(as), entre quatorze e quinze anos, com dezesseis estudantes do sexo feminino e três do sexo masculino. O currículo começa com a unidade de improvisação que tem aqui como objetivo desenvolver nos(as) jovens a escuta, a argumentação, a espontaneidade, além da criação de cenas improvisadas, exercitando elementos básicos da ação dramática, como, por exemplo, o conflito entre as personagens.

Paulo Ricardo Bertoni e Aline de Fátima Pereira, em artigo intitulado *Na defesa e na promoção da escrita dramática brasileira: o SBED*⁴⁷, enfatizam que o conflito é a mola propulsora da ação dramática e está vinculada à intencionalidade das personagens. Ou seja, a improvisação não somente contribui para o aprimoramento das habilidades individuais dos(as) estudantes como também é utilizado para o aprendizado dos elementos da escrita cênica.

⁴⁷ Publicado na revista *O Artista em foco*, onde discutem a importância do gênero literário no Brasil, os autores Hegel (1974), Pallottini (1988), Ferdinand Brunetière (1849-1906) e John Howard Lawson (1849-1977).

Assim, unidade de improvisação foi escolhida como a primeira a ser estudada porque considero ser desejável que os(as) alunos(as) se disponibilizem não somente física e emocionalmente, mas também se familiarizem com a estrutura cênica de modo a adquirirem ferramentas para a criação do texto encenado no final do ano letivo.

Portanto, as cenas improvisadas serviam de material para a construção do espetáculo e podiam ser aprofundadas, uma vez que a aula de teatro curricular dispunha de tempo suficiente para a prática de um plano de aula com atividades sequencialmente complementares.

3.4. Planos metodológicos

3.4.1 Aquecimentos

As aulas começavam sempre com exercícios de aquecimento com um número máximo de alunos(as), utilizando, simultaneamente, a área destinada para o jogo teatral. Por conta da quantidade de integrantes da turma, eu costumava dividi-la em dois grupos que se alternavam em momentos guiados por mim. Atividades com bola, *saquinho*, bastões, jogos teatrais, fitas de ginástica rítmica, entre outras, eram programadas para cultivar habilidades individuais e coletivas dos(as) alunos(as) que também usam esse momento para se desconectarem do que ocorria fora da sala de aula e se conectarem ao trabalho teatral. Como a turma de *Drama* da escola era composta por alunos(as) de turmas do seu próprio ano, porém, diversas, o tempo era inclusive para se integrarem, procurarem criar uma cumplicidade na nova turma. Se por um lado é uma vantagem termos a constituição de um novo grupo diferente ao do dia a dia escolar pelo seu frescor, por terem a possibilidade de estreitar o contato com outros(as) colegas, há a desvantagem de propiciar encontros considerados por eles como extraclasse e por vezes confundido com recreio para conversas entre amigas e amigos que não conseguiram estar na mesma turma do ano escolar. Dessa maneira, sempre se desvirtua algum tempo do início para efetivamente começarmos as aulas.

Outro fator que contribui para a descontração excessiva é a localização das salas de *Drama*. Elas se encontram muito distantes das salas de aula regulares, ou seja, há um tempo perdido para o deslocamento dos(as) alunos(as). Porém, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, criar o hábito de aquecer no início das aulas é essencial. Aos poucos, os(as) alunos(as) vão incorporando-o ao cotidiano da disciplina.

Em *Jogar, Representar*, Ryngaert afirma que:

Uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. Mas a inibição impede a situação de jogo de se realizar, criando assim um círculo vicioso. (...) Desse modo, é comum uma oficina de jogo por meio de exercícios de “aquecimento” ou de interação entre os participantes, utilizando diversas instruções que favorecem a atuação de personalidades mais reservadas. (RYNGAERT, 2009, p.45-46)

Apesar de serem amplamente utilizados no início das aulas de teatro em diversos âmbitos e tidos por muitos como essenciais ao trabalho com os(as) estudantes, a escolha dos aquecimentos deve ser feita de maneira cuidadosa porque, assim como afirma o autor, não se pode resolver a questão por uma entrada uniforme, válida para todas as situações. As atividades têm que encontrar um sentido em relação aos trabalhos que serão feitos posteriormente e sem ficar com propósitos suspensos no ar; sem ser percebido também o objetivo do dispêndio de energia. Além disso, a atmosfera e energia do grupo precisam ser levadas em consideração.

Os exercícios com *saquinho*, que aprendi com Helena Varvaqui, eram constantemente utilizados como aquecimento. Há uma variedade de maneiras de se jogar o *saquinho* e é importante que quem esteja guiando o jogo tenha a sensibilidade para perceber a atmosfera e necessidades do coletivo, além dos(as) seus integrantes. Com os dezenove alunos na turma do nono ano, o grupo era dividido em três ou quatro subgrupos e estes numerados. De início, escolho músicas calmas, mas que não sejam consideradas entediantes e chatas por parte dos(as) jovens. São preferencialmente instrumentais, alegres. Na sala de aula, é delimitado o espaço de jogo com uma fita crepe demarcando o chão, tendo espaço suficiente para que os(as) alunos(as) se locomovam com facilidade a fim de fazerem movimentos corporais largos, deixando o corpo ser levado pelo peso do *saquinho*.

Quando a turma não está completamente familiarizada com essa atividade, procuro criar com eles(elas) uma sequência de pessoas, assim, eles(as) sabem de quem vão receber e para quem vão jogar o *saquinho* de areia. Há uma variação em que os(as) participantes não criam, inicialmente, a sequência, adicionando à atividade, o elemento da surpresa e desenvolvendo, com isso, habilidades individuais, como a presença e a atenção constantes, por exemplo. Uma vez criada a ordem do jogo, os(as) alunos(as) devem segui-la, andando pelo espaço, procurando equilibrar o *saquinho*, deslocando seus corpos de maneira que sejam guiados pelo seu peso e buscando movimentos não cotidianos, além da alternância de braços e utilização de diferentes níveis de altura. O *saquinho* não pode permanecer por muito tempo com um jogador apenas, que, ao recebê-lo, deverá jogar imediatamente. Os(As) jovens devem

sempre procurar fazer contato visual com quem o recebe e para quem o envia. Outra variação do jogo é pedir que falem o nome para quem irão jogar. Em tempos de ensaios para a apresentação, muitas vezes peço que falem uma parte do texto de suas personagens. Esta variação ajuda muito a desconstruir fórmulas prontas de falar os textos.

O *saquinho* é uma excelente ferramenta a ser utilizada e possui inúmeras atribuições que contribuem para as aulas de teatro e desenvolvimento das habilidades do indivíduo. Através desse exercício, os(as) alunos(as) são convidados(as) a acordarem seus corpos, focarem suas mentes no presente, conectarem-se aos demais.

Outra atividade que trabalhei muito com a turma foi a dos bastões. Porém, normalmente, utilizo cabos de vassoura que servem da mesma maneira. Cada um mede em torno de 130 cm. Assim como no *saquinho*, há uma variação enorme de trabalhar com esse objeto, mas na primeira vez em contato com ele, eu coloco a turma num grande círculo e, conforme a minha narração rítmica, cada aluno com um bastão na mão direita (ou esquerda, como preferir), tem que jogar o bastão da mão direita para a esquerda, da esquerda para a mão direita do colega seguinte e assim sucessivamente sem parar. No começo do ano letivo, como os(as) discentes não haviam participado dessa atividade, o número de bastões que caíam praticamente a cada jogada era considerável. Eles se dispersavam com facilidade, não acreditavam ser possível fazer muito tempo sem deixar soltar nenhum bastão. Porém, conforme eram desafiados a manter sempre o objeto sendo levemente jogado de mão em mão, no ritmo narrado, eles focavam suas atenções e criavam suas próprias táticas para sustentar o jogo. Quando, após algumas tentativas, o jogo atingia seu objetivo, novos elementos eram adicionados, eu passava a não mais narrar o ritmo, no entanto, tínhamos que mantê-lo silenciosamente. Com o ritmo continuado, o círculo de alunos(as), então, tinha que girar na direção contrária ao jogo de bastões. Sempre sem deixá-los cair.

Como escrito anteriormente, o jogo dos bastões, assim como o do *saquinho*, apresenta uma variedade de possibilidades que criam perspectivas de trabalho com os(as) alunos(as). A atividade descrita acima era uma das que eu fazia como aquecimento.

Poderia aqui exemplificar inúmeras abordagens que utilizo em sala de aula como meios para os(as) alunos(as) adquirirem ferramentas importantes ao fazer teatral. Apresento abaixo imagens dos grupos utilizando as fitas ginásticas para aquecer e desenvolver consciência corporal - outro legado das aulas de “Acrobacia com ciência”, que participei como aluna. Tais fitas são ótimas para disponibilizar o corpo para o trabalho teatral. É, no entanto, mais voltado para o desenvolvimento das habilidades individuais dos(das) discentes,

pois pratica a coordenação motora de cada um(a) e não costumamos utilizá-lo de forma interativa, ou seja, não há troca entre os(as) que as experimentam. As fitas podem ser usadas com ambos os braços, alternativamente. Peço que façam movimentos variados, tanto em formatos quanto em tamanhos, por exemplo: círculos, triângulos, pequenos, grandes, etc.

Imagem 3 - Aquecimento com fitas acrobáticas



Fonte: Acervo pessoal

3.4.2. Atividades e jogos teatrais

(...) as práticas de improvisação absorvem como uma esponja a realidade imediata e constroem um referente a partir da experiência instantânea dos jogadores e de sua percepção da situação. (RYANGAERT, 2009, pág. 199)

O programa curricular de teatro do nono ano, como já mencionado, começa com improvisação. Durante seis semanas, aproximadamente, os(as) integrantes da turma são

guiados numa série de jogos improvisacionais a fim de despertá-los para o aqui e agora, aguçar seus instintos, como a escuta, por exemplo, criar personagens e desenvolver conflitos. São jogos selecionados por etapas e sempre alinhados com os objetivos de aprendizagem de cada aula e do bimestre como um todo.

No início do primeiro bimestre de 2022, iniciei, então, os trabalhos com improvisações. Há uma diversidade enorme de exercícios sobre esse tema em inúmeros livros e sites na internet, mas todas possuem características básicas em comum para poder fluir e se tornar uma cena interessante de se assistir e participar.

No quesito das atividades disponíveis na internet, é impressionante como se encontra muito mais recursos no idioma inglês do que em português. Por ministrar todas as aulas em inglês, costumo procurar inspirações nesse idioma e encontro uma grande variedade de exercícios e aquecimentos direcionados ao ensino do teatro como disciplina curricular. Sites como *Theatrefolk*, *Dramanotebook* e *Dramaresource*, além de muitos outros, são criados com esse fim, com sucesso, pois não só descrevem jogos clássicos de Viola Spolin⁴⁸ e Augusto Boal, por exemplo, como possíveis variantes destes e outros que dialogam mais com os(as) estudantes atuais.

As regras básicas da improvisação são:

1. Não bloquear a ideia do(a) outro(a) jogador – para que o jogo aconteça, o conflito deve ser gerado pelos objetivos e das (os) personagens e não por negação da ideia proposta;
2. Adicionar novas propostas e ideias para a criação de mais argumentos que alimentam as improvisações;
3. Criação da plataforma - em inglês, costuma-se dizer as *WH questions das cenas-where, when, who, how, what and why*. Em português, traduz-se como onde, quando, quem, como, o quê e por quê. A comunicação clara desses elementos da plataforma norteia a plateia e cria mais recursos para argumentos.

Possuindo essas regras como base para qualquer improvisação, procuro ter cuidado ao escolher a sequência e progressão das atividades para que a pesquisa não seja considerada como algo aleatório e recreativo. Muitas vezes foi necessário interromper um jogo improvisacional por falta de concentração, seja por parte dos(as) jogadores quanto dos(as) participantes da plateia.

⁴⁸ Viola Spolin (1906-1994) - autora, diretora de teatro e pedagoga que criou inúmeros textos para improvisação.

Embora esteja registrado no programa curricular que o objetivo deste ano escolar seja abordar elementos do teatro contemporâneo, acho importante que as primeiras sequências de improvisações tenham como foco os objetivos das(os) personagens e criação de conflito. Mesmo sendo igualmente usadas nas aulas cujo currículo estuda o teatro realista e o método de Constantin Stanislavski, o qual defende a existência de que toda a personagem deve ter um objetivo e um super objetivo na sua composição, é desejável que os(as) alunos(as) experimentem a improvisação através do viés da(o) personagem e geração de conflitos para, então, procurarem mantê-los(as) em situações cênicas variadas e narração não-cronológica. Ao longo do processo de aprendizado, elementos utilizados pelo teatro contemporâneo, como narrador, tempo cênico não cronológico, projeções, entre outros, são inseridos para que a turma adquira referências e recursos próprios a fim de construir o espetáculo colaborativo. As discussões encadeadas em sala de aula nas pós-improvisações desdobraram-se sobre a necessidade de se estabelecer um conflito em *performances* ou peças teatrais.

Ryngaert afirma que o contato sólido com o teatro contemporâneo é indispensável para que os jogadores constituam referências e até mesmo modelos contraditórios, ressaltando que o binômio jogar/assistir deveria ser um binômio natural, assim como ler/escrever faz parte do aprendizado de idiomas, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador e vice-versa. E continua:

A dupla experiência se impõe para que sejam superados os exemplos simplórios de esquetes impostos pela televisão e para que se ouse no confronto com formas contemporâneas de escrita e de jogo. Evidentemente, tal relação com o teatro parece-me indispensável ao formador (RYNGAERT, 2009, pág. 73)

Os resultados apresentados e por mim observados durante essas experiências enfatizam o quanto o teatro, como disciplina curricular, possui em sua própria natureza os elementos da metodologia ativa de ensino e aprendizagem, pois está constantemente dialogando com o que o(a) aluno(a) aponta em cena ou nas discussões em sala de aula, ou seja, com o que desejam comunicar.

Em seguida, adiciono às instruções das improvisações as circunstâncias dadas, também um dos elementos defendidos por Stanislavski para a criação de um papel. Assim, o(a) estudante tem mais um dado além dos objetivos das personagens para norteá-lo(a) nos jogos cênicos. Ou ainda, com o conhecimento de tais circunstâncias, eles(elas) desenvolvem os objetivos de suas personagens. É aconselhável que as regras do jogo sejam sempre claras para que o(a) participante não se sinta tão perdido. É muito comum algum(a) aluno(a) interromper a cena com o “não sei o que fazer!”. Philippe Gaulier costumava dizer em suas

aulas que é maravilhoso quando o ator ou atriz não sabe o que fazer em cena, é neste momento que vemos a humanidade dele ou dela e se é ou não ágil o suficiente para reverter a situação de risco a seu favor e utilizar a mola que há no fundo do poço. “Sempre há uma mola, mas tem que se chegar até o fundo do poço para alcançá-la e ser impulsionado”, dizia ele.

Porém, se não é fácil para adultos tal exposição e sensação de fracasso, para adolescentes em fase de descobertas tanto individuais quanto sociais é ainda mais complexa. O “não saber o que fazer”, muitas vezes, os(a) bloqueiam para se voluntariarem e engajarem nas atividades seguintes. Mas, por outro lado, o prazer de ter participado de uma improvisação que fluiu e os(as) fez serem atravessados(as) pela sensação de que algo importante e significativo foi encenado, atinge em cheio a autoconfiança e estima, engrandecendo-as e contribuindo para o trabalho a ser desenvolvido.

Abaixo, enumero e descrevo brevemente uma sequência de atividades improvisacionais que utilizei com os alunos do nono ano.

