



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

**A ESCUTA, O CORPO E O JOGO NA PREPARAÇÃO DO ALUNO -ATOR
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E A PRÁTICA DE MONTAGEM
“CENAS DE ROMEU E JULIETA”
- UMA EXPERIÊNCIA DO FAZER TEATRAL NA ESCOLA.**

Chayene Torres de Souza

Rio de Janeiro/ RJ

Maio / 2015

CHAYENE TORRES DE SOUZA

A ESCUTA, O CORPO E O JOGO NA PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E A PRÁTICA DE MONTAGEM “CENAS DE ROMEU E JULIETA” – UMA EXPERIÊNCIA DO FAZER TEATRAL NA ESCOLA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Ferreira Magalhães (Mona Magalhães)

RIO DE JANEIRO

2015

Souza, Chayene Torres de

S729 A escuta, o corpo e o jogo na preparação do aluno-ator da rede pública de ensino e a prática de montagem “Cenas de Romeu e Julieta” – uma experiência do fazer teatral na escola / Chayene Torres de Souza, 2015.

147 f. ; 30 cm

Orientadora: Mônica Ferreira Magalhães.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Representação teatral. 2. Prática de ensino. 3. Teatro e juventude.
4. Processo artístico. 5. Potencial criativo. I. Magalhães, Mônica Ferreira.
II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Artes Cênicas. III. Título.

ERRATA

FOLHA	FOLHA DE APROVAÇÃO
ONDE SE LÊ	A PRÁTICA DE MONTAGEM “CENAS DE ROMÉU E JULIETA”. UMA EXPERIÊNCIA NA PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO
LÊ-SE	A ESCUTA, O CORPO E O JOGO NA PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E A PRÁTICA DE MONTAGEM “CENAS DE ROMÉU E JULIETA” – UMA EXPERIÊNCIA DO FAZER TEATRAL NA ESCOLA



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

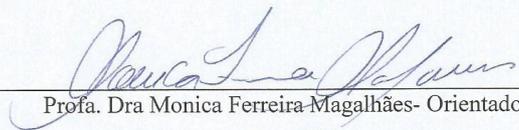
**“A PRÁTICA DE MONTAGEM “CENAS DE ROMEU E JULIETA”. UMA EXPERIÊNCIA NA
PREPARAÇÃO DO ALUNO ATOR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**

por

CHAYENE TORRES DE SOUZA

Dissertação de Mestrado

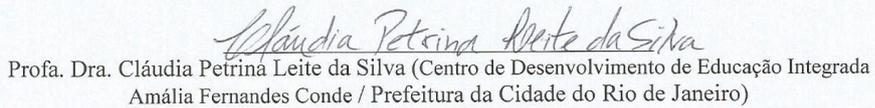
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Monica Ferreira Magalhães- Orientadora



Prof. Dra. Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)



Prof. Dra. Cláudia Petriná Leite da Silva (Centro de Desenvolvimento de Educação Integrada
Amália Fernandes Conde / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro)

A Banca Considerou a Dissertação: *aprovada com louvor*

Rio de Janeiro, RJ, em 26 de maio de 2015

Av. Pasteur, 436 – Urca – RJ Cep: 22.290-240
Tel.: 21-2542-3128
<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac>
unirio.mpensinoartescenic@gmail.com

Ao meu filho Yago Dullens, tesouro da vida, presença iluminada, parceiro sereno em todos os momentos.

Ao meu amor e companheiro de vida Gianluca Marchetti, pelo apoio total. Por me inspirar a acreditar e lutar para transformar sonhos em realidade.

Agradeço ...

Aos meus pais, música infinita e profunda. Minha mãe Ivone Torres, fonte artística de criatividade e generosidade que me ensinou desde criança o compromisso social do artista. Meu pai Paulo Russo, grande músico, exemplo de entrega, seriedade e dedicação artística,

À amiga Juliana Pazzanese, cuja amizade é fruto do primeiro projeto social em que trabalhei, compartilhado nesta pesquisa. Sempre presente. Superando várias dificuldades, fez minha inscrição para o PPGEAC enquanto eu estava na Itália,

À professora Mona Magalhães, pela excelente orientação. Por me conduzir com seriedade, exigência, paciência e rigorosidade. Por me ensinar e se fazer confiar,

Às professoras Marina Henriques e Rosyane Trotta, fundamentais no momento da qualificação. Marina, na delicadeza de extrair o meu melhor e nas orientações bibliográficas para a fundamentação de minha escrita. Rosyane, rigor e emoção, sempre presente e veloz nos retornos em momentos variados,

Aos professores e colegas do PPGEAC. Em especial aos profs. Ricardo Kosovski, Carmela Soares, Maria Enamar Bento, Lúcia Gyata, Paulo Merisio e Adilson Florentino pela afetuosa disponibilidade e aulas preciosas,

Ao Gabriel Bevilaqua pela produção técnica dos DVDs desta pesquisa,

A Osias de Jesus Soares e Fernanda Castro, do Museu Chácara do Céu pela parceria singular,

A Zé Miguel e André Luiz Câmara, da Ação e Cidadania, pelos figurinos emprestados e vivências inesquecíveis no Espaço de Construção e Cultura,

À Alice Salles, minha mestra do corpo, amiga e parceira no projeto Riodança nas Favelas,

À Fernanda Oliva por me apresentar o Morro dos Prazeres (pela ONG Praticável), onde trabalho até hoje,

À direção, coordenação, professores e alunos da EM Machado de Assis,

Ao elenco da turma 1501, pela experiência inesquecível, em especial Anna Judyth e Thayná Alcunha,

A todas as crianças e jovens que tive a oportunidade de aprender e ensinar,

E ao meu mestre de vida Daisaku Ikeda, que me inspira e ensina sobre a profunda e eterna ligação entre mestre e discípulo, pedagogia constante, base de minha existência.

Na vida cotidiana, “se” é uma ficção, no teatro “se” é um experimento. Na vida cotidiana, “se” é uma evasão, no teatro “se” é a verdade. Quando somos persuadidos a acreditar nesta verdade, então teatro e vida são uma só coisa. Este é um objetivo elevado. Evoca um trabalho árduo. Representar exige muito trabalho. Mas quando experimentamos o trabalho como brincadeira, então ele deixa de ser trabalho. A play is play, uma peça é um jogo, representar é uma brincadeira (BROOK, 1965, p. 151).

RESUMO

Esta pesquisa parte da minha experiência de 17 anos de ensino na dança, música e teatro em ONGs e em escola pública do Rio de Janeiro. Reflito sobre a metodologia estabelecida por mim, apoiada nos pensamentos de Viola Spolin, Peter Slade, Peter Brook, Anne Bogart, Paulo Freire e Tsunessaburo Makiguti, e abordo questões sobre a preparação do aluno-ator para a encenação teatral em duas fases: durante o período escolar e durante o ano da montagem “Cenas de Romeu e Julieta” apresentada nos jardins do Museu Chácara do Céu em Santa Teresa com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I da EM Machado de Assis, em 2012. Institui-se uma preparação criativa em prol do coletivo, que preserva e protege o artista que toda criança possui, entre desafios, desvios e possibilidades do artista-docente na prática pedagógica do teatro na escola, entrelaçando-se e dialogando constantemente com o aluno e sua realidade.

Palavras-chave: processo e produto artístico, vivência, potencial criativo, possibilidade, pedagogia teatral.

ABSTRACT

The point of departure of this research is the author's 17 years of experience teaching dance, music and theater in NGOs and public schools in Rio de Janeiro. Reflections are elaborated on the methodology developed by the author, based on concepts by Viola Spolin, Peter Slade, Peter Brook, Anne Bogart, Paulo Freire and Tsunesaburo Makiguchi, and wherein issues are approached regarding the preparation of student-actors for thespian performance, encompassing two phases: over the school year, and during the staging of "Scenes from Romeo and Juliet", presented in the Chácara do Céu Museum gardens in Santa Teresa, Rio de Janeiro, with 5th grade students of the Machado de Assis Municipal School, in 2012. Creative preparation focused on the collectivity, preserving and protecting the inner artist every child has, overcoming challenges, discrepancies and deviations, and enhancing the possibilities available for the grade school art teacher in theater educational practice, building an ongoing dialogue with the students and their reality.