Improvisações baseadas em:

1. Objetivos dos personagens e geração de conflitos – nas cenas improvisadas, os(as) participantes não sabem previamente qual o objetivo do(a) outro(a) jogador(a), apenas o próprio, e ambos devem tentar conquistar seus objetivos;
2. Circunstâncias dadas – os(as) jogadores recebem as circunstâncias em que se encontram seus personagens e seus objetivos, ou, a partir daí, criam seus objetivos;
3. Atitude corporal – o estímulo inicial para o jogo é a posição em que os(as) jogadores se encontram. Para quebrar alguma possibilidade de planejamento por parte dos(as) jogadores, eu coloco uma música e peço para eles e elas dançarem ou movimentarem-se de forma não cotidiana, quando paro o som, congelam na posição em que se encontram e um(a) deles propõe o começo da improvisação com esse estímulo. Os objetivos da(o) personagem e todos os elementos trabalhados até este momento, devem estar claros no jogo cênico. Há algumas variações feitas a partir dessas instruções. Ao som de um tambor ou sino, a dupla tem que congelar e um(a) deles será substituído(a) por outro(a) aluno(a) no mesmo posicionamento em que se encontrava o(a) anterior, porém, deve propor um conflito e relações diferentes das estabelecidas anteriormente. Novamente, a atitude corporal em que se veem será o ponto provocador do jogo improvisacional;

4. Diálogo criado com a primeira letra de cada fala da(o) personagem em ordem alfabética;
5. Diálogo cujas falas são sempre em formato de perguntas;
6. Utilização de atividades em *gromelô* – O diretor de teatro italiano Dario Fo chama esta língua inventada em que, sem nada significar de lógico, aparentemente, imita-se o som de uma língua conhecida como o russo, o polonês, o lituano, o japonês etc. Um conjunto de sons articulados sem entendimento preciso. A escolha dessas atividades visa explorar a consciência corporal, procurando fazer com que o(a) aluno(a) desassocie o corpo da fala, ou melhor, salientando que a necessidade da comunicação corporal vá além do que se é dito.

Há muitas variações das regras, além das acima descritas, que conduzem as improvisações teatrais. E escolher quais jogos utilizar em sala de aula depende diretamente do objetivo que se deseja alcançar com seus(as) jogadores(as). Tais regras oferecem orientações claras sobre os objetivos e propósitos da improvisação teatral. Elas ajudam os(as) alunos (as) a entenderem os princípios básicos do formato, como a importância da escuta ativa, aceitação das ideias dos parceiros de cena e construção de narrativas consistentes. Essa clareza ajuda a manter a improvisação direcionada, significativa e norteia o(a) jogador(a). É importante ressaltar, também, que as regras da improvisação teatral não são rígidas e imutáveis, mas sim diretrizes flexíveis que podem variar dependendo do método ou abordagem utilizada. No entanto, independentemente do sistema adotado, as regras têm como objetivo principal fornecer um arcabouço estrutural que promova uma improvisação segura, colaborativa, focada e envolvente para todos que dela participam.

3.4.3. *Devising* e elementos do trabalho colaborativo

Fui apresentada à palavra *devising* quando trabalhei na Escola Britânica. *Devising* é um termo comumente usado nas aulas de teatro inglesas e nada mais é do que um processo de criação colaborativo cujo ponto inicial do trabalho seja qualquer estímulo com exceção de um texto teatral já existente e cujo produto final leve à criação de um espetáculo original. Já os americanos preferem utilizar o termo “criação colaborativa” para o mesmo fim.

Em *Devising performance – A critical history*, de Deirdre Heddon⁴⁹ e Jane Milling,⁵⁰ (2015) o objetivo das autoras é estudar as formas que *devising*, ou criação coletiva, são utilizadas por companhias de teatro inglesas, americanas e australianas dos anos 50 e 60 para conceber seus espetáculos e explorar suas ressonâncias culturais e políticas. Ao longo da leitura, há uma descrição detalhada do que seria *devising* nos diferentes tipos de arte, como música, teatro e dança. Nesse livro, Deirdre e Jane explicitam que a origem dos termos criação colaborativa e *devising*, apesar de serem mais usadas atualmente, datam desde os primórdios do teatro e de momentos emblemáticos como, por exemplo, a *Commedia Dell'Arte*⁵¹.

Há, no entanto, uma vasta bibliografia em inglês que foca sua narrativa na utilização dessa unidade em escolas de nível fundamental e médio. Em *Devising and physical theatre*, Pilar Otti sugere muitos tipos de atividades que visam a prática da criação colaborativa sem um roteiro pré-existente como estímulo (2014).

Assim, como o programa de teatro do nono ano visa a prática de elementos contemporâneos através da criação coletiva, optei por utilizar, na Escola Eleva, programa semelhante ao da Escola Britânica, com a unidade de improvisação sendo seguida pela de *devising*. Para Deirdre e Jane, a improvisação tem sido a peça-chave para muitas das companhias teatrais que elas estudam em seu livro. Muitas vezes as próprias improvisações tornam-se parte do espetáculo colaborativamente criado (2015, pág. 07).

Através de experiências passadas tanto como atriz quanto como professora, percebo que as improvisações muitas vezes apresentam ideias que contribuem para que os(as) alunos(as) possam desenvolver o que desejam comunicar em seus espetáculos. Por vezes, eles ou elas próprias não percebem a potência do que constroem, em outras, acreditam que o que criaram é tão bom que não precisa de maiores estudos e práticas.

Como nessa unidade o estímulo inicial não deve ser um texto já escrito anteriormente, procurei, com essa turma, explorar várias possibilidades para que pudessem trazer ideias para o espetáculo que deveríamos construir coletivamente a fim de ser apresentado durante o *Arts Fest 2022*.

⁴⁹ Deirdre Heddon (1969-) - Professora de Performance Contemporânea na Universidade de Glasgow, Escócia, e pesquisadora baseada na prática.

⁵⁰ Jane Milling (1967-) - Professora de Drama da Universidade de Exeter, Inglaterra.

⁵¹ Forma de teatro popular que surgiu na Itália em meados do século XV. Suas apresentações eram feitas em palcos improvisados em ruas e praças públicas. Eram baseadas na espontaneidade dos atores, que seguiam apenas um pequeno roteiro simplificado.

Logo na primeira aula, propus uma atividade que alunos(as) de anos anteriores gostavam muito de jogar, chamado “um minuto”. Esse exercício consiste em dividir a turma em grupos pequenos – no máximo cinco estudantes – e dar sugestões claras e curtas de um tema que cada grupo deveria criar para ser, logo em seguida, apresentado para os(as) outros(as), porém, eles(elas) só teriam exato um minuto para elaborar a curta *performance*. Comandos, como: criar um novo tipo de super-herói, criar um novo tipo de comercial, um produto que ainda não existe, e outros mais, são introduzidos para que os(as) alunos(as) elaborassem rapidamente uma cena. Apesar de possuírem o mesmo comando, as apresentações são as mais variadas possíveis e aguçam a criatividade deles e delas. O interesse por esse tipo de criação era tão presente nos(nas) alunos(as), que pediam repetição do exercício em diversas aulas. Passamos quatro tempos de aula, de quarenta e cinco minutos cada, praticando o “um minuto”. Para introduzir elementos teatrais contemporâneos com a turma, coloquei vários panos de tamanho médio, além de objetos cênicos disponíveis, para que pudessem utilizar durante as cenas e informei que deveriam dar significados diferentes para cada um.

Imagem 4 - alunas apresentando uma cena criada a partir da utilização de panos, ressignificando-os





Fonte: Acervo pessoal

Como segundo estímulo para construção de cenas, pedi que a turma se dividisse em duplas e entreguei a cada dupla a chamada “cena sem conteúdo”. Esta consiste num diálogo através do qual não é possível identificar quais as circunstâncias e elementos da cena. Ao se ler, não é possível detectar onde as(os) personagens se encontram, nem o que estão fazendo, nem ao menos qual a relação entre elas(els), assim, os(as) jogadores(as) constroem a cena de acordo com a perspectiva que desejam. É um exercício também muito utilizado para a construção de cenas realistas, parte do método desenvolvido por Stanislavski, cujo foco é o entendimento sobre as circunstâncias dadas e contribui para o entendimento da estrutura cênica. O trabalho com elementos não realistas, através da atividade com cenas sem contexto pré-definido, torna-se um processo de ressignificação do contexto, que procura transformar a maneira como a mensagem desejada pelos(as) integrantes é exibida.

O que torna interessante a utilização dessa atividade é as inúmeras possibilidades cênicas que os(as) jogadores(as) apresentam. A discussão após as apresentações sempre iniciava com essa observação, de como é possível haver diversas leituras criadas e adaptadas mediante o mesmo diálogo e variando de acordo com a mensagem que a dupla quer comunicar para a plateia. Através de objetivos e circunstâncias criadas prévia e claramente entre os(as) jogadores(as), o texto e o tempo cênico são ajustados de maneira a atender suas demandas e necessidades.

As aulas foram, então, programadas a utilizarmos dois tempos por semana para a apresentação das instruções e materiais que servem como referências para o desenvolvimento do trabalho de criação coletiva, e outros dois para as apresentações e discussões sobre o entendimento cênico, comunicação com a plateia e ressignificação de elementos teatrais, como, por exemplo, a utilização do espaço e música. O tempo em sala de aula, salvo momentos típicos de dispersão próprios do(da) adolescente, foi bem aproveitado, viabilizando o aprofundamento da proposta pedagógica do nono ano e possibilitando o trabalho das habilidades tanto corporais quanto cênicas dos(das) discentes.

Eu procurava constantemente apresentar vídeos e fotos de companhias teatrais e espetáculos internacionais e nacionais cujo trabalho é colaborativo e baseia-se na pesquisa de linguagens cênicas. Cenas de espetáculos teatrais e *performances* de companhias como *Theatre du Complicite*,⁵² *Theatre du Soleil*, Cia dos Atores,⁵³ Teatro da Vertigem,⁵⁴ por exemplo, eram postadas no aplicativo que é usado pela escola como meio de comunicação entre os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), para embasá-los em suas discussões e dar-lhes ideias para suas cenas.

Na unidade de *devising*, procurei fazer muitas atividades através dos mais variados estímulos com os(as) alunos(as) como parte do programa do ensino de teatro curricular, a fim de que disponibilizassem seus corpos e mentes para chegarem no segundo semestre letivo com ideias para a construção colaborativa do espetáculo a ser apresentado no *Arts Fest 2022*, além de vivenciarem o trabalho coletivo em sala de aula e criarem maior vínculo e cumplicidade entre eles e elas.

Em alguns momentos era necessário fazer adaptações. No caso, quando o estímulo para a criação de performances eram estátuas, conhecidas ou não. Como não é possível trazer as obras de arte para a sala de aula, imprimir algumas coloridas em folhas A4 para poder propor a pesquisa. É claro que observar uma estátua presencialmente não nos traz a mesma experiência que observar a fotografia de uma peça de arte. Inicialmente, porque esta é bidimensional. O olhar do observador está na perspectiva do(da) fotógrafo(a). Por outro lado, quando se examina uma obra tridimensional, em que há múltiplas perspectivas de observação, é possível provocar uma ocupação espacial diferente da primeira. As variadas formas de percepção contribuem para uma conseqüente multiplicidade de possibilidades cênicas.

⁵² Companhia teatral sediada em Londres, Reino Unido, fundada em 1983 por Annabel Arden, Fiona Gordon, Marcello Magni e Simon McBurney.

⁵³ Companhia teatral sediada no Rio de Janeiro e formada pelos atores Bel Garcia (*in memoriam*), César Augusto, Gustavo Gasparani, Marcelo Olinto, Marcelo Valle e Susana Ribeiro, com mais de 30 anos de atividade ininterrupta.

⁵⁴ Companhia teatral sediada em São Paulo e criada em 1992.

Para minimizar a diferença entre a observação de uma estátua e de uma fotografia desta, fiz um aquecimento que favoreceu bastante o engajamento da turma, provocou os(as) estudantes a acordarem seus corpos para o trabalho e trouxe ludicidade à sala de aula.

Selecionei obras de arte de diversos artistas como por exemplo Picasso, Edward Munchen, Camille Claudel, Auguste Rodin, cuja escolha foi feita usando o critério do gosto pessoal e expressividade da obra de arte. Espalhei todas as impressões pelo espaço, diminuí um pouco a iluminação do local e coloquei uma música instrumental leve, procurando proporcionar um ambiente mais intimista e convidativo às experiências corporais. Os(As) alunos(as) devem ser instigados a se sentirem confiantes para se expor e disponíveis corporal e emocionalmente para o trabalho a ser desenvolvido.

A turma foi então dividida em dois grupos. Ora um assistia, ora participava alternadamente. Enquanto a música tocava, os(as) que participavam, caminhavam por entre as impressões, observando-as. Quando desejavam, paravam em uma delas e moldavam-se de acordo com o ponto de vista que escolhessem. Por vezes, enquanto caminhavam, eu parava de tocar a música e eles(elas) tinham que posar como a estátua pela perspectiva que a enxergavam. Como continuação desta atividade, houve momentos em que guiei os(as) participantes para que construíssem imagens em duplas e trios. Por vezes, recorri a uma ferramenta utilizada nas aulas de *Drama*, da Inglaterra, para construção de personagem e conflito chamado *thought-tracking*, em tradução livre, rastreio do pensamento. Consiste em congelar a cena e pedir ao(a) jogador(a) que diga o que o(a) personagem está pensando no momento determinado pelo(a) mediador(a). O pensamento tem que ser dito sempre na primeira pessoa e sobre o que está sentindo ou uma opinião sobre a situação, nunca a ação que está sendo executada.

Normalmente, procuro introduzir a criação cênica pedindo que os(as) alunos(as) criem três imagens representando o início da cena, o auge do conflito e a resolução, uma para cada, respectivamente. Ao apresentarem cada uma, costumo utilizar o *thought-tracking* em cada estudante. Este processo contribui para mantê-los conectados na cena e personagem, além de se escutarem, propiciando o maior entendimento do conflito.

Imagem 5 - Alunos(as) fazendo a investigação das fotografias de obras de arte.



Fonte: Acervo pessoal

O trabalho com imagens é um recurso muito utilizado pelo método criado por Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, principalmente, no intitulado Teatro-Imagem, que versa sobre o debate de algum problema através de imagens feitas com os próprios corpos dos atores e atrizes. O Teatro-Imagem compreende uma série de jogos e técnicas em que prevalece a linguagem não verbal, em que o diálogo pode ser feito através da linguagem puramente corporal. Não há dramaturgia e a única regra é que a linguagem seja corporal.

Como diz Boal:

Quando trabalhamos com imagens, não devemos tentar entender o significado de cada imagem, mas sim sentir as imagens e utilizar nossa memória e poder de imaginação. As imagens são sua própria linguagem, e o significado de uma imagem é a imagem em si. A imagem do real é real – como imagem.... Imagens são superfícies que refletem o que nelas é projetado. Assim como objetos atingidos pela luz, as imagens conseguem refletir emoções, ideias, lembranças, desejos e observações. (BOAL, 2002, p.233)

Seguida ao aquecimento com as fotografias de obras de arte esculpidas, nessa atividade, pedi que se dividissem em grupos de cinco ou seis alunos e escolhessem uma das impressões como mola propulsora da *performance*. Cada apresentação tinha instruções a serem seguidas para seu desenvolvimento. Esses eram os momentos em que elementos utilizados no teatro contemporâneo eram apresentados. A utilização de música, quebra da quarta parede, desconstrução do tempo cênico cronológico, diferentes significados para objetos, além de outros elementos mais, eram exigidos em cada *performance*. Tais diretrizes e os objetivos de aprendizagem são essenciais tanto para o(a) aluno(a) quanto para o(a) professora(a), e fazem parte, como já explicitado anteriormente nesta pesquisa, das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Por ser uma arte bastante subjetiva e ainda trabalhando com recursos de linguagem mais abstratos durante a unidade de *devising*, as referências desenvolvidas por essa metodologia contribuem para nortear o trabalho.

Como nessa unidade de ensino a ideia é explorar uma variedade de estímulos para a criação colaborativa cênica, outra referência utilizada foi a música. Nessa atividade, eu pedi que os(as) alunos(as) usassem um tapa-olho, se espalhassem pela sala e se deitassem em algum local. Apresentei uma série de músicas de estilos diferentes, como, por exemplo, clássica, *rock'n roll*, *jazz*, *blues*, mas sempre priorizando a utilização de músicas instrumentais, pois acredito que estimulam a criatividade por serem menos limitadoras do que as com letras.

Após escutarem cada música, privados da visão e deitados, cada um(a), era convidado(a) a falar brevemente sobre o que sentiu ou imaginou. Da mesma maneira que nos outros exercícios, a turma compôs grupos pequenos – eu procurava sempre estimular, ou, às vezes, determinar a mistura de grupos para não trabalharem sempre com as mesmas pessoas. Nesses grupos, eles(as) debatiam sobre as emoções sentidas e imagens que vieram à mente durante a experiência prévia e escolhiam um caminho a seguir. Podiam desenvolver a proposta de um(a) deles(as) somente ou podiam conectar duas ideias, não mais que esta quantidade para não tornar a comunicação da mensagem a ser passada para a plateia, confusa.

O resultado desse processo foi a apresentação de cenas muito marcantes para mim, envolvidas em densas mensagens que refletem as características desse grupo de jovens próprio da faixa etária e do tempo da História em que vivem. Uma das *performances* que criou grande impacto para o público da sala de aula foi a de uma menina que, após ser rejeitada constantemente pelos pais, assassinava a família inteira. Inicialmente, fiquei impressionada com o desejo que o grupo teve de criar algo tão violento, percebendo que não

trouxeram nenhuma outra solução para a situação apresentada. Depois, fiquei pensativa se o que representaram fazia parte do cotidiano de algum(a) deles(as), mas o mais importante é que espelharam uma possibilidade que é comum no mundo em que vivemos, famílias estruturalmente problemáticas e violência como resultado disso. A *performance* possuía vários elementos do teatro contemporâneo na sua composição, como a presença de um narrador quebrando a quarta parede, objetos com significados distintos do real, como uma boneca que foi utilizada como arma para o assassinato da família, *flashbacks* e música promovendo uma atmosfera de suspense ao final.

Imagem 6 - *Performance* feita em sala de aula utilizando elementos do teatro contemporâneo.



Fonte:Acervo pessoal.

Através dessas e outras pequenas peças apresentadas durante as aulas da unidade de *devising*, pude perceber o quanto a violência está presente na vida dos(das) jovens e o medo que sentem em seus cotidianos, seja da violência urbana ou familiar. Na maioria dos trabalhos criados por eles e elas, havia sempre um teor violento como forma de expressividade ou resolução.

O teatro nas escolas funciona também como uma maneira dos(as) jovens expressarem seus medos e angústias, alegrias e esperanças, além de trabalharem suas habilidades individuais e coletivas.

Segundo Cristine Soares, no livro sobre metodologias ativas, quando avalia a necessidade da escuta do que esses jovens têm a dizer “A escola precisa dialogar com crianças e jovens considerando suas necessidades, seus anseios e suas características próprias”. (2020, p.31)

Assim, a unidade de *devising* proporcionou que os(as) alunos(as) investigassem elementos de teatro não realistas como também fossem protagonistas do próprio aprendizado, transformando suas ideias em performances a serem comunicadas. Essa unidade é também conhecida pelo desenvolvimento do trabalho colaborativo, na qual todos(as) envolvidos(as) do grupo têm a possibilidade da escuta, ao mesmo tempo que a exposição de suas próprias ideias. Assim também se caracteriza a metodologia ativa, quando há a troca de experiências e pontos de vista, pois os estudantes estão aprendendo a repensar seu olhar. Ao considerarem o pensamento dos outros, eles constroem a própria aprendizagem.

4. EXPERIÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS

4.1 Processo de construção do espetáculo “*Us All*”

O programa de teatro da escola inclui a construção de um espetáculo a ser apresentado durante a semana do *Arts Fest*, geralmente prevista no calendário para novembro de cada ano. Nesse evento, os(as) alunos(as) de todas as disciplinas do departamento de *Arts & Expressions* exibem o trabalho desenvolvido durante o período letivo escolar. Exposições gráficas, artesanais, apresentações de música, peças teatrais, pinturas de muros e oficinas de diversas naturezas são experiências que os (as) alunos (as) vivenciam na semana dedicada à arte, estimulando também à sua apreciação, além de formação de plateias.

Em *Drama*, ao nono ano é destinado a escrita colaborativa de uma *performance* que utilizasse elementos do teatro contemporâneo experimentados durante as aulas ao longo do ano, e a expectativa dos(as) alunos(as) era grande. “Como escreveremos juntos? Sobre o quê falaremos? Qual será a ideia inicial? Podemos fazer um musical? Não podemos usar o mesmo mote da apresentação do nono ano de 2021? Fica mais fácil!” Estas e outras eram as questões levantadas, referindo-se às apresentações cujo tema era ressignificação de contos de fadas, tema bem interessante a ser explorado por jovens adolescentes e que foi o ponto inicial para a turma do ano anterior, mas que eu não queria repetir. Havia tanto que podíamos desenvolver que não queria refazer algo somente porque “deu certo” antes. Outro fator que contribuía para o meu desejo em experimentar outros assuntos é que esses(essas) alunos(as), durante a construção das *performances* feitas em aula, não trouxeram nada que me sinalizasse ser importante para eles(as) a investigação de uma ressignificação de aspectos infantis. Em nenhum momento ao longo do ano, conectaram as diretrizes de *performances* com contos de fadas ou possibilidades afins. Pelo contrário, todas as vezes que inseriam crianças ou histórias próprias, já vinha cercado de uma maturidade e juízo nada infantil. Ou seja, isso tudo quer dizer que o gatilho propulsor da escrita da *performance* deve ser acionado por um assunto que eles(as) querem dizer, da mensagem que querem comunicar para a plateia. Nem sempre é fácil encontrar, afinal são adolescentes que ainda estão se descobrindo socialmente e, nesse caso, eram dezenove pessoas com personalidades e gostos diferentes. É sempre um grande desafio fazê-los todos se interessarem pela mesma temática.

Dessa forma, inicio o processo criativo do espetáculo sempre pensando com eles(as), o que desejariam abordar. Fazemos um dos caminhos utilizados pela metodologia ativa, muito

comum e eficaz nas aulas de teatro, o *brainstorming*. Temas como memórias, mitologias gregas, COVID-19/pandemia, sexualidade, surgiram nesse momento. Achei interessante trabalhar com memórias que eles(as) pudessem trazer, fossem próprias ou de familiares e amigos(as). A turma chegou, inclusive, a abordar esse assunto numa das atividades propostas durante a unidade de *devising*, mas não gostaram da ideia, acharam chato montar um espetáculo sobre suas memórias. Uma vez que o trabalho deve sempre inspirar os jovens, suas resistências não devem ser confrontadas, mesmo que o material coletado até então demonstrasse o potencial para explorar as experiências vividas.

Em agosto de 2022, a pandemia COVID-19 deu sinais de melhoras e pudemos nos relacionar sem o uso das máscaras. A sensação de liberdade e, ao mesmo tempo, receio de uma nova onda de vírus, permeou o início do processo de criação. A pandemia gerou cicatrizes em todos e todas, adultos ou jovens, deixando-nos, emocionalmente, cansados do cotidiano de medo e isolamento do qual estávamos vivendo até então, e os(as) estudantes não se sentiram estimulados(as) a criar uma peça teatral cujo foco era um tema tão pesado.

Assim, eu trouxe a ideia de pensarmos sobre as mitologias gregas como ponto de partida para o trabalho, e sugeri a Caixa de Pandora⁵⁵ como tema. A intenção não seria representar o mito de Pandora⁵⁶, mas utilizá-lo como inspiração. Neste mito, Pandora, ao ser enviada para viver entre os mortais na Terra, recebe uma caixa com a incumbência de não abri-la jamais. Tomada por curiosidade, Pandora a abre e libera todas as desgraças do mundo. Havia, porém, um dom, a esperança.

Desta forma, surgiram as perguntas: quais seriam as desgraças do mundo atual? Como lidar com elas? Qual ou quais seriam nossas esperanças para um futuro melhor? Esses e outros questionamentos foram abordados nas discussões iniciais.

A partir dessas provocações, dividi-os(as) em grupos para que fizessem novo *brainstorming* a respeito dos males do mundo atual, e, após muitas discussões, chegaram à conclusão de que tais pragas se resumem para eles(elas) em: vício, doença, discriminação, poluição, guerras e fome. Um ponto importante levantado por um aluno era de que cada um desses temas acaba por desdobrar-se em outros, por exemplo, a discriminação trouxe discussões sobre corrupção, homofobia, gordofobia, e, a fome, sobre distúrbios alimentares.

No entanto, a falta de um fio condutor que motivasse a criação das pragas era ainda algo que incomodava os(as) estudantes. Por serem de uma geração que assiste a muitas séries de televisão, tem em mente que, por mais que pudéssemos criar um mosaico de situações que

⁵⁵ Caixa de Pandora é um objeto da mitologia grega, peça central do mito de Pandora.

⁵⁶ Segundo o mito, Pandora é a primeira mulher criada por Zeus.

mostrassem como tais pragas assolam a atualidade, a turma necessitava de uma justificativa para tal. Assim surgiu a criadora do mundo, uma personagem que, como o próprio nome diz, criou o universo, local onde reinava a paz, cooperação, amor entre os seres nele habitados, tudo fluía na mais perfeita harmonia. Um dia, entediada com a vida na terra, é estimulada pelo seu ajudante a enviar pragas, representadas por pessoas, com o intuito de estragar a paz e se divertir.

A dupla composta pela criadora do mundo e seu ajudante fazia parte do toque de humor construído para o espetáculo, uma típica dupla de *clown*, a primeira sendo totalmente manipulada pelo seu ajudante, o verdadeiro mentor da ideia.

Durante os ensaios de *Us All*, eu trabalhei com a dupla em várias atividades que aprendi nas aulas de Philippe Gaulier, em Londres, para desenvolver a comicidade de ambos. Usei exercícios como sombra - quando um tem que seguir o(a) outro(a) imitando seus movimentos e transformando-os em maiores; e o dos diálogos improvisados com um(a) falando bem devagar, enquanto o (a) outro(a) tinha que ser bem rápido(a).

Pode-se aqui fazer uma analogia com o que Luciana Campos Olendzki afirma em artigo intitulado como *Dupla cômica de palhaços: parceria de jogo, operação de princípios da arte clownesca* e publicado na revista *Arte da Cena*, no qual a autora pesquisa o jogo formado por duplas de palhaços e suas características:

A dupla de palhaços Branco e Augusto pode ser associada a vários possíveis contrastes que se expressam, se confrontam e operam mutuamente. O inteligente e o imbecil; o astuto e o ingênuo; o cidadão de bem e o vagabundo; o patrão e o empregado; o homem-da-lei e o fora-da-lei; o que ordena e o que obedece; o que ensina e o que aprende; o que bate e o que apanha; o que tem e o que não tem. A ordem e a desordem; o padrão e a exceção; o superior e o inferior; a vaidade e a despreensão; o ardil e a inocência; a posse e a miséria; a razão e a desrazão; a lógica e o absurdo; a realidade e a fantasia; o intelecto e o instinto. Como ainda coloca Fellini (1986, p.107), o macho e a fêmea, o animal e o homem, o velho e criança, o yin e o yang. (OLENDZKI, 2016, p.40)

Imagem 7 - A Criadora do Mundo e seu ajudante durante uma das cenas do espetáculo *Us All*.



Fonte: Acervo pessoal

Uma vez lançadas à Terra, as pragas deveriam se infiltrar e cumprir seus objetivos. Cada grupo ficou, então, responsável por desenvolver a ideia e o roteiro de sua praga. A escolha foi feita pelo desejo que cada qual tinha sobre o que gostaria de comunicar. O processo não foi tão harmônico quanto parece pois, como todo o trabalho colaborativo, os(as) alunos(as) se desentenderam muitas vezes, principalmente quanto às ideias a serem exploradas por cada praga. Havia uma vontade de criarem algo super diferente do que já foi visto na escola ou mesmo algo muito complexo, e, para atingirem este objetivo, os meios utilizados acabavam ficando confusos. Não é fácil trabalhar o simples.

Imagem 8 - A criação das pragas antes de serem lançadas à Terra.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 9 - Os habitantes da Terra vivendo em harmonia e felizes.



Fonte: Acervo pessoal

A ideia de ter cada grupo trabalhando uma praga distinta visava também otimizar o tempo e possibilitar uma certa independência aos(as) alunos(as). Assim, poderiam ensaiar separadamente, como também definir a escolha da trilha sonora, efeitos, figurinos e afins. O

momento de cada praga seria apresentado como esquetes que não possuíam conexão entre si, a não ser pelo fato de existirem pelo mesmo propósito.

Descrevo abaixo o conteúdo de cada praga e esquete desenvolvido para a peça:

O primeiro foi o da guerra. Havia dois povos, o da floresta e o da areia, que viviam em grande harmonia, pois respeitavam seus limites e compartilhavam alimentos além de meios de subsistência. A praga da guerra entrava em ação criando fofocas e mentiras para estimular o desentendimento entre os habitantes. Ao final, a discórdia era semeada e os povos entravam em atritos, culminando numa batalha que finalizava o esquete, deixando claro para o público que não manteriam o bom relacionamento conquistado.

Imagem 10 - Cena final da batalha entre o povo da areia e o povo da floresta



Fonte: Acervo pessoal

Nesse texto, os diálogos entre o povo da floresta e a guerra, e entre esta e o povo da areia se repetiam, e eram os mesmos adaptados ao ambiente em que cada um vivia, representando a suscetibilidade humana às fofocas e à semelhança dos contextos em que ocorrem. A aluna que personificava a guerra incutiu nos habitantes dos respectivos povos o sentimento de rivalidade e competitividade que não existia antes de sua chegada, conduzindo-os, assim, à batalha e à discórdia.

Esse esquete visava comunicar o quanto fofocas podem ser prejudiciais à sociedade e o quanto razões, em princípio, insignificantes, podem destruir relações sólidas.

No segundo quadro, foi investigado o tema da discriminação. Este esquete apresenta a praga da discriminação e é ambientada numa repartição de trabalho corporativo. Inicialmente, o dono da empresa, uma pessoa boa que se importa com seus empregados, está com dificuldades financeiras e não sabe que rumo tomar para seu negócio. Como figurino, representando o chefe, o ator usa uma roupa preta com terno e cartola, além de ocupar uma cadeira grande giratória. Em meio ao seu monólogo de apresentação, quando introduz ao público seus problemas financeiros, aparece a solução, uma funcionária exemplar e eficiente que quer carta-branca com habilidade de persuadir o chefe. Esta representa a praga da discriminação que convence o chefe a demitir seus funcionários(as) e a admitir outros(as) por salários inferiores, apesar de todo o conflito interno que experimenta.

Com linguagem metafórica, o diálogo em torno da demissão dos empregados é todo construído para serem discriminados pela cor das roupas que vestem, pela idade, pelo pelas licenças por doença ou por outros direitos empregatícios, traçando um paralelo com o racismo e o etarismo, por exemplo. Porém, na cena que se segue, os(as) funcionários(as) são estimulados(as) pela Discriminação a testemunhar contra as atitudes discriminatórias de seu chefe que, ao final, é deposto e cujo cargo passa a ser ocupado pela praga da Discriminação.

Imagem 11 - Empresário e a praga da discriminação em cena. Espetáculo *Us All*.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 12 - Momento em que os funcionários retiram o CEO do poder.



Fonte: Acervo pessoal

Esse talvez tenha sido o melhor esquete desenvolvido pelos(pelas) alunos(as) devido ao engajamento dos que estavam envolvidos(as). O aluno que interpretava o chefe foi o maior responsável pela escrita do texto. É um aluno extremamente tímido e crítico que desejava externar as injustiças discriminatórias. Mediante mensagens claras, ele soube envolver os demais alunos(as) que participavam do esquete e o resultado foi um trabalho cuidadoso que utilizou o teatro físico - quando os(as) funcionários(as) coreograficamente trabalhavam em computadores invisíveis, música para criar tensão no ambiente enquanto os funcionários(as) se enfureciam com o chefe e o depunham do cargo, além de projeções e objetos ressignificados como elementos do teatro contemporâneo.