Keywords: artistic process and product, experience, creative potential, possibility, theatre pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instrumento de sucata para sonoplastia: tampachá.....	63
Figura 2: Instrumento de sucata para sensibilização da escuta individual: violástico	64
Figura 3: O brincar na construção do personagem	67
Figura 4: O brincar na construção do personagem.....	67
Figura 5: Leitura dramatizada sobre Nelson Cavaquinho	72
Figura 6: Leitura dramatizada sobre Nelson Cavaquinho.....	72
Figura 7: A brincadeira dos alunos do 5 ° ano no jardim do Museu Chácara do Céu.....	83
Figura 8: Aula de artes cênicas no jardim do Museu Chácara do Céu.....	83
Figura 9: Aula-ensaio. Composição texto e cena na cena "Tempos Atrás".	94
Figura 10: Apresentação de <i>Cenas de Romeu e Julieta</i> no Teatro Ziembinski.....	103
Figura 11: Alunos-atores da EM Machado de Assis e Núcleo de Arte Av. dos Desfiles-Sambódromo após representação de <i>Cenas de Romeu e Julieta</i> no teatro Ziembinski. Momento do bate-papo com a plateia, formada por alunos de teatro e professores de artes cênicas da Rede Municipal do RJ.	104
Figura 12: O encontro dos alunos da EM Machado de Assis e do Núcleo de Artes Avenida dos Desfiles no Sambódromo em ida e volta ao teatro Ziembinski.....	104
Figura 13: Apresentação da prática de montagem no refeitório da escola.	105
Figura 14: O caminho para a arena do jardim.....	107
Figura 15: O jardim com lago e o edifício da varanda.....	107
Figura 16: A arena do jardim.....	108
Figura 17: Aglomerados de árvores como grades da prisão na encenação.....	108
Figura 18: A organização do espaço no jardim. Plateia em semi – arena.	109
Figura 19: O aluno- ator Mateus Velasco na substituição como Teobaldo.....	112
Figura 20: Cena “A festa”: Encenação na arena do jardim.....	112
Figura 21: Cena “Julieta na varanda”	113
Figura 22: Cena final de Romeu atrás do banco-túmulo.....	114
Figura 23: Nova marca de Romeu e figurino correto de Julieta.....	114
Figura 24: Cena final na estreia. Pétalas de rosas – adereço em jogo, no túmulo de Julieta.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Das vivências artísticas para a sala de aula.....	44
Quadro 2: Desafios e dificuldades em sala	45
Quadro 3: Resoluções dos principais desafios e dificuldades em sala.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 – O TEATRO NA ESCOLA: A ESCOLHA DE CAMINHOS, DESVIOS E POSSIBILIDADES	21
1.1 O ARTISTA-DOCENTE NA EDUCAÇÃO: SOBREVIVER OU TRANSFORMAR. EXPERIÊNCIAS PARALELAS EM PROJETOS SOCIAIS – CAMINHOS, ENCONTROS, ESPAÇOS E MOVIMENTO.....	22
1.1.1 Ação da Cidadania, contra fome, a miséria e pela vida.....	24
1.1.2 Riodança nas Favelas – Dança no Cosme Velho - módulo I.....	27
1.1.3 Morro dos Prazeres: “Mundo mudo que muda” e “Primeiros Passos Musicais”.....	32
1.2 A SALA DE AULA: ARTES CÊNICAS NA ESCOLA E A ESCOLHA DE POSSIBILIDADES.....	35
2 – A PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I	43
2.1 CAMINHOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIA EM ENSINO DAS ARTES CÊNICAS: A ESCUTA, O CORPO E O JOGO.....	44
2.1.1 A escuta.....	46
2.1.2 O corpo.....	49
2.1.3 O jogo.....	51
2.2 A PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR: ARTES CÊNICAS DA ED. INFANTIL AO 4º ANO.....	56
2.2.1 Artes Cênicas na Educação Infantil.....	56
2.2.2 Artes Cênicas no 1º Ano.....	62
2.2.3 Artes Cênicas no 2º Ano.....	64
2.2.4 Artes Cênicas no 3º Ano.....	68
2.2.5 Artes Cênicas no 4º Ano.....	71