A poluição foi o tópico abordado no terceiro quadro. Em sua construção, a discussão desdobrou-se para qual tipo de poluição gostariam de falar: sonora, visual ou ambiental. As alunas incumbidas de performar sobre essa praga acabaram por querer dar igual importância aos três tipos mencionados. Criaram, assim, sub-esquetes cujas personagens - divididas entre poluidoras e incomodadas com a poluição gerada – eram as mesmas em circunstâncias diferentes.

Iniciaram a encenação sobre a poluição urbana com cenas curtas e rápidas, que seguiam ao ritmo da música, onde a praga estimulava a todos a jogarem lixo nas ruas em várias situações. Em seguida, ambientadas através da projeção do mar e com iluminação amarela e vermelha, as personagens aparecem em uma praia tranquila, uma jovem com seu livro aprecia o local, outra, situada do lado oposto no palco, toma banho de sol. Logo

depois, entra em cena um grupo de três amigas falando alto e, rindo à vontade, decidem ligar a caixa de som no volume máximo, sem se importarem com o fato de estarem em local público, incomodando os demais frequentadores da praia. O conflito chega ao ápice quando as jovens que aproveitavam o local tranquilamente pedem que abaxem o som, mas não são atendidas.

Imagem 13- Pessoas na praia poluída dançando ao som de música alta.



Fonte: Acervo pessoal

Assim como em outras pragas apresentadas durante o espetáculo, neste esquete não há solução para o conflito estabelecido e a personagem que personifica a praga atinge seu objetivo de transformar a vida entre os habitantes da terra em algo desarmônico.

A praga da Poluição foi acompanhada e entrelaçada com a do Vício, quando ambas estavam em uma festa onde os(as) participantes vestiam roupas coloridas com pulseiras e colares LED e seus celulares com as lanternas ligadas para representar a poluição visual. Uma das pessoas presentes na festa representava a praga do Vício, no sentido, porém, da obsessão que alguém pode sentir por outrem. Os(As) alunos(as) resolveram mostrar, através deste esquete, como alguém pode apagar a própria personalidade ao ficar obcecado por outra pessoa. A atriz que personificava o Vício usava todo o seu poder de persuasão para que a jovem fizesse tudo o que desejava, principalmente, voltar-se contra a sua família que era, inicialmente, bem estruturada.

A crescente admiração da jovem pela praga era encenada por meio de pequenos exemplos de situações cotidianas cuja passagem do tempo era enfatizada pela música *Time*,

de Pink Floyd⁵⁷, e em diferentes locais do palco, com focos de luz em cada um. Ao final, Vício e a jovem vestiam as mesmas roupas, utilizavam a mesma cor e penteado de cabelo, falavam ao mesmo tempo, e com a mesma entonação, mostrando, assim, a fusão de personalidades. O objetivo do Vício tinha sido alcançado.

O esquete, criado para representar o tema da doença, era algo que já tinha sido mencionado no início do processo criativo, porém, não houve desejo de que fosse explorado ao longo do espetáculo inteiro. No entanto, após o período de pandemia que a turma vivenciou, era impossível não ser mencionado como uma das pragas que assola a sociedade atual. O cenário era um hospital que, neste mundo ideal onde tudo era harmônico, só existia para cuidar de boas questões de saúde, como, por exemplo, partos. Assim, no início do esquete, uma das personagens está grávida e com uma filha a acompanhando. A praga da doença aparece e dá uma água contaminada com um comprimido que representa um vírus para a criança, que imediatamente começa a tossir e o espalha para outras pessoas que estão no hospital. Logo todos começam a tossir e a praga sai de cena feliz com sua conquista. Apesar de curto, o esquete foi bem impactante para a plateia, que identificou a encenação com o momento vivido por todos nós recentemente.

Imagem 14 - Esquete da doença quando a praga entrega o copo contaminado para a menina.



Fonte: Acervo pessoal

⁵⁷ Banda britânica de rock formada em Londres em 1965

Por fim, a representação da fome foi algo bem discutido pelos(as) integrantes da turma. A equipe responsável por esse esquete não queria focar o trabalho apenas na fome do mundo. Digo apenas, porque, para eles(elas), os distúrbios emocionais também geram fome e podem ser considerados uma praga. Decidiram criar um momento no qual a aluna que representava a fome realizaria uma apresentação semelhante às feitas em empresas corporativas, reunindo todas as pragas com a criadora do mundo e seu assistente. O motivo do encontro era para que mostrassem seus feitos e objetivos alcançados. A fome então, sentindo-se muito esperta, mostra slides sobre a quantidade de comida no mundo e os índices de distúrbios alimentares, bem como sobre crianças desnutridas, tentando traçar um paralelo entre elas, pessoas que sentiam fome por doença e aquelas que não tinham condições de se alimentar propriamente.

Imagem 15: Reunião das pragas com a criadora do mundo



Fonte: Acervo pessoal

Em meio aos slides, outra aluna/atriz apresentava um monólogo sobre como se via no espelho e a solução para se sentir bem fisicamente era a bulimia. O texto, inteiramente escrito por ela, representava bem as questões que a faixa etária desta geração vive atualmente. Ansiedade, aceitação social, *stress*, entre outros fatores que podem gerar transtornos alimentares, assombram a atual geração de jovens e permeiam suas vidas. Segundo artigo recente, há uma ligação entre o uso da tecnologia e mídia por adolescentes e o número crescente de transtornos mentais e alimentares, considerando que as mídias sociais podem afetar a autopercepção e as relações interpessoais dos(as) adolescentes por meio de

comparação social e interações negativas, incluindo o *cyberbullying* (SANTOS E OUTROS, Vol. 6 n. 1, 2023). Assim, a necessidade de falar sobre algo tão presente na vida desses(as) jovens denota a potência do teatro em comunicar questões que preocupam os(as) alunos(as) e sua geração.

Imagem 16: Fome fazendo sua apresentação para a criadora do mundo e seu assistente



Fonte: Acervo pessoal

Após a cena em que as pragas encontram a criadora do mundo e seu assistente, aquela percebe o quão hostil e caótico o mundo se tornou, mas que não há como retroceder, pois os habitantes da terra foram totalmente contaminados pelas pragas lançadas. Porém, assim como o mito da Caixa de Pandora, sempre há esperança de que tempos melhores virão. Para representar tal sentimento, a aluna que sofria de bulimia e era a mesma que procurava sempre algo melhor nos esquetes apresentados, entra em cena com uma grande caixa e, ao abri-la, é projetado um vídeo criado pelos alunos(as), mostrando várias fotos de momentos felizes de suas próprias vidas. Famílias em viagens, animais de estimação, brincadeiras de crianças, aniversários, datas comemorativas, em geral, e professores(as) da escola em situações de feliz integração da comunidade constituíam o vídeo que era apresentado na parte final do espetáculo enquanto a aluna que trouxe a esperança o assistia em cena. Após o vídeo, ela terminava dizendo: “Sempre há esperança!”

Imagem 17: Momento em que Maria abre a caixa e encontra a esperança.



Fonte: Acervo pessoal

Todo o processo de criação teatral envolve também a parte técnica, como figurinos, cenários e trilha sonora. Dessa forma, a turma criou grupos responsáveis por cada item, sob minha supervisão. Havia o cuidado de manter a produção sem grandes luxos, ou seja, nada de compras desnecessárias. Tudo foi feito conforme o que podíamos trazer para a sala de aula e compartilhar. Ao longo dos anos, criei um acervo de objetos cênicos e figurinos que eu e alunos(as) doamos para que pudessem ser utilizados nas apresentações e contribuir no aprendizado e criação das *performances*. Assim, os figurinos de *Us All* foram todos provenientes de roupas dos(as) estudantes e do armário de *Drama*, e concebidos baseados em paletas de cores que se conectavam com cada praga ou que representavam o(a) personagem criado(a). Optou-se também que todos do elenco ficassem descalços, de modo que havia uma uniformidade na concepção do figurino, apesar dos diferentes tipos de pragas.

O cenário era simples, somente o necessário, e muitas vezes objetos ganhavam novos significados ou eram até mesmo inexistentes, como os computadores dos(as) funcionários(as) do esquete da Discriminação, que eram representados por meio de mímica. Por trabalharmos com a linguagem teatral não realista, não cabia a criação de um cenário que representasse a realidade. Portanto, desejávamos que o foco da encenação fosse o texto escrito pela turma e o trabalho dos(as) alunos(as) como atores. Compartilho da ideia de Peter Brook, renomado diretor de teatro que, em seu livro *O teatro e seu espaço*, defende que o palco nu representa uma busca da essência do teatro, eliminando tudo o que é supérfluo e deixando apenas o essencial. Ao remover os elementos visuais tradicionais, Brook acredita que o palco nu coloca um foco maior na energia, presença e expressão dos atores (BROOK, 1970).

Outro motivo para a escolha da ausência de cenários físicos e outros adereços é porque permite maior experimentação por parte dos(as) alunos(as) e maior flexibilização na transição das cenas, criando uma estética para a *performance*.

A trilha sonora foi construída colaborativamente com todos(as) da turma contribuindo com sugestões. O grupo responsável por este elemento técnico ficou encarregado de fazer a *playlist* para ser tocada durante as apresentações.

Imagem 18: Final do espetáculo. Elenco todo feliz agradecendo



Fonte: Acervo pessoal

4.2. Reflexão dos alunos(as) como parte do processo colaborativo e das metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Um dos elementos da metodologia ativa de ensino e aprendizagem é a reflexão feita pelos(as) estudantes sobre o tema abordado, é também um elemento fundamental do teatro que contribui para o desenvolvimento das cenas e performances criadas. O olhar do(a) espectador(a) e seus comentários permitem a quem participa no processo de aprendizagem tomar consciência de como aquilo que criou repercute no público, se o que pretendia comunicar atingiu seu objetivo, se houve algo que pudesse mudar para uma possível rerepresentação. A reflexão feita não só por quem participa, mas também por quem assiste, é uma potente ferramenta de aprendizado nas aulas de teatro.

Na Escola Britânica, aprendi o quanto os comentários que eles faziam ao assistir a determinada apresentação eram importantes para os alunos, à medida que praticavam a

verbalização do olhar crítico e do vocabulário teatral desenvolvido em sala de aula. Além das opiniões verbais dadas, os alunos também foram avaliados por meio de suas escritas sobre o processo criativo do qual participavam, bem como o que assistiam. Tais avaliações eram essenciais para o desenvolvimento do trabalho feito ao longo das aulas..

Após a apresentação de *Us All* no *Arts Fest 2022*, o elenco teve, como uma de suas avaliações, que escrever sobre o processo criativo e a *performance* criada, além de escrever sobre aspectos pessoais que perceberam ao desenvolverem seus(suas) personagens e o trabalho colaborativo.

Uma das alunas, em sua reflexão, escreveu que algumas dificuldades características próprias como a timidez a deixaram extremamente nervosa, tanto nos ensaios finais como também durante a apresentação, e, segundo ela, afetaram seu desempenho, porém, o que ela mais gostou em sua atitude foi perceber que tentou o tempo todo superá-las e, com isso, conseguiu finalizar a peça e sentir-se mais confiante no palco. Ela continuou a escrita afirmando que, ao optar por fazer teatro no nono ano, um de seus objetivos era trabalhar sua inibição diante das pessoas e deu exemplos análogos como apresentações de projetos de outras matérias. Ela finalizou escrevendo: “Para concluir, acho que aprendi bastante com a experiência deste ano, como, por exemplo, controlar meu nervosismo em frente ao público, trabalhar em grupo, até mesmo com pessoas que eu não tinha muito contato anteriormente. Ao final da *performance* de *Us All*, senti que fazíamos todos parte de uma grande família.”

Outra aluna afirmou que o processo criativo foi bem caótico porque inicialmente os(as) alunos(as) divergiam bastante do que deveria ser criado e tinham pouca expectativa de sucesso, mas que, no final, aprendeu bastante sobre trabalho colaborativo, elementos do teatro contemporâneo e a importância da dedicação, que, apesar do possível *stress*, eles e elas compartilharam experiências.

A reflexão é uma das ferramentas utilizadas pelas metodologias ativas de ensino para que os(as) alunos(as) possam desenvolver suas escritas e um pensamento crítico e fluído sobre o que experienciaram. Como nas MAs o(a) aluno(a) é o(a) protagonista do seu próprio processo educativo, a escrita torna-se uma estratégia valiosa para consolidar a aprendizagem, desenvolver competências críticas e promover a autorreflexão, sendo incentivado(a) a se expressar de forma clara e estruturada.

Outro benefício importante de ser mencionado em relação à reflexão escrita é que, ao escrever sobre a experiência, uma terceira aluna discorreu ao final de sua reflexão que “é correto afirmar que tanto os alunos quanto a professora encontraram muitos desafios durante

o processo criativo de *Us All*. No entanto, entendê-los ajudou-nos não só a melhorar nossas habilidades performáticas como também a maneira que resolvemos nossos problemas. E continua, “os ensaios muitas vezes me deixavam no fundo do poço do desespero e negatividade, mas o resultado final foi lindo e eu aprendi que algumas vezes não vale a pena se estressar com coisas que a gente não pode controlar. Através dessa experiência aprendi que tenho que me divertir mais nos ensaios também, assim como no palco.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“o espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. O fim é o começo!” (BOAL, 2013, p. 18)

Ingressei no mestrado profissional em artes cênicas - PPGEAC - da UNIRIO, com o intuito de investigar o método desenvolvido por Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (TO) com alunos do nono ano de uma escola particular do Rio de Janeiro, visando ampliar, por meio da pedagogia teatral, o campo de visão que têm das questões sociais existentes no mundo atual e da relação oprimido/opressor para além dos muros da instituição. Conscientizar sobre suas visões de mundo e vivenciar perspectivas de vidas diferentes por meio do teatro fizeram parte da pesquisa. A ideia de, através da utilização dessa metodologia, trabalhar com jovens educados com a missão de serem futuros líderes capazes de fazer a diferença nas suas vidas e contribuir para um mundo melhor, foi-me fascinante. Que líderes eles se tornarão? Como fazê-los perceber suas condições financeiras de vida e a visão de outra realidade diferente da sua? Como conscientizá-los e chamar a atenção para as questões sociais do mundo atual? Essas foram algumas das questões que provocaram o desejo de trabalhar com eles(as), a pedagogia do Teatro do Oprimido.

Com referência à tomada de consciência, observa-se que a possibilidade de compreensão de si e do mundo a sua volta pelo teatro se dá pelo fato de este, por meio da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano, tendo como objetivo maior reflexão sobre as relações de poder (Sullivan et al., 2008; Teixeira, 2007).

Porém, no início do curso de mestrado, em 2020, fui informada que não haveria mais aulas de *Arts & Expressions* no currículo do Ensino Médio, inviabilizando a pesquisa. Eu poderia, talvez, ter dado continuidade ao projeto com estudantes do Fundamental II, mas julguei que não tinham maturidade suficiente para essa experiência. Pelo menos não da maneira que eu queria pesquisar. Assim, decidi que deveria mudar o objeto da escrita e, ao ministrar uma oficina para professores da escola como parte do projeto de desenvolvimento profissional, percebi, na prática, o quão potente é o teatro como metodologia ativa de ensino e aprendizagem. A partir desse momento, decidi direcionar o estudo para esta investigação e, através da utilização de jogos, atividades teatrais e o processo colaborativo de criação de cenas ou espetáculos, concluí que a pedagogia do teatro é, em sua natureza, uma MA.

O programa de teatro do nono ano do Fundamental II sempre foi muito instigante para mim. Sempre fui muito interessada em elementos do teatro contemporâneo e espetáculos que investigam a linguagem cênica contemporânea. O processo criativo feito de forma colaborativa em 2018, 2019 e 2020, com essa faixa etária, engajou bastante os(as) alunos(as) - o que por si só já é um desafio -, que apresentaram *performances* muito impactantes para os(as) que assistiram. Em todas as peças criadas, os(as) alunos(as) trouxeram questionamentos muito importantes para a geração deles(as), que os(as) afligia, como, por exemplo, crises de ansiedade, distúrbios alimentares, gestação precoce, drogas, sexo, etc. Por mais que houvesse uma preocupação com tais temas de maneira, às vezes, individualizada, o cunho social também surgia nas discussões e eram colocadas em cena.

A construção de *Us All*, traduzido para *Nós todos*, como uma maneira de significar que, por tratar de temas inerentes ao ser humano, éramos todos representados, que estamos no mundo suscetíveis às pragas da guerra, discriminação, vício, doença, fome e poluição, foi intensa. O trabalho colaborativo com adolescentes é desafiador, ora pela expectativa que eles(as) têm sobre o que imaginam que será o espetáculo, ora pela influência da cultura imediatista, amplificada pelo uso da tecnologia. A prática teatral exige tempo de maturação, dedicação, ensaios para ser desenvolvida e aprimorada. O velho “ah, isso tá bom!”, dito por alguns(as) para não precisar ensaiar mais, era bem difícil de ser vencido, mas havia outros(as) que desejavam fazer sempre melhor e precisavam de tempo. Assim, a turma foi descobrindo, através do processo, como trabalhar no coletivo. Esse, talvez, tenha sido o maior dos ganhos. Uma das alunas descreve como foi, para ela, o processo na reflexão escrita após as apresentações:

“Sobre o processo criativo... Bom, não há palavra melhor para descrevê-lo do que “caos”. No início, a maioria dos meus colegas não gostou da ideia de adaptar a história da Caixa de Pandora. Pode ter demorado algumas semanas para começarmos a escrever o roteiro. Essas semanas foram marcadas por gritos e discussões. Felizmente, no final, as pessoas gostaram de uma versão ligeiramente modificada da caixa de Pandora. Incluí-se a isso, perder toda a esperança de que essa peça pudesse ser boa, o que se refletiu nos primeiros ensaios, desfocados e sem sucesso. Aos poucos, fomos nos divertindo e nos tornando uma equipe, apesar das diferenças.”

A conexão entre o trabalho coletivo e as metodologias ativas de ensino e aprendizagem foi evidente durante todo o processo de criação e nas aulas de teatro que os antecederam. O trabalho coletivo desempenha um papel essencial na utilização da pedagogia do teatro, onde os alunos colaboram para criar, ensaiar e executar uma produção teatral. Isso não apenas reflete a abordagem colaborativa, mas também destaca como as metodologias

ativas se encaixam de maneira natural nas artes cênicas. É uma manifestação prática do trabalho em equipe e da construção de conhecimento conjunta que as metodologias ativas promovem.

Portanto, nas aulas de teatro, o trabalho coletivo se integra organicamente às metodologias ativas, proporcionando uma experiência de aprendizado que promove a participação ativa dos alunos, a construção de conhecimento, a aplicação prática de conceitos e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, tudo dentro do contexto artístico e colaborativo do teatro.

Embora o objetivo principal fosse pesquisar o teatro como metodologia ativa de ensino e aprendizagem, utilizando o processo colaborativo como meio, o espetáculo criado teve um caráter social muito forte. Dessa forma, tanto as improvisações feitas para escrever o texto quanto o seu desenvolvimento caminharam todos em direção ao questionamento social que havia sido um dos meus motivos iniciais para o mestrado. Foram utilizadas muitas atividades da pedagogia do Teatro do Oprimido e, ao final, acredito que alguns(as) alunos(as) foram sensibilizados(as) a olhar a perspectiva dos(as) outros(as), contribuindo para a formação de sua cidadania.

Em meados do ano de 2022, a Escola Eleva foi comprada por uma empresa de educação inglesa e, como sempre acontece quando um novo gestor toma posse, grande parte do programa de ensino mudou. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem não são mais adotadas como antes em todas as disciplinas e as matérias pertencentes à equipe de *Arts & Expressions* sofreram alterações. Produção musical e artes digitais - *Music Production* e *Digital Arts* - não fazem mais parte do currículo e, no momento, todas as turmas participam das aulas de artes visuais, música (banda) e teatro, ou seja, não há mais uma modalidade de escolha do(a) estudante e as turmas são as mesmas que das demais disciplinas. Outra alteração que impactou bastante o ensino das artes em geral, foi a diminuição de tempo com cada turma. Quando antes eram três horas semanais divididas em duas aulas, agora temos uma hora de aula semanal. Se por um lado amplia e atinge estudantes que jamais teriam escolhido teatro, por exemplo, e é importante que, ao menos, experimentem, por outro há uma diminuição de horário e dificuldade de aprofundar tópicos teatrais.

De toda a forma, por sua natureza, o teatro sempre será uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem por mais que esta não faça parte do currículo escolar adotado pela instituição de ensino. Sua prática está sempre presente, mesmo com um tempo reduzido de aula ou muitos alunos com interesses artísticos distintos, juntos. Em conjunto, a utilização do

teatro e as metodologias ativas promovem uma abordagem holística da educação, capacitando os alunos para se tornarem aprendizes autônomos, colaborativos e preparados para enfrentar desafios no mundo real, tornando-se verdadeiros líderes de seus processos de aprendizagem e fazendo a diferença para si e outros.

Espectáculo teatral
“US ALL”

Personagens:

Criadora do mundo
Ajudante
Maria
Guerra
Fome
Discriminação
Doença
Poluição

Esquete da Guerra

Guerra

Povo da Areia

Areia 1
Areia 2
Areia 3
Areia 4

Povo da Floresta

Floresta 1
Floresta 2
Floresta 3
Floresta 4

Esquete da Poluição

Manu
Jane
Lais

Esquete da Discriminação

Discriminação
CEO
Funcionário 1
Funcionário 2
Funcionário 3
Funcionário 4
Funcionário 5
Empregador 1
Empregador 2
Empregador 3

Empregador 4
Empregador 5

Esquete do Vício

Vício (Cherie)
Filha (Tracy)
Mãe
Amiga 1
Amiga 2
Amiga 3
Amiga 4

Esquete da Doença

Doença
Menininha
Homem
Enfermeira

Esquete da Fome

Todas as pragas, criadora do mundo e seu ajudante estão presentes.

Efeito sonoro de um boom, projeção do início da criação do mundo. A criadora do mundo faz movimentos como se estivesse criando o mundo; ajudante está ao seu lado, tentando ajudá-la. Após terminar, entram em cena os alunos e alunas mostrando momentos felizes, todos estão em harmonia, há todos os tipos de humanos e todos estão bem com suas vidas. A criadora do mundo está assistindo a tudo e, cada vez mais, fica entendiada com tanta felicidade. Enquanto as cenas curtas acontecem, música alegre toca ao fundo.

Cena Feliz 1

Tracy e sua mãe se abraçam. Mãe lê o livro com sua filha como se estivessem estudando juntas.

Cena Feliz 2

No lado esquerdo do palco, o povo da areia e do lado direito o povo da floresta, separados por uma linha. Apesar da separação, os povos estão compartilhando artefatos e comida característicos das suas localizações: peixes, crustáceos, vegetais, legumes, etc.

Cena Feliz 3

Uma pessoa regando uma planta pequena.

Cena Feliz 4

Funcionários se cumprimentam enquanto chegam felizes no local de trabalho.

Cena Feliz 5

Médico examina uma paciente grávida que está muito feliz.

Cena Feliz 6

MARIA comendo alegremente. Cada cena começa e continua no palco, enquanto as outras vão entrando representando o mundo feliz. Quando a criadora do mundo e seu ajudante chegam, todas as imagens congelam, criando uma foto do mundo.

CRIADORA DO MUNDO-: Chega! (Pausa) Você tem ideia de como é difícil criar um mundo? A quantidade de planejamento necessária? A precisão? Mas eu fiz tudo! E agora... Agora tudo é tão chato! Todo mundo está feliz e é a mesma rotina, a mesma coisa, todos os dias, indefinidamente e indefinidamente! Chega! Todos fora daqui! *(as imagens descongelam e saem do palco de forma neutra)*. Eu costumava passar muito tempo assistindo novelas, mas agora sempre sei o que vai acontecer. É previsível. Tipo, a personagem principal é na verdade filha do único homem de meia-idade relevante! (Pausa) Se ao menos eu tivesse alguém com quem conversar.

AJUDANTE: Eu estou bem aqui!

CRIADORA DO MUNDO: Se ao menos eu tivesse alguém – alguém agradável – com quem passar o tempo! Mas não, estou amaldiçoada a ficar entediada por toda a eternidade! A mesma coisa, uma e outra e outra vez! (Pausa) Ou... Ou talvez não... Quer dizer, eu criei este mundo! Posso torná-lo interessante novamente.

AJUDANTE: Concordo, Mestre! Tão chato! Que tal criar algum tipo de caos entre os humanos?

CRIADORA DO MUNDO-: Hmm, é uma ideia. Mas... Como?? *(Ambos andam pelo palco pensando em como criar o caos na terra)*

AJUDANTE: Que tal desastres naturais? Tempestades, vulcões em erupção, tsunamis, tornados.

CRIADORA DO MUNDO: Você deve estar brincando. Isso vai tomar muito trabalho e depois eu terei que encontrar uma maneira de consertar todos os danos. Ideia idiota!!!!

AJUDANTE: Dinossauros??!! Todos os tamanhos e formas.

CRIADORA DO MUNDO: Dinossauros de novo??!! Nós podemos ser mais criativos do que isso.

AJUDANTE: Estou ficando sem idéias! *(pausa) (de repente)* Eu sei, eu sei.
POLÍTICA!

CRIADORA DO MUNDO: E como seria isso?

AJUDANTE: Os humanos precisam eleger uma pessoa para governar o seu território, mas muitas pessoas vão querer fazê-lo.

CRIADORA DO MUNDO: Ahhhh, isso não criará nenhum caos. Por que os humanos lutariam pelo poder? Isso é absolutamente ridículo.

AJUDANTE: E se você jogasse pragas na Terra então?

CRIADORA DO MUNDO: ... Pragas? (*Pausa. A criadora do mundo pensa sobre esta ideia*) Não! Esta é uma ideia terrível! Mas posso garantir que tenho um realmente melhor.

AJUDANTE espera ansiosamente.

CRIADORA DO MUNDO: Chega mais perto. (*Ajudante e criadora do mundo ficam bem perto um do outro como se estivessem compartilhando um grande segredo.*)

CRIADORA DO MUNDO: (*satisfeita*) E se...eu jogasse pragas na Terra?

AJUDANTE: Mas isso foi exatamente o que eu...

CRIADORA DO MUNDO: O que você acha? Incrível, não?? Eu sei... e eu tive essa ideia sozinha!

Ajudante faz uma cara de raiva e gestos para a plateia de que vai zombar a criadora do mundo.

CRIADORA DO MUNDO: O que foi isso?

AJUDANTE: Uma abelha! (*Finge que vai abanar a abelha*)

CRIADORA DO MUNDO: Não há abelhas neste universo.

AJUDANTE: (*Continua fingindo*) Tem certeza?

CRIADORA DO MUNDO: Que seja! Ficou louco! Tenho pragas para liberar! (*pára para pensar*) Hummmm, mas COMO?

AJUDANTE: Poderíamos enviar alguns clones do mal para a Terra e espalhá-los com propósitos diferentes. Assim podemos ter certeza de que cobriremos muitas possibilidades para criar o caos.

CRIADORA DO MUNDO: Clones? O que é isso? Guerras nas estrelas? Mas traga-me tudo o que você acha necessário para criar as pragas que pensei.

AJUDANTE: Do que você precisa, mestra?

CRIADORA DO MUNDO: É possível que eu precise pensar em TUDO AQUI? Eu também fico cansada. Então, faça o seu trabalho e pegue os materiais.

Ajudante faz cara de entediado e sai do palco. A criadora do mundo permanece no palco aguardando o ajudante, Música. Enquanto a música toca, o ajudante traz ao palco a plataforma portátil com todas as pragas vestidas de preto e segurando algum acessório característico da sua personagem. Elas saem da plataforma dançando, diminuem as luzes e equilibram o palco. As pragas se posicionam no palco de maneira que toda a plateia as veja e começam a vestir os acessórios. De repente, páram e congelam enquanto a criadora do mundo caminha entre elas apreciando a sua criação.

CRIADORA DO MUNDO - Ótimo! As pragas estão prontas. Guerra, Doença, Vício, Poluição, Discriminação. Agora, vão e se espalhem pelo mundo. (*Enquanto a criadora do mundo fala o nome de cada praga, elas vão, uma a uma saindo do palco*) Vamos tornar a vida humana menos entediante ou, pelo menos, a minha. Depois, eu pensarei em outras pragas para se juntar a elas. Podemos começar com essas por agora

Criadora do mundo sai de cena. Ajudante zomba da criadora do mundo mais uma vez e mais abertamente, levando-se em conta que ela não está mais presente. Ajudante sai de cena.

Esquete da Guerra

Música alegre. Aparece em cena o Povo da Areia que vive na costa e, por isso, tem uma linda vista, além de recursos do oceano e poder navegar. O Povo da Areia entra em cena e começam a pescar e nadar. Congelam. No canto esquerdo do palco, aparece o Povo da Floresta e podem caçar, plantar, etc. Cada povo vive na sua área mas compartilham seus recursos na fronteira. Durante a parte alegre, os povos trocam madeira, comida, água. and can hunt, plant, etc. Guerra aparece.

GUERRA - PAREM!!! (*Ela congela a cena*) Tudo parece ser tão tranquilo. (*olha em volta*). Como podem viver assim? O que eu posso fazer para gerar a guerra e discórdia entre eles? Meu Deus, eles vivem em tamanha harmonia...

Guerra vai para o canto do palco e fica observando como os povos interagem. Os povos descongelam. O Povo da Areia chama o Povo da Floresta para a fronteira entre eles.

Areia 1 (*carregando uma cesta cheia de peixes*) Líder da floresta, como estão vocês? Que bom encontrá-los aqui, em nossa fronteira. Viemos para vê-los

FLORESTA 1 - Sand piper!!!! Que honra!!! Que bom encontrá-los também.E ai, tudo bem?

AREIA 1- Tivemos uma temporada de pesca maravilhosa este mês, temos muitos peixes e vim aqui para ver se todos vocês gostariam de ter algum, já que não têm acesso ao mar.

FLORESTA 1- Maravilha! Amamos seu peixe!! É tão gostoso.

FLORESTA 2- Os outros vão adorar também. Há tempos estamos comendo somente vegetais e carne vermelha.

AREIA 2 - Carne vermelha! Hummm, que delícia.

FLORESTA 2 - Aqui está, armazenamos quilos e quilos de carne vermelha.

FLORESTA 1 - Não há necessidade de mantê-lo armazenado. Podemos dar um pouco a todos vocês.

(Todos congelam, somente a praga da Guerra fala para o público).

GUERRA Eles compartilham comida...eles têm empatia!!! Não posso acreditar nisso... tão nojento. Por que eles não se preocupam com seu povo? Como eles podem ser melhores que os outros?? Preciso fazer alguma coisa, isso não pode continuar assim.

(Povo da Floresta sai feliz de cena e o Povo da Areia ocupa o palco todo se deliciando com a comida e fazendo churrasco, representando que agora estão em seu reino. Projeção de lugares paradisíacos de praia. Luz amarela, som de mar. O Povo da Areia está adorando comer carne vermelha depois de algum tempo sem.)

AREIA 1 - Que carne deliciosa!!! Amo!

AREIA 2 - Com certeza. É tão bom mudar de tipo de carne às vezes. O Povo da Floresta é muito generoso em partilhar conosco a sua comida.

AREIA 3 - E os vegetais e legumes??!! Eles combinam tanto com churrasco! Eu amo colocar vegetais na grelha.

AREIA 4 - Que ideia revolucionária. Vegetais na grelha!!

GUERRA - Saudações a vocês todos!!!

AREIA 1 - Saudações, estrangeira. Da onde você vem? Nunca a vimos antes por aqui.

GUERRA - Venho de muitos lugares diferentes. Eu sou um nômade. Vivo viajando para conhecer pessoas do mundo todo.

AREIA 2 - Que interessante!!! Você deve ser uma pessoa muito culta. Tantas coisas que você deve saber. Vamos ouvir suas histórias.

AREIA 3 - Você gostaria de se juntar a nós? Acabamos de ganhar muita carne do Povo da Floresta e podemos compartilhar com você.