3 – A ENCENAÇÃO DE "CENAS DE ROMEU E JULIETA"	75
3.1 A PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR APLICADA À PRÁTICA DE MONTAGEM ESCOLAR COM O 5º ANO	76
3.1.1 A preparação para a cena: 1ª etapa.....	80
3.1.2 Aproximação entre a obra e o aluno: 2ª etapa.....	84
3.1.3 O aluno-ator-pesquisador: 3ª etapa.....	89
3.1.4 Apresentação do texto original: 4ª etapa.....	90
3.1.5 Exercício na dramaturgia: 5ª etapa.....	91
3.1.6 Montagem Dramatúrgica: 6ª etapa.....	96
3.1.7 A Encenação: 7ª etapa.....	99
3.2 A PRÁTICA DE MONTAGEM “CENAS DE ROMEU E JULIETA”	100
3.2.1 Espaços de representação: itinerâncias entre palcos e refeitório.....	101
3.2.2 A apresentação no Museu Chácara do Céu.....	106
CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	131 e DVD 1
APÊNDICES	139 e DVD 1 e 2

INTRODUÇÃO

A escola dos meus sonhos seria colorida. Haveria uma sala para cada linguagem: a sala da música, a sala do teatro, a sala da matemática, a sala da ciência, a sala da leitura... Alunos em deslocamento, um movimento a cada encontro. Também haveria um espaço com iluminação e sonorização para receber montagens de fora e nossas produções internas seriam abertas aos alunos e seus familiares. Um jardim com árvores, flores e uma horta na qual as próprias crianças plantariam parte do que comeriam na refeição. Pais e professores unidos por laços de confiança e a presença constante da família nas reuniões de responsáveis. No máximo 20 alunos por turma, vozes fortes, delicadas, plenas de afeto. Curiosidade e expectativa no iniciar de cada ano e ônibus à disposição para levarmos os alunos ao cinema, teatro e museus. Professores saudáveis, motivados, em constante reciclagem artística, pedagógica e bem remunerados. O contato e o exercício com a linguagem teatral seria parte da vida da criança em formação desde a Educação Infantil ou a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuindo para a construção de um ser mais expressivo, autônomo e criativo. Adultos saudáveis e cidadãos conscientes de seu papel no mundo seriam consequência de uma boa educação, no sentido literal da palavra.

Nunca vi uma escola pública que se aproximasse a do meu sonho, nem mesmo as escolas modelo, aquelas que aparecem nos programas educativos de TV. A distância entre o sonho e a realidade, dentre os inúmeros motivos não citados aqui, ocorre, em parte, pelos conflitos e equívocos existente entre a escola, o aluno e sua família. Quando falo escola, me refiro a todos os profissionais que a integram, mas me detenho na seguinte reflexão: o professor espera e cobra do aluno, e conseqüentemente da família, hábitos, conceitos e atitudes que não fazem parte da realidade aprendida e nem vivida por eles. Por sua vez, a família delega, cada vez mais, a educação de seus filhos à escola e se sente injustiçada nas cobranças que a escola faz. O aluno, no meio de uma verdadeira guerra entre a escola e a família, absorve ou navega entre fragmentos de opiniões.

Conheci, em um momento de grande tensão do exercício artístico na educação com crianças de comunidade carente, as propostas do pedagogo e budista japonês, Tsunessaburo Makiguti,¹ que defende a teoria da criação de valores humanos e a felicidade como exercício

¹ Tsunessaburo Makiguti, 1871-1944, educador, pedagogo e fundador da Soka Gakkai, hoje a SGI-Soka Gakkai Internacional (Sociedade de Criação de Valores). Principais obras: *Educação para uma vida criativa*, *Geografia da vida humana e Teoria do sistema pedagógico de criação de valores*.

na prática pedagógica. O professor Makiguti defende que uma educação eficaz só pode ser alcançada se houver uma tripla parceria entre escola, lar e comunidade (1989, p. 27). A parceria proposta por Makiguti vai em direção à base dos conflitos que hoje existem na escola. Longe de ser um acadêmico renomado, foi professor e diretor do Ensino Fundamental, isto é, um educador advindo da prática em sala de aula, cuja teoria se baseia em observações realizadas em 30 anos de prática docente. Ele combatia o método tradicional de ensino cujo enfoque era a transmissão de conhecimentos, desprezando o interesse do aluno e seu potencial criativo. Vi em suas ideias, divulgadas por Daisaku Ikeda² e inspiradas na pedagogia escolanovista de John Dewey³, orientações de ações concretas para os conflitos em que me via inserida.

Makiguti ultrapassa a superficialidade e o egocentrismo que a palavra felicidade pode evocar e não se sustenta na satisfação imediata concedida por conquistas externas e materiais. Ao contrário, baseia-se no fortalecimento e no esclarecimento de que, independentemente do que nos cerca, é possível manifestar o ilimitado potencial criativo que não nos é concedido, simplesmente existe, independente das circunstâncias.

Os alunos da rede pública de ensino, provém de um habitat muitas vezes desumano, violento e o contato com a dura realidade em que vivem os impede de sonhar. Se uma criança não tem sonhos, como pode quebrar a cadeia trágica do lugar em que está inserida? A capacidade de sonhar pode ser incentivada na prática pedagógica, por maior que seja o contraste apresentado pela realidade. A mitologia budista explica, que do pântano nasce a flor de lótus. Essa flor nasce em condições nas quais nunca poderíamos imaginar a beleza. Ela se alimenta dos nutrientes que ali se encontram e ao chegar à superfície se abre linda, esplendorosa, cheirosa e imaculada. Mas além de ser flor, ela apresenta também a semente em si mesma. Isto é, a flor de lótus é flor e semente ao mesmo tempo. Ela pode, então, ser comparada à nossa vida, cujo potencial é pleno de possibilidades de criação e capacidade de transformação. Sendo assim, essa criança imersa em uma realidade difícil, pode compreender e exercitar, mesmo em tais circunstâncias, o seu potencial criativo e transformar sua condição de vida, sem fugir de seu espaço: como a flor de lótus que nasce em meio à dificuldade da lama. O professor pode

² Daisaku Ikeda (1928), escritor, filósofo, poeta japonês e atual presidente da SGI- Ong budista, filiada à ONU com base nos ideais de paz, cultura e educação fundada por Tsunessaburo Maliguti. Hoje a SGI está presente em aproximadamente 200 países e regiões e realiza atividades em prol do bem-estar da sociedade. As principais obras de Ikeda são: *Direitos Humanos no sec.XXI –diálogo com Austragésilo de Athayde*, *Escolha a vida- com Arnold Toynbee*, e *Revolução Humana*.

³ John Dewey, 1859-1952, filósofo, pedagogo e pedagogista norte americano. É considerado o expoente máximo da escola progressista americana.

apresentar e conduzi-la a essa possibilidade. “A criatividade é a essência humana, o homem a expressará em seu comportamento, a não ser que esse potencial seja reprimido ou destruído” (Makiguti, 1999, p. 23). A prática da pedagogia teatral possibilita o exercício da criatividade extraíndo o melhor de cada criança. Vejo em cada aluno, potências de possibilidades positivas, e na transformação, por menor que seja, uma possível realidade.

Não é mero acaso que a pedagogia teatral esteja presente em escolas, hospitais, penitenciárias, ONGs, empresas e associações. O que essa prática ensina, se reflete em expressão, visão de mundo, das pessoas e do próprio viver. Quanto mais cedo, a criança exercita seu próprio artista, mais saudável, sensível e aberta ao mundo se torna, com melhor condição de transformar realidades. A arte tem esse poder. O professor pode conduzir o aluno a sonhar e desejar um mundo melhor pra si e para os outros. A diretora de teatro Anne Bogart⁴ propõe aceitar as dificuldades como potencial para a mudança e transformá-los em aliados criativos. Creio ser este um dos maiores desafios do artista-docente em exercício.