GUERRA - Povo da Floresta?? Eu já estive no reino deles e me pareceram um povo muito agressivo.

AREIA 4 - Agressivo????!!! De jeito nenhum. Nós dividimos tanta coisa. Eles são ótimos vizinhos.

GUERRA - Na vida, as coisas mudam sempre. Eles não gostam mais de dividir seus recursos. Na verdade, eles estão se organizando para invadir o reino do Povo da Areia para terem acesso ao mar.

AREIA 2 - Isso é impossível. Eles sabem que o acesso ao mar é nosso. É assim há séculos. É uma tradição e vivemos assim em harmonia.

AREIA 1 - Nós não aceitaremos nenhum tipo de invasão em nosso território.

GUERRA - Nesse caso, darei alguns bons conselhos. Ataque-os primeiro! Não espere ser invadido e perder todos os territórios que pertencem ao seu povo. Todos vocês precisam tomar a iniciativa e surpreendê-los. Caso contrário, vocês perderão tudo. *(Silêncio. Em seguida, o Povo da Areia começa a se questionar se realmente podem confiar no Povo da Floresta)*

AREIA 3 - Mas...você realmente acha que eles são capazes de fazer isso conosco? Nós sempre fomos tão bons para eles.

GUERRA - Esse é o problema! Eles não querem somente alguns peixes e frutos do mar, agora eles querem acesso completo ao oceano. Eles querem tudo o que é de vocês, eles estão fingindo que são seus amigos para enganá-los.

AREIA 4 - Pode ser isso sim!!!! Não vamos esperar com calma para sermos atacados. Estejamos preparados e organizemos nosso povo para o combate.

AREIA 3 - Yeahhh!!!!

GUERRA - Yeah, vamos mostrá-los quem é o chefe.

TODOS YEAHHHHHHH!!!!

GUERRA - Agora, eu preciso ir, mas lutem com suas vidas pelo que é de vocês por direito, para manter o que é de vocês.

AREIA 2 - Muito obrigado por nos avisar sobre o que está acontecendo. O que seria de nós se não fosse você aqui?

AREIA 3 - Eles acabariam conosco.

GUERRA - O prazer foi meu. Nos vemos por aí.

O Povo da Areia sai de cena agressivamente. Eles vão se preparar para o combate. Enquanto isso, o Povo da Floresta entra em cena, estão no seu habitat natural. O Povo da Floresta come o peixe e frutos do mar presenteados pelo Povo da Areia. Tudo está em harmonia.

FLORESTA 1 - Que peixe delicioso!!! Eu amo peixe.

FLORESTA 2 - Com certeza. É tão bom mudar de vez em quando o tipo de carne. O Povo da Areia é muito generoso em partilhar a sua comida conosco.

FLORESTA 3 - E essa concha? Ouçam! Parece tão tranquilo, assim como o mar.

FLORESTA 4 - Eles são tão sortudos por estarem perto do mar!!!

GUERRA Mas vocês podem ter isso também!!!

FLORESTA 1 - Ei, quem é você?? Da onde você vem? Nunca te vi por aqui.

GUERRA Eu venho de vários lugares diferentes. Eu sou nômade. Eu vivo viajando por ai para conhecer pessoas de todos os lugares do mundo.

FLORESTA 2 - Parece interessante!!! Você deve ser uma pessoa muito culta. Quantas coisas você deve saber. Conte suas histórias.

FLORESTA 3 - Quer se juntar a nós? Nós acabamos de ganhar muito peixe do Povo da Areia e podemos compartilhar com você.

GUERRA - Povo da Areia??!!! Eles deram peixe para vocês??

FLORESTA 4 - Sim, eles são maravilhosos. Eles sempre nos dão coisas.

GUERRA - Isso me surpreende. Eu acabei de voltar do reino deles e me pareceram um povo muito egoísta. Estavam cheios de carne e só me ofereceram água.

FLORESTA 1 - Jura??? Que estranho! Nós fazemos fronteira com eles por séculos e nunca tivemos nenhum problema. Nós sempre trocamos mantimentos e comida.

GUERRA - Mas as coisas mudam na vida. Eles não gostam de compartilhar mais nada. Na verdade, eles estão se organizando para invadir o seu território e acabar com suas florestas, cortando todas as árvores para construir barcos e conseguir peixes maiores.

FLORESTA 2 - Isso é impossível!!! Eles sabem que a floresta é a nossa casa.

FLORESTA 1 - Nós não vamos aceitar nenhum tipo de invasão no nosso território.

GUERRA - Então, eu vou dar a vocês um conselho. Ataquem antes. Não esperem para ser invadidos e perder todo o seu território que pertence ao seu povo. Vocês precisam tomar a iniciativa e surpreendê-los. Do contrário, vocês perderão tudo.

(Silêncio. O Povo da Floresta começa a questionar sobre sua confiança no Povo da Areia)

FLORESTA 3 - Mas... Mas vocês acham realmente que eles seriam capazes de fazer isso conosco? Nós sempre compartilhamos tudo. Eles sabem que não precisam nos invadir para terem um pouco das nossas coisas.

GUERRA - Esse é o problema!!! Eles não querem somente carne e vegetais. Eles querem madeira para construir barcos. Eles querem o que é de vocês e estão fingindo serem seus amigos para derrotar todos vocês.

FLORESTA 4 - Isso não pode ser!!! Nós não vamos esperar calmamente para sermos atacados. Vamos nos preparar e nos organizar para o combate.

FLORESTA 3 - Yeahhh!!!!

GUERRA - Yeah, vamos mostrar quem é o dono de tudo.

TODOS - YEAHHHHHHH!!!!

GUERRA - Agora eu preciso ir. Se você quiser manter sua FLORESTA do jeito que está, se ainda quiser chamá-la de lar, você precisará lutar. Não volte. Terei todos vocês em meus pensamentos!!

FLORESTA 2 - Muito obrigado por nos avisar sobre isso. O que aconteceria com a gente se não fosse por você?

FLORESTA 3 - Eles acabariam conosco.

GUERRA O prazer é meu. Vejo vocês por aí, (risada maligna)

Cena de combate. Canção impactante - Música de batalha. Música dos Vingadores. Tanto o Povo da Areia quanto o Povo da Floresta entram no palco com roupas e armas de Guerra. Eles se encaram e quando estão prestes a começar a luta há um BOOM alto (playlist de efeitos sonoros 0:23) e um apagão repentino.

Música de transição - (try lillies of the valley) (Enquanto a música toca, Leo entra segurando seu terno. Ele o veste enquanto alguns atores trazem o bloco e as cadeiras para o palco.)

Esquete da Discriminação

Cena 1:

Um escritório, com o CEO sentado em uma cadeira, olhando para o computador, parecendo preocupado e falando sozinho. soundtrack - MUSIC

CEO: Essas planilhas não podem estar certas. Estamos completamente...! Iremos à falência se não conseguirmos lucrar em 3 meses! O que devemos fazer???

Entra a praga Discriminação, a assistente recém-contratada. Discriminação entra na sala batendo na porta

CEO- Quem é? Entre, por favor.

DESCRIMINAÇÃO- Com licença, Sr. Johnson, gostaria de me apresentar. Eu sou a nova gerente financeira. Sei que a empresa está com dificuldades econômicas mas não se preocupe, tenho todas as soluções para todos os seus problemas!"

CEO- Olá, ótima hora. Bem-vinda então. Agradeço muito a sua disponibilidade. Sim, estamos tendo muitos problemas e não sei como resolvê-los. Gostaria de dar uma olhada nas planilhas?

DESCRIMINAÇÃO Não é necessário. Já sei o que está acontecendo e como resolver o problema da empresa. Precisamos demitir alguns de seus funcionários.

CEO- Mas não quero demitir ninguém, essas pessoas precisam de renda para sobreviver, o que vou fazer?

DESCRIMINAÇÃO(*ironicamente*) Olha senhor Johnson, todas essas preocupações com os funcionários da empresa são muito válidas e bonitas, e isso me emociona muito, mas não estou falando da quantidade de funcionários, estou falando da QUALIDADE deles.

CEO: Da qualidade?

DESCRIMINAÇÃO Já planejei tudo, precisaremos nos livrar de algumas ‘inconveniências’ para otimizar seu desempenho.

CEO: O que você quer dizer com ‘inconveniências’?

DESCRIMINAÇÃO Algumas pessoas não se encaixam em nosso ambiente de trabalho. Confie em mim, eu sei o que estou fazendo.

CEO: Não se encaixam?

DESCRIMINAÇÃO Alguns de seus funcionários são IMPRODUTIVOS e, por causa de suas atitudes, geram 20% a menos de renda.

CEO: Eu nunca pensei nisso!

DESCRIMINAÇÃO Você vai ver. Já mapeei aqueles com quem você precisará conversar. Vamos ligar para eles. (*Discriminação abre uma porta invisível e chama 2 funcionários ao escritório do CEO.*)

DESCRIMINAÇÃO- 1 e 2, venham ao escritório do chefe. Agora! (*Os funcionários 1 e 2 entram no escritório e se sentam*)

FUNCIÓNÁRIO 1- Sim? Alguma coisa importante para conversar conosco?

DESCRIMINAÇÃO Todos vocês verão em breve

FUNCIÓNÁRIO 2- Desculpa, mas quem é você?

DESCRIMINAÇÃO Por favor fique quieto. Sou a nova assistente do financeiro e estou aqui para resolver os problemas econômicos da empresa. Bom, Funcionário 1, estou olhando agora a sua ficha e vejo que você é do nordeste. Isso está correto?

FUNCIÓNÁRIO 1- Sim, isso está correto. Nasci e cresci lá, mas vim para esta cidade porque é um lugar onde você pode trabalhar e se divertir!!!

CEO - Oh, eu nunca soube disso.

DESCRIMINAÇÃO EU SABIA!!!! Os nordestinos são sempre muito, muito preguiçosos. Todos vocês estão interessados em qualquer coisa, menos no trabalho! Tudo que vocês querem são festas, praias e bebidas. A maneira como você fala nos mostra o quão preguiçoso você é. (pequena imitação de preguiçosos do nordeste). É por isso que suas metas não estão sendo alcançadas.

FUNCIÓNÁRIO 1- Mas os meus objetivos não estão sendo alcançados porque estive doente durante por um tempo. Eu precisava cuidar da minha saúde.

DESCRIMINAÇÃO- "MENTIRAS!!!! *(para o CEO)* Tudo o que os nordestinos fazem é mentir! Conheço muito bem essas pessoas. Eles sempre fazem isso. Essa aí você precisa mesmo demitir, ela é muito preguiçosa! Não podemos manter alguém do Nordeste nesta Companhia."

CEO- Mas, mas, ela é a minha funcionária mais antiga. Como posso demiti-la?

DESCRIMINAÇÃO- É por isso que a empresa está na situação atual, você sempre mistura questões emocionais com o trabalho. Além disso, essas pessoas do Nordeste são mundialmente conhecidas como preguiçosas. O clima lá é quente o ano todo e suas lindas praias têm um mar quente . E quanto a comida deles??? Eles passam a maior parte do tempo deles em redes.

FUNCIÓNÁRIO 1- Posso garantir que sempre fui uma pessoa muito produtiva nesta empresa, o lugar de onde vim não tem nada a ver com ser preguiçoso, algo que não sou, e...

DESCRIMINAÇÃO- bla, bla, bla

CEO- Acalmem-se vocês dois. E quanto ao Funcionário 2?

FUNCIÓNÁRIO 2- Eu não entendo essa situação. Sr Johnson, o que está acontecendo aqui?

DESCRIMINAÇÃO- Olhe, olhe para as roupas dele.

FUNCIÓNÁRIO 2- O que tem elas?

FUNCIÓNÁRIO 1- Sim, o que tem elas?

CEO- O que há de errado?

DESCRIMINAÇÃO- Você notou que ele está vestindo verde? Que todas suas roupas são verdes????

FUNCIÓNÁRIO 2 Mas, mas... eu gosto de verde. Eu só visto verde.

DESCRIMINAÇÃO- EU SABIA!!!! Esse é o problema! Verde é uma cor horrível e você é monocromático, o que atrapalha todo mundo e é um dos motivos pelos quais a empresa está em péssima situação financeira.

CEO- E por que isso?

DESCRIMINAÇÃO-- Simplesmente NÃO É NORMAL!!!! Você não pode usar apenas verde o tempo todo!

FUNCIÓNÁRIO 2- Mas eu gosto de verde. Qual é o problema?

DESCRIMINAÇÃO- A cor verde é absolutamente FEIA e quem só usa verde não trabalha bem, então não se encaixam nesta empresa.

Funcionário 2 faz uma expressão facial de não entender o que está acontecendo.

CEO- Sério??

DESCRIMINAÇÃO-- Você não sabia?? Todo mundo sabe disso.

CEO- Wow, eu nunca soube de nada disso. Eu não estou atualizado???

DESCRIMINAÇÃO-- Esse é o presente! Modernidade e progresso!! O que está esperando? Demita eles! Agora!!!

CEO- Eu acho que você está certo! *(Mudando o tom)* Vocês dois. Estão demitidos, agora.

FUNCIÓNÁRIO 1- Isso é inacreditável.

FUNCIÓNÁRIO 2- Não posso acreditar. Você está nos demitindo depois de tantos anos juntos por causa desses motivos absurdos???

CEO- Eles não são absurdos!! A assistente está certa! Nunca pensei em tudo isso, mas agora percebo o quanto desperdicei com vocês dois. Agora, tudo faz sentido. Povo nordestino, só vestir verde!!! É isso! Fora, vocês dois. *(Os dois funcionários saem da sala com uma expressão triste).*

CEO Você tem certeza de que isso é certo?

DESCRIMINAÇÃO- Acredite em mim: Estamos indo em uma boa direção (*O toque do sino indica que é hora do almoço*)

DESCRIMINAÇÃO- Te vejo depois!

Discriminação deixa a sala

Cena 2: - *Música de transição*

(Um escritório, com funcionários trabalhando em mesas. Talvez uma projeção de um escritório antigo. O Funcionário 4 está trabalhando com roupas cinza, parecendo estar trabalhando normalmente e de forma previsível. Os Funcionários 3 e 5 chegam trabalhando com roupas coloridas e parecem ser muito produtivos.)

DESCRIMINAÇÃO-:O chefe tem notícias para todos. 4, você está DIMITIDO!

4 e 5 ficam surpresos pelo grito repentino, e parecem não entender o que está acontecendo. Todos usam roupas cinzas.

FUNCIONÁRIO 5- O quê?! Por que está demitindo o 4?!?!? Ele teve ideias brilhantes que tornaram essa companhia muito melhor! Isso não é justo!

FUNCIONÁRIO 3- É verdade, nós não seríamos nada sem elas

DESCRIMINAÇÃO- Eu sinto muito. Eu concordo com vocês..., mas são as ordens do chefe

FUNCIONÁRIO 5- Não posso acreditar que isso está acontecendo... Eu nunca achei que o chefe faria algo assim.

DESCRIMINAÇÃO- Se quisermos mudar algo, nós precisamos questionar suas ações, nós PRECISAMOS fazer ALGO!!

FUNCIONÁRIO 3- Você tem razão! Sempre acreditei em meu chefe por causa de sua grande liderança, mas suas ações recentes são prejudiciais para todos nesta empresa!

FUNCIONÁRIO 5: *voz de decepção* Por que ele está agindo assim recentemente? Eu me sinto mal por esse desfecho...

DESCRIMINAÇÃO- Ele diz que é por causa dos recentes incidentes de guerra, que estão quebrando a economia como um todo, mas isso mostra quem ele realmente é! Em tempos difíceis, todos deveriam ficar JUNTOS, em vez disso, ele está nos enfraquecendo ao nos isolar

FUNCIONÁRIO 5 : *Ok respiração profunda* Qual seria a sua ideia?

DESCRIMINAÇÃO- Eu digo para nós ATACARMOS! Precisamos atacá-lo PRIMEIRO! Assumiremos o controle total da empresa e acabaremos com ele!