Os artistas não devem se afastar de seu tempo. Eles devem se jogar na luta e ver o que podem fazer de bom ali. Em vez de manter uma distância segura dos fétidos pântanos dos valores do mundo, devem mergulhar de cabeça e agitar as coisas (...) (HERBERT MUSCHAMP apud BOGART , 2011, pág.34).

A feliz experiência que tive em montagens teatrais com o aluno da rede pública de ensino deu início ao desejo de pesquisar, registrar e compartilhar indagações, dificuldades e acertos no exercício da pedagogia teatral. Nesta pesquisa, por meio da montagem realizada em 2012 de “Cenas de Romeu e Julieta” com elenco de crianças da rede municipal de ensino, apresentadas nos espaços da escola, no Teatro Ziembinski e nos jardins do Museu Chácara do Céu, desejo abordar questões da preparação do aluno-ator para a encenação teatral, como parte da aula de artes cênicas e não como um fim a se alcançar. A dicotomia entre processo e produto artístico ganha espaço para reflexão nas práticas por mim vivenciadas no percurso pedagógico em ONGs, projetos e escolas.

Foram seis anos de prática artística na educação nas linguagens dança, música e teatro com crianças e adolescentes antes de tomar posse como professora de artes cênicas no município do Rio de Janeiro. Assim que iniciei na escola, mantive em exercício alguns dos trabalhos nos projetos compartilhados a seguir. Trabalhei por sete anos na ONG AÇÃO E

⁴ Anne Bogart nasceu em 1951 nos Estados Unidos. É diretora de teatro e diretora artística da SITY Company que fundou em 1992 com Tadashi Suzuki. É profesora adjunta na Columbia Univesity.

CIDADANIA, CONTRA A MISÉRIA E PELA VIDA, na CASA DE CONSTRUÇÃO E CULTURA em Santa Teresa com os morros da Coroa, Falete e Mineira; no projeto RIODANÇA NAS FAVELAS- módulo I por dois anos com os morros Guararapes, Cerro Corá e Vila Cândido- Cosme Velho e por quatro anos na ONG PRATICÁVEL no MORRO DOS PRAZERES, em Santa Teresa.

Em todos os processos, independente do lugar, o público era o mesmo: crianças da rede pública de ensino. Crianças cuja família, em sua maioria, se constituía de mães adolescentes e pais ausentes, em que o exercício da maternidade era realizado pelas avós e em grande parte delegado à própria escola.

Hoje, como professora de Artes Cênicas da Rede Pública de Ensino, trabalho na Escola Municipal Machado de Assis em Santa Teresa com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com um quantitativo de 25 a 39 alunos por turma, e em projetos da Extensividade da SME/Prefeitura do Rio de Janeiro no contraturno escolar. Mas é a vivência de uma metodologia do Teatro na escola que desejo compartilhar, com base nos pensamentos dos pesquisadores, professores e diretores de teatro Peter Slade⁵, Viola Spolin⁶, Anne Bogart e Peter Brook⁷, cujas propostas e reflexões vieram de suas práticas.

No capítulo 1, reflito e compartilho as experiências e desafios dos caminhos que percorri como artista docente antes, e na chegada à escola pública. Os conflitos nos quais o professor se vê inserido e a relação escola, lar e comunidade, abordados nos pensamentos dos pedagogos Tsunessaburo Makiguti, Paulo Freire e Ira Schor. Reflito em seguida a prática do ensino de Teatro na escola e a dicotomia entre processo e produto artístico, que permeia toda esta pesquisa, entrelaçado às contradições que existem na prática educacional tradicional com o discurso escolanovista.

No capítulo 2, compartilho a experiência de uma metodologia do ensino das Artes Cênicas, aproveitando parte das vivências artístico-pedagógicas dos anos anteriores, na busca de uma linguagem de encantamento e sensibilização para o fazer teatral infantil nos eixos A Escuta, O Corpo e O Jogo. A existência das turmas facilita uma proposta de continuidade,

⁵ Peter Slade(1912-2004) foi escritor, professor e dramaturga inglesa e um dos pioneiros na pesquisa de Teatro para crianças.

⁶ Viola Spolin (1906-1994) foi autora e diretora de teatro americana. Sistematizou uma metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral por meio dos *Jogos Teatrais*.

⁷ Peter Brook nasceu em 1925 em Londres. É ator, diretor e escritor de teatro e cinema. Em 1962 torna-se co-diretor da Royal Shakespeare Company. É fundador do Centro de Pesquisa Teatral e do Centro Internacional de Criação Teatral em Paris.

abraçando outras linguagens artísticas como parte do processo. A sensibilização da Escuta é o primeiro e mais importante campo a ser desenvolvido em meio à cultura do grito e do alto volume que prevalece hoje, na vida e na sala de aula. Sem escuta não há relação, não há proposta e não há jogo. Da escuta vem o Corpo e o Jogo. O trabalho corporal que realizo é baseado na técnica da dança moderna possibilitando a consciência corporal e a mudança de um corpo frouxo para um corpo que chamo de corpo presente, que na prática, é um corpo pronto pro jogo. No jogo, utilizo como base o jogo dramático e teatral proposto por Slade e Spolin, no qual jogar é mais do que preparar ludicamente a criança para a linguagem teatral. Por meio do jogo, driblam-se dificuldades como espaço inadequado e a tendência ao automatismo do ensino, proporcionando o exercício da criatividade no cotidiano junto ao aluno. O respeito, o valor à coletividade, a afetividade e a noção de regra estão presentes nestas propostas.

No capítulo 3, abordo a experiência do processo da prática de montagem com o 5º ano do Ensino Fundamental I em que mantive os eixos norteadores da metodologia dos anos anteriores: A Escuta, O Corpo e O Jogo. Nesta experiência, a prática de montagem é parte do jogo e não um objetivo final da aula de Teatro. Conteí com a inspiração dos pensamentos dos diretores teatrais Anne Bogart e Peter Brook. A visão de Bogart sobre o processo criativo para a encenação dialoga com as condições que por tantas vezes me vi inserida, assumindo que “não podemos criar resultados; só podemos criar condições para algo acontecer” (BOGART, 2011, p. 125). E, na busca de algo acontecer, faz-se o desafio numa proposta de encenação com crianças que mantenha a leveza do brincar, como diz Brook, num teatro que todos os dias se destrói, se constrói, sem preconceitos e sem receitas prontas. E se teatro é brincadeira, a possibilidade do produto em processo se torna parte do ensino da linguagem teatral, na qual se esboça o sentido de todo o trabalho realizado anteriormente rumo à magia da encenação. Esta possibilidade permite a vivência de um momento singular tanto para o professor, quanto para os alunos envolvidos.

1- O TEATRO NA ESCOLA: A ESCOLHA DE CAMINHOS, DESVIOS E POSSIBILIDADES

O primeiro desafio enfrentado pelo professor de artes cênicas na escola é a realidade na qual se deve trabalhar. Há nessa realidade uma luta diária em que estão em jogo conceitos de valores, linguagens, mentalidades e relações. Ao estabelecer a base da relação com o sistema contraditório e desestruturado em que estamos inseridos, se adotarmos como opção uma condição favorável para a realização do trabalho em sala, nossa prática tenderá à experiência cotidiana de angústias e impossibilidades. Entretanto, para tornar possível e prazeroso o exercício da pedagogia teatral em sala de aula, diante da realidade apresentada, reflito e sugiro que se faça um diálogo direto com o aluno, em ponte com a família e que se estabeleça uma comunicação sem interferências do sistema, da direção, da coordenação ou da política pública. Uma vez instaurada essa relação direta, o compromisso e a leveza no fazer teatral se tornam exercícios diários tanto para o professor quanto para o aluno. A partir do fortalecimento desta relação, uma nova base se instaura para lidar com todas as contradições que nos afetam, sem impedir a criatividade artística do professor. Não existe uma fórmula mágica para se realizar um bom trabalho, mas sabemos o que é uma boa aula ao sairmos todos revigorados. Nem sempre é possível uma aula assim, mas cabe ao professor construir um ambiente sincero e afetuoso, no qual a presença por si só, o estar ali naquele momento, entregue ou rendido, promova o bem-estar do encontro de vida com vida, reconhecendo os desvios como possibilidades do caminho. O professor e pedagogo Peter Slade, alerta sobre a necessidade do professor desenvolver um sentido de justiça essencial em prol da criança, na prática diária, com o intuito de superar a possível falta de inspiração ou entusiasmo como parte do processo educacional.