FUNCIONÁRIO 5 Tem certeza de que esta é a coisa certa a fazer? Não deveríamos conversar com o chefe antes para tentar convencê-lo? Ele nunca nos deixou na mão antes.

DESCRIMINAÇÃO- Se falarmos com ele, daremos uma chance de demitir todo mundo! Vocês querem perder seus empregos? Há uma razão... ele é realmente DISCRIMINATÓRIO. Ele se tornou o chefe porque o CEO original gostava muito dele por sua produção. Ou pelo menos foi o que ele nos contou. Recentemente descobri que esse não era o verdadeiro motivo.

FUNCIONÁRIOS 3, 5, 6 O QUÊ??!"

DESCRIMINAÇÃO- Eu descobri que ele e o chefe tinham algo em comum: os dois eram do SUL!!! Ele provavelmente só o promoveu por causa de onde ele é!

FUNCIONÁRIO 5: Isso não pode estar certo...

DESCRIMINAÇÃO- EXATAMENTE! NÃO PODEMOS confiar nas PESSOAS DO SUL!! SÃO TODOS MENTIROsos!!! Vamos derrubá-lo, vocês estão comigo??

FUNCIONÁRIOS 3, 5, 6 SIM!!! *(todos deixam a cena. No outro lado do palco, o CEO parece preocupado.)*

CEO: *(respiração funda)* Eu não devia ter demitido todos aqueles funcionários... Eles são meus velhos amigos e são muito bons no que fazem! Talvez eu não devesse ouvir o novo gestor econômico. Vou consertar isso! *(batida na porta)*

CEO: Sim? *(Depois que o CEO atende, a porta é arrombada pela Discriminação, entrando com os funcionários furiosos atrás dela)*

DESCRIMINAÇÃO- Com licença, mas você está DEMITIDO!!!

CEO: O quê? Por que estão fazendo isso??!"

DESCRIMINAÇÃO- Você é discriminatório e demitiu nossos amigos, você está fora!

CEO: NÃO! ME ARREPENDO DE TUDO!!! Eu não queria demitir todo mundo! POR FAVOR, ME OUÇAM! EU- *(CEO é interrompido).*

DESCRIMINAÇÃO- MENTIRAS!!! NÃO O OUÇAM! AS PESSOAS DO SUL SÃO TODAS MÁS E DISCRIMINATÓRIAS! ELE QUER NOS ENGANAR E TOMAR TODO O PODER!!! COLOQUEM-NO PARA FORA!

Os funcionários caminham em direção ao chefe, enquanto ele luta e tenta convencê-los

CEO: NÃO! ISTO ESTÁ ERRADO! OUÇAM-ME POR FAVOR!!! NÃO FUI EU!! NÃO! NÃO!

Enquanto o patrão grita em desespero, é arrastado no chão pelos demais funcionários. Seu chapéu cai e ele é arrastado para fora do escritório e a porta se fecha atrás dele. Discriminação caminha lentamente em direção ao chapéu, coloca-o e depois caminha em direção à cadeira.

DESCRIMINAÇÃO- Isso foi muito mais fácil do que eu pensava! *(risada de zombaria)*. Agora, esse negócio é MEU!” *(Discriminação ri. Música de transição)*.

Esquete da Poluição

Cena 1 TARDE - RUA

No meio da tarde, uma rua iluminada e bonita mas deserta e um pouco abafada. (lixo Poluição) (Jane entra na rua. Barulho de pessoas, cidade urbana. Jane está carregando uma barra de chocolate e um copo de plástico. Ela para no meio do palco e vê uma empresária um pouco à frente. Jane está com lixo na mão e não sabe o que fazer porque não tem lixeira, então ela fica pensativa.)

JANE - Com licença senhora, sabe onde posso jogar esse lixo?

SOFIA - Oh... Eu não sei... *(olhando em volta)*. Parece que não tem lata de lixo aqui.

JANE - É...Eu estava procurando por uma.

SOFIA - Então... Não se preocupe com isso. Você pode jogar aqui mesmo, ninguém vai notar. *(com um tom levemente manipulador)*

JANE *(tem um breve pensamento)* - Ah, tudo bem então. Se ela não se importa, por que eu iria???

Cena 2 - PRAIA– DIA -

Quatro amigas na praia em um dia de sol entram no palco carregando cadeiras (e um guarda-chuva?). Manu está sentada na areia. Maria está um pouco mais longe na praia sentada lendo uma revista sozinha. Sofia tem lixo com ela.

MANU - Meninas, vou dar um mergulho no mar e já volto. Cuidem das minhas coisas, por favor. E não sejam bobas.

SOFIA, JANE AND LAÍS - okay!!!!

SOFIA - Essa praia está meio chata agora, não acham? Tudo é tãooo tedioso. Vamos fazer algo para nos animarmos.

Laís e Jane ficam quietas.

SOFIA - Ninguém gosta de sair com os amigos e não fazer nada, não é mesmo? Vocês não querem ser chamadas de chatas, não é?

Jane e Laís olham uma para a outra.

JANE - Nunca!!!! Mas o que nós podemos fazer? Estamos em um local público no meio do dia.

LAÍS- O que você sugere para nos animarmos?

SOFIA - Vamos colocar uma música.

JANE - Claro, é uma ideia brilhante. Laís, você tem uma caixa de som com você?

LAÍS - Sim!!! Claro! Que tipo de música você quer? *(Começa a tocar no telefone) cold play viva la vida - já na playlist*

JANE - Eu acho que essa está bom *(Laís liga a caixa de som em um volume baixo.)*

SOFIA- Nós mal estamos ouvindo!!! Aumenta o volume. *(Laís aumenta um pouco o volume.)*

SOFIA - Mais alto!!!! Mais alto!!!

LAÍS- Estamos em um local público, não acho certo colocar a música bem alta. As pessoas não vão gostar.

JANE- Talvez.... *(e ela olha para Sofia)*

SOFIA- Relaxem, meninas, as pessoas não vão se importar. E como é um local público, isso significa que não é terra de ninguém. Podemos fazer o que nos agrada. E também, toda vez que vou à praia eu coloco música e ninguém nunca brigou comigo, então ninguém vai brigar com vocês e mesmo que aconteça alguma coisa não será culpa de vocês, podem confiar em mim.

JANE - Certo!!! Eu acho o mesmo. *(Elas colocam a música bem alto. Começam a cantar e dançar. As pessoas na praia começam a ficar irritadas e reclamam)*

MARIA Olá, com licença, vocês poderiam abaixar um pouco a música, por favor? É muito alto e de onde estou posso ouvir muito bem. Além disso, as pessoas não são obrigadas a ouvir o tipo de música.

LAÍS Ai meu Deus! Quem é ela? *(Para Maria) Vá cuidar da sua vida, garota!! (e começa a rir) (Gigi deixa a cena triste. Manu retorna à cena).*

MANU - O que estão fazendo? Perderam a cabeça? Não podem tocar música na praia. É um lugar público para todos! Desliguem isso AGORA! *(Laís desliga a música).*

JANE- Manu, pare, ninguém vai ligar e, segundo, ninguém reclamou. Quero dizer, ao menos isso importa. Certo, Laís?

LAÍS- Sim! Pare de se preocupar e venha curtir com a gente, você não vai querer ser chamada de chata como a Sofia nos contou, não é mesmo?

MANU: Eu não me importo com o que a Sofia contou, mas vocês não podem deixar a música ligada porque vai perturbar a paz de outras pessoas e, além disso, vai causar barulho. Imaginem se todos decidissem tocar música alta, seria um caos..

SOFIA: Meninas, vocês não deveriam ligar para o que ela está falando. Vamos continuar nos divertindo!

JANE: Ok, se você não quiser ouvir, pode ir embora. Sofia é muito mais divertida que você.

MANU: Sofia é uma má influência e se você não consegue perceber isso, o problema é seu. Outra coisa, vi uma garota reclamando, então você mentiu para mim! Olha ao redor, ela acabou de sair por causa desse ABSURDO. É incrível como você pode escutar a ela *(aponta para Sofia)* mentir para mim e ainda ignorar o que eu falei. Diga à sua “nova amiga” que estou indo embora.

(Jane liga a música de novo e Manu deixa a cena indignada.) (Manu deixa a cena, elas riem e continuam dançando com uma música alta. Enquanto dançam, o cenário está mudando e elas estão vestindo acessórios para ir a uma festa)

Scene 4- FESTA– NOITE - VISUAL **Poluição**

Sofia, Jane, Manu e Laís chegam na festa, elas estão se divertindo quando..

SOFIA: A música está baixa, por que não aumentamos o volume?

MANU: Vamos lá. *(Sofia e Manu vão até o dj para pedir e aumentar a música. Elas voltam para a festa e se divertem na frente das outras pessoas na festa para que o público veja a poluição visual.)*

JANE: Eu preciso beber água. *(Sofia parece ter uma ideia. Ela pega um pacote de copos descartáveis cheios de água e distribui para cada pessoa na festa. Elas fazem um brinde.)*

SOFIA- Vamos tirar uma foto!!

TODAS- Ótimo!!! Okay! Boa ideia *(não precisam dizer essas linhas completamente. Mas podem falar um em cima do outro)*

SOFIA: Joguem o copo em três, dois, um.. *(Todos jogam os copos no chão e poluem a festa. Alguns deles do palco para o público. Eles saem e deixam a poluição no chão.)*

Cena 5 - JANELA DA FESTA - SOMENTE Maria

(Maria entra no palco, vê tudo que está no chão e abre a janela imaginária para o mar. Aparecerá como uma projeção de imagens da poluição do mar. MÚSICA TRISTE.)

MARIA Vejam a que ponto chegamos. Isso precisa mudar. Ela sai de cena com os copos colocados depois de limpar toda a bagunça.

Esquete do Vício:

Cena um - Corredor da escola

(alunos passando, indo e vindo. Grupo de meninas conversando alto (incluindo Maria) na escola. Tracy caminha até o grupo de meninas. Elas param no centro do palco à direita)

TRACY: Oi meninas!

Todas as meninas: Oi, Tracy!

RAVEN: Tracy, você ouviu sobre a festa na casa da Sabrina nesta sexta?

TRACY: Oh, eu ouvi algumas pessoas falando sobre isso. Vocês vão?

Todas as meninas: Sim, você devia ir!

TRACY: Okay, vou estar lá!

Cena dois - Casa da TRACY

(luzes no centro do palco à esquerda - a MÃE de Tracy já está lá usando o celular)

TRACY: MÃE, cheguei em casa!

MÃE: Oi querida, como foi seu dia na escola?

TRACY: Foi tudo bem. Tem uma festa na casa da Sabrina nesta sexta, posso ir?

MÃE: Outra festa?

TRACY: Sim mãe, posso ir por favor?

MÃE: Sim, claro.. mas esteja em casa antes da 1:00. Apenas se cuide.

TRACY e sua mãe se abraçam e congelam em uma imagem estática. Cherie entra em cena e começa a falar com a voz da criadora do mundo.

CHERIE: O que posso fazer para que essa garota preste atenção em mim? Ela deve estar viciada!

CRIADORA DO MUNDO: Um perfume diferente, roupas mais ousadas, personalidade divertida.. Tem muitas opções! Você deve escolher sua vítima e agir de forma que a torne viciada em você.

CHERIE: Yeah... Eu posso fazer isso. *(Cherie deixa a cena e a imagem estática é descongelada.)*

TRACY: Bem ... eu preciso me vestir mãe. Te vejo mais tarde! *(Tracy e sua mãe saem de cena.)*

Cena três - Festa

Efeitos sonoros de músicas e sons de festa.

RAVEN (alto): HEY TRACY! Acabei de conhecer essa garota e ela é incrível! Isso é...

CHERIE: Cherie. Prazer em conhecê-la!

TRACY: Oi, sou Tracy Hudson! Prazer em conhecê-la também. Você é bem bonita, eu adorei seus olhos!

CHERIE: Oh, obrigado. Eu adorei seu cabelo *(piscando de brincadeira para ela)*

TRACY: Oh, obrigado! Sempre quis ser loira por causa da Regina George de *Meninas Malvadas*. No ano passado, minha mãe finalmente decidiu me deixar tingir.

CHERIE: Wow! Isso é tão legal! Sua mãe parece incrível! Mas eu gosto mais do cabelo da Cady. Eu tenho uma paixão por cabelos ruivos. Você quer ir buscar bebidas?

TRACY: Sim, claro! (*Silêncio. Cherie olhando a Tracy esperando.*)

TRACY (*estranhamente*): Oh, acho que posso pegá-las para nós..

CHERIE: Boa menina. Eu gosto de você Hudson. (*Tracy sai para pegar as bebidas.*)

CHERIE (*falando com a criada do mundo*): Viu? Ela já está se apaixonando por mim!

CRIADORA DO MUNDO (*aparecendo ao lado de Cherie*): Com quem você está falando? Eu estou aqui

CHERIE: Oh, olá. Eu só estava contando a uma abelha que meus planos com aquela garota estão funcionando.

CRIADORA DO MUNDO: Oh, por que todo mundo está tão obcecado com abelhas? Que seja, mova-se mais depressa. Ela precisa estar viciada em você..

CHERIE: Mover-me mais depressa? (*Cherie olha para o lado mas a criada do mundo não está mais lá*). Que seja.

Cena quatro - Sala de estar da casa da TRACY

MÃE: Oi querida. Como foi a festa?

TRACY (*animada, mas cansada*): Foi ótima. Eu conheci uma garota, seu nome é Cherie. Ela é uma das pessoas mais legais que já conheci! E ela é tão bonita, mãe.

MÃE: Mesmo? Isso é ótimo, querida. Mas olhe a hora (*A mãe olhou para o relógio na mão*). São 2h, Tracy. Por que você demorou tanto para chegar em casa?

TRACY: Sinto muito mãe. Mas a Cherie... Eu estava me divertindo muito com ela e perdi a noção do tempo. A propósito, acho que quero mudar a cor do meu cabelo...

MÃE (*surpresa*): O quê? Você pediu para ser loira por tantos meses e agora quer mudar de novo?

TRACY: Yeah... Eu mudei de ideia. Cabelo vermelho é muito melhor. Eu preciso mudar, mãe. Por favor.

Tracy está nervosa, praticamente implorando para a mãe.

MÃE: Se acalme Tracy. Okay, nós podemos falar disso depois. Agora vá para a cama.

A mãe abre os braços para abraçar Tracy, mas ela sai de cena feliz por estar deixando o cabelo exatamente como Cherie gosta. Mãe se levanta. Ela está muito preocupada com a filha. Ela começa a andar pelo palco.

MÃE: O que diabos está acontecendo com a minha filha?

Mãe deixa a cena.

Scene 5 - Passar do tempo (efeito sonoro de um relógio batendo) maybe time por pink floyd

Aqui temos mini cenas com o passar do tempo. Música sendo tocada o tempo todo.

Primeira, Tracy está escovando o cabelo de Cherie. As duas estão sorrindo, rindo e conversando.

Segunda, Cherie está falando e quando Tracy tenta falar, Cherie a interrompe.

Terceira, Tracy está lendo um livro e Cherie tira da mão dela e o joga no chão.

Quarta - Tracy está chorando enquanto Cherie ri dela e usa seu telefone.

Quinta - Tracy e Cherie estão vestindo as mesmas roupas: um cropped vermelho, short jeans e um tênis preto. Cherie liga para Tracy, mas ela não consegue mais ouvi-la e nem a ninguém. Contudo, ela ainda segue Cherie com uma cara morta. Termina a performance do Vício.

Esquete da Doença

Música de transição (“Bruxas” ou “aventuras” da lista do Wand. Já na playlist)

Hospital. No palco, há uma mulher grávida com seu marido e filha pequena, eles estão felizes. A enfermeira entra para conversar com eles enquanto a música está tocando. A menina vê alguém tossindo muito e vai conversar com eles.

MENINA- Hii! Você está bem? Eu estava ali (*aponta para o pai*) e vi que você estava tossindo muito, você engasgou? Precisa que eu dê um tapinha nas suas costas ou pegue um copo d'água?

DOENÇA- Bem, olá. Sim, eu só me engasguei um pouco (*tosse*). Você poderia ajudar esta senhora e pegar um copo d'água, por favor?

MENINA- Okay! (*Enquanto a menina vai buscar água para Doença, ela tosse e tem sangue na mão.*)

MENINA- Aqui! *(entrega o copo d'água para a mulher enquanto ela bebe metade e tosse novamente na água)*. Você está melhor agora?

DOENÇA Oh sim, muito obrigada! Acho que estou doente.

MENINA- O que é doente?

DOENÇA Você vai saber em breve. Hey, hm, eu tenho uns doces aqui, você quer um?

MENINA- Mamãe me disse para não aceitar coisas de estranhos...

DOENÇA Qual é o seu nome, querida?

MENINA- Lily! E o seu?

DOENÇA Meu nome é Margaret. Viu? Agora não somos mais desconhecidas, você quer doce? É muito bom... É de sabor chocolate!

LILY- Okay, eu vou pegar um, mas só um okay?

Doença dá uma bala para Lily e quando a menina come, ela imediatamente faz uma expressão de nojo.

DOENÇA Algo de errado? Você não gostou? É um dos meus sabores favoritos, chocolate com café!

LILY- Eww! Eu odeio café *(fala enquanto imita alguém vomitando)* agora minha boca tem um gosto ruim!

DOENÇA Oh, sinto muito, achei que você iria gostar! Você quer um pouco da minha água? *(diz enquanto entrega o copo d'água que ela tossiu anteriormente para a menina)*. Aqui, você pode beber um pouco.

LILY- Obrigada, isso tem um gosto muito ruim *(diz enquanto bebe um pouco da água)* como isso pode ser o seu favorito? *(bebe novamente)*

DOENÇA Acho que pessoas jovens e velhas realmente têm gostos diferentes, né?

LILY- Yeah *(termina o copo d'água e acena com a cabeça em concordância)* Eu também acho.

(Após terminar a frase, ela começa a tossir muito, seu pai acorda e caminha em sua direção. Ela começa a tossir sangue e quando sua mãe se junta a eles, o casal imediatamente começa a gritar por socorro).

DOENÇA Mais fácil que tirar doce de criança.

A Doença começa a rir. Mudança de luz. Os pais da criança começam a tossir e a se sentirem mal. A doença permanece no centro do palco e as pessoas passam por ela em condições saudáveis. Ela começa a distribuir doces para todos e eles ficam doentes. Doença oferece alguns doces ao público e ri alto (Mesma música do início “bruxas” ou “aventuras”. Diminuem as luzes)

Esquete da Fome (music - 2001 again and zeus storm)

A criadora do mundo entra no palco.

CRIADORA DO MUNDO: Chega. Essa música DE NOVO NÃO!!!! A viagem para chegar aqui, na Terra, foi muito desconfortável Agora... O que eu ia fazer? Oh sim! Pragas? Males da minha criação? Eu sei que vocês podem me ouvir mesmo que estejam a quilômetros de distância, então mostrem seus rostos! Quero uma atualização!

Sound track - Fome, Doença, Poluição, Vício, Guerra e Discriminação entram no palco.

FOME: Você terá uma atualização.

GUERRA: Você sempre tem que se gabar, não é mesmo, Fome?

FOME: Ao menos eu tenho algo para me gabar.

GUERRA: Vou te contar que consegui fazer duas ilhas pacíficas lutarem. Bem, acho que elas não são mais pacíficas.

DESCRIMINAÇÃO: Vocês dois sempre têm que brigar? Aprendam a aceitar uma piada. Confiem em mim, eu sei do que estou falando.

POLUIÇÃO: É! Vocês trabalharam juntos milhões de vezes.

DOENÇA: Isso não significa muito. Eu trabalhei com Fome também e ela ainda me irrita.

CRIADORA DO MUNDO: E ainda assim um precisa do outro... Vício?

VÍCIO: *(está o tempo todo olhando para o celular)* Hm?

CRIADORA DO MUNDO: Você poderia falar conosco, por favor? (*Guerra tira o celular das mãos do Vício.*).

VÍCIO: Ei! Eu estava criando um novo aplicativo com um novo algoritmo incrível! Chama-se Tik Tok.

POLUIÇÃO: Tipo um relógio? Eu joguei um desses no rio um dia desses.

VÍCIO: É uma referência a um relógio. Porque o tempo vai passar e as pessoas que assistem aos vídeos nem vão perceber. E o melhor é que serei o tiktoker mais famoso e todos vão querer ser iguais a mim. Eles ficarão viciados!

CRIADORA DO MUNDO: Vejo que fez progresso. E quanto ao resto de vocês? Digo, eu venho observado, mas... eu gostaria de esclarecimentos. Algumas coisas horríveis aconteceram.

DOENÇA: Incrível, certo?

GUERRA: Eu já disse algo, mas posso dizer muito mais. Tipo, por exemplo, eu ouvi que—

POLUIÇÃO: Sim, todos nós sabemos que você tem mais a dizer, seja fofoca ou não, mas cale a boca antes que eu coloque um saco plástico dentro da sua boca e te sufoque até a morte.

CRIADORA DO MUNDO: Sim, Acho que isso já me deu esclarecimentos suficientes.

FOME: A quantidade de mortes é impressionante, chefe.

CRIADORA DO MUNDO: A quantidade de... Quantas pessoas morreram?

GUERRA: Huh, Eu nem sei... Talvez milhares?

CRIADORA DO MUNDO: MILHARES?!

GUERRA: Você está certo chefe... Isso é horrível...

VÍCIO Devastador...

GUERRA: Precisamos de mais mortes!

DESCRIMINAÇÃO: Certamente!

CRIADORA DO MUNDO: Esperem!

GUERRA Vamos lá Discriminação! (*Guerra e Discriminação saem de cena*).

POLUIÇÃO: Suponho que o resto de nós também deveria ir. Só tenho que destruir as praias brasileiras. (*Poluição, Vício e Doença saem*.)

CRIADORA DO MUNDO: Vocês não vão embora?

FOME: Então... eu estava pensando...

CRIADORA DO MUNDO: Uma coisa perigosa a se fazer.

FOME: Se você me deixasse-

CRIADORA DO MUNDO: Não, você não vai receber um aumento. Nós já falamos disso antes e você sabe.

FOME: Você pode mudar de ideia quando ouvir falar do sucesso que eu tive.

CRIADORA DO MUNDO: Eu acho que n—

FOME: Aponta um controle remoto para o fundo do palco. *A projeção de uma apresentação de slides aparece. No primeiro slide está escrito "SUCESSO"*) Bem vindo ao meu...

(EFEITO SONORO DE JINGLE DE TED TALK)TED talk (*empurra a criadora do mundo para uma cadeira*).

CRIADORA DO MUNDO: Você fez uma apresentação—

FOME: Você não sabe que nunca se deve interromper alguém que está dando uma palestra? Isso é rude.

CRIADORA DO MUNDO: Ótimo, eu não vou—

FOME: Shh. Você está fazendo de novo! (*Pausa. Próximo slide. Está escrito "Fome, PhD."*) Eu sou Fome. Este é o meu relatório. Como vocês podem ver (*Próximo slide. Tem fotos de desperdício de alimentos*), em colaboração com meu colega Poluição, aumentei o desperdício em 17 por cento. Este é um pequeno estudo de caso em uma escola no Rio. (*Próximo slide. Gráfico*) Este gráfico está um pouco embaçado porque meu assistente—

CRIADORA DO MUNDO: Adoro o seu entusiasmo - e não me diga para não interrompê-lo! A competência, a dedicação, tudo isso é ótimo. Mas não tenho tempo para sentar e ouvir você se gabar. Alguns podem presumir que fico entediado, mas isso não é verdade. Eu estou muito ocupado. Mas a questão é—

FOME: Espere! Ainda tenho que explicar como desenvolvi algo visionário. Estou fazendo os humanos morrerem de fome por vontade própria.

CRIADORA DO MUNDO: ... O quê?

FOME: Padrões de beleza *(Passa slide. Tem a foto de uma capa de revista)*

CRIADORA DO MUNDO: O que é isso em letras minúsculas? *(Pausa)* Em colaboração com Doença?

FOME: Tive que fazer isso porque realmente conta como uma Doença. Mesmo que eu tenha feito todo o trabalho.

CRIADORA DO MUNDO: Como isso funciona?

FOME: Permita-me demonstrar. Olhe para esse humano bem aqui.

(Enquanto dizem as últimas falas do diálogo na frente, MARIA entra lentamente no palco pelos fundos. Ela silenciosamente escova o cabelo olhando para o público como se olhasse no espelho. Fome puxa MARIA pelo braço para frente do palco. Ela não reage e volta a escovar os cabelos.)

MARIA: Eu pareço bem? Eu- eu acho que sim, certo?

FOME: Mesmo?

MARIA: Não costumo usar esse tipo de roupa, mas... Meu corpo fica bem com ela, né?

FOME: Claro. Mas você está tão bonito quanto *(aponta para o slide da apresentação)* ela? *(para a criadora do mundo)*. É também uma das minhas melhores invenções: Photoshop.

MARIA continua a examinar a aparência dela.

MARIA: Eu.. *(uma expressão de decepção aparece em seu rosto)*, eu não sei.

FOME: Veja, agora ela não comerá nada por dois dias. Morrendo de FOME por vontade própria. Eles estão basicamente fazendo meu trabalho por mim. Se continuarmos a elevar os padrões de como eles acham que deveriam ser, nem precisarei trabalhar. Leve-me para uma praia em Cancún.

(A criadora do mundo aparece perturbada. A ideia era enviar as Pragas para criar conflitos, e não para que os humanos se arruinassem sozinhos.)

CRIADORA DO MUNDO: Isso é... Interessante... Eu provavelmente deveria voltar para o lugar de onde vim. Eu sei o que aconteceria se aquela coisa ficasse sozinha por muito tempo.

(Criadora do mundo sai. Fome senta-se na cadeira anteriormente ocupada pela criadora do mundo para ouvir o monólogo da Maria. Música tocando bem baixo enquanto Maria fala seu curto monólogo.)

MARIA: Não me sinto bem com meu corpo e me sinto horrível. Estou tão cansada dessa emoção. Estou exausta de me comparar com todo mundo, até com capas de modelos de revistas, que sabemos que não são reais. Não consigo parar com isso e agora estou com fome, mas faz apenas um dia desde a última vez que comi alguma coisa. Não, tenho que aguentar só mais algumas horas e depois posso beber um pouco de água. Eu gostaria de poder fazer algo para acabar com esse sentimento, pode ser impossível, mas... não sei... só estou cansada.

(Maria sai. As luzes diminuem. Música. Ajudante entra. Ajudante já está no palco sentado na cadeira da Criadora do mundo. Criadora do mundo entra. Projeção dos males do mundo, fome, doenças, guerras, lutas diárias, agressões, etc.)

CRIADORA DO MUNDO: Eu tenho notícias horríveis!

AJUDANTE: Que notícias?

CRIADORA DO MUNDO: O mundo está em caos!

AJUDANTE: Isso é incrível! Agora, quais são as notícias horríveis?

CRIADORA DO MUNDO: Isso foi notícias horríveis! Eu nunca deveria ter ouvido você! Isto é o que acontece quando você tenta dar uma chance aos outros!

AJUDANTE: Achei que você tivesse tido essa ideia sozinha

CRIADORA DO MUNDO: Sozinha? Eu nunca poderia ter uma ideia tão horrível! Tentar culpar os outros pelo seu erro não é saudável nem educado.

AJUDANTE: Que seja...

(Pausa. Olha com expectativa para a criadora do mundo).

CRIADORA DO MUNDO: O quê? Meu rosto está sujo? Onde?

AJUDANTE: Não, Eu só— O que você vai fazer quanto a isso?

CRIADORA DO MUNDO: Sobre o quê?

AJUDANTE: O caos na Terra? Não te lembra de nada?

CRIADORA DO MUNDO: Eu não preciso fazer nada. Essa ideia foi sua, então o problema é seu. Mas aqui está o que eu quero que você faça. *(Pausa)* Há uma menina, uma menina humana. Ela sofreu porque as pragas e a fome a afetaram pessoalmente. Mas ela é obstinada e decidiu fazer a diferença, salvar o mundo e toda essa bagunça.

AJUDANTE: Você quer que eu a ajude a acabar com as pragas?!

CRIADORA DO MUNDO: Claro que não! Eu não estou louca, não sou você. Você acha que alguém tão sábio quanto eu iria querer enfurecer as pragas? Não! Elas já estão livres, ninguém pode acabar com elas agora. Mas quero que você a ajude a encontrar uma coisa.

AJUDANTE: Esperança? *(Pausa)* Mas.. Ninguém ouviu falar disso durante séculos, considerando que não era necessária. A chance de encontrá-la já é pequena, mas durante o tempo de vida desta garota mortal... É impossível!

CRIADORA DO MUNDO: Tudo que ouço é você reclamando, está ficando cansativo.

AJUDANTE: Como se você pudesse fazer qualquer coisa sem mim.

CRIADORA DO MUNDO: As coisas seriam certamente melhores!

AJUDANTE: Coisa engraçada, *(Gritando)* Eu não me importo! E mantenho o que disse, é impossível encontrar esperança enquanto a menina está viva! Este tipo de busca requer pelo menos três séculos!

CRIADORA DO MUNDO: Então é melhor você começar a trabalhar agora.

CRIADORA DO MUNDO sai.

(música leve e canção alegre. (“CRIANÇAS”) as luzes diminuem, Maria entra no palco coberta com um gancho e segurando uma caixa. Ela o coloca no centro do palco e a abre.

Luzes saem da caixa aberta e inicia-se a projeção de um vídeo contendo imagens dos alunos desde pequenos até agora. Família, momentos felizes, animais de estimação, viagens, etc..
MÚSICA

MARIA - Esperança. Ainda há esperança.

Boom. B.O.

FIM

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, e-pub, 2018.
- BERTONI, Paulo; PEREIRA, Aline de Fátima; *Na defesa e na promoção da escrita dramática brasileira: o SBED*. Revista *Dramaturgia em foco*. Petrolina, v. 3, n. 2, 2019.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 2a. edição. São Paulo: Cosac Naif, 2013
- BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HEDDON, Deirdre; MILLING, Jane. *Devising performance - A critical history*, 2nd edition. Londres, Palgrave Macmillan, 2015.
- JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. *Metodologia do teatro*. Campinas, Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid; SANTANA, Arão P. *Abordagens metodológicas do teatro na educação*. Ciências humanas em revista. São Luis, V.3, n2, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Tremores – escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Palestra proferida no 13º Congresso de Leitura do Brasil – COLE. Unicamp, Campinas, 2001.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. *Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista*. Cadernos de Pesquisa, n. 107, 1999.
- MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: FREITAS, Guaciara Barbosa de; MACIEL, Mayara Santos. (Orgs.). *As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis*. Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 331-346, jan./jun., 2021.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner. *Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas*. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 2, 2018.

OLENDZKI, Luciane Campos. *Dupla cômica de palhaços: parceria de jogo, operação de princípios da arte clownesca*. Goiânia, *Revista Arte da Cena*, v.2, n. 3, p. 33-52, Jul./Dez.,2016.

ORTI, Pilar. *Devising and physical theatre*. Smashwords, 2nd edition, 2014.

PADILHA, Priscila Genera. *Canção de ninar: um encontro entre o clownesco e Beckett*. Trabalho de conclusão de Mestrado em Artes Cênicas - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

ROBINSON, Ken. *Somos todos criativos: os desafios para desenvolver uma das principais habilidades do futuro*. São Paulo: Benvirá, 2019.

ROBINSON, Ken. *As escolas matam a criatividade?* TED Talks Education. California, 2006.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

RYNGAERT, Jean Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

SOARES, Cristine. *Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SANTOS, I.V.P.; AMÂNCIO, N. de F.G.; ROMÃO, M.F.; ALMEIDA, K.C. A influência das mídias e redes sociais na saúde mental dos jovens. *Brazilian Journal of Health Review*, 6 (1), 3771–3784, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n1-292> Acesso: 16 ago. 2023.

SITES

<https://www.euceo.com.br/>