Não existem atalhos para este trabalho, nem regras difíceis ou fáceis. Cada criança é diferente e cada professor aprende a lidar com o assunto à sua própria maneira. Antes de começar, devemos amar a criança, amar o trabalho e saber por que o estamos fazendo. Se não conseguimos amar a todos os momentos, por causa do cansaço, então temos que desenvolver um senso de justiça elementar para com a criança. Junto com a criança, constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional. E disso cresce o indefinível conhecimento da vida que constitui para a criança uma educação no mais completo sentido da palavra (SLADE, 1978, p.95).

1.1 O ARTISTA-DOCENTE NA EDUCAÇÃO: SOBREVIVER OU TRANSFORMAR. EXPERIÊNCIAS PARALELAS EM PROJETOS SOCIAIS - CAMINHOS, ENCONTROS, ESPAÇOS E MOVIMENTO

A origem desta investigação partiu do olhar da criança oriunda das camadas populares, seu aprendizado artístico e a relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno. Uma criança que traz para a “sala de ensaio” seu corpo, suas emoções, interesses, habilidades, crenças, agressividades, carências, seu potencial, sua história e seu histórico em paralelo à capacidade de transformação positiva manifestadas nas relações e realizações artísticas por meio da vivência da arte. A experiência em três projetos sociais com as favelas Fallette, Prazeres, Coroa e Fogueteiro em Santa Teresa e com Cerro Corá, Vila Cândido e Guararapes no Cosme Velho, me proporcionou desenvolver três linguagens artísticas que estão presentes no processo do fazer teatral em sala de aula. Primeiramente nas linguagens da dança e música e posteriormente, com artes cênicas em escolas e Núcleos de Artes do Município.⁸ O início se deu em 1997, em paralelo a práticas artísticas e à graduação em licenciatura em Artes Cênicas na UNIRIO. Independente da instituição, o público era o mesmo: crianças da favela em situações de vida similares, como a retratada nesta canção⁹, composta diante desse contato:

Criança de favela

Minha mãe vai trabalhar, minha vó cuida de mim (2x)

Me dá banho me põe pra estudar me leva pra escola e me chama assim

Vem cá! Menina vem cá, menino vai lá

Menina já chega de brincar REFRÃO

Menina vem cá, menino vai lá

Que já tá na hora de entrar

O meu pai mora a um quarteirão com outra mulher que tem (2x)

E lá tenho mais seis irmãos e mais um pro mês que vem

Neném!Neném pra cá neném pra lá

Neném chorou neném quer mamar REFRÃO

Neném pra cá neném pra lá

Neném que não pára de chegar

⁸ Os Núcleos de Arte no Rio de Janeiro são projetos da Extensividade da SME-RJ e funcionam no contraturno escolar nas linguagens artísticas: Teatro, Dança, Artes Visuais, Música, dentre outras.

⁹ Canção de autoria de Ivone Torres e adaptada por mim.

Mãe e vó a trabalhar e os menino a ajudar (e eu tenho que ajudar) (2x)

Lavar louça, varrer, tirar pó, dar comida pro menor (Tem dó) (2x)

Vem cá, menina vem cá, menino vai lá

Menina já chega de brincar

REFRÃO

Menina vem cá, menino vai lá, que mamãe já tá é pra chegar

Em todas as experiências relatadas a seguir, o caminho pedagógico foi traçado a partir de minha artista: a bailarina, a cantora e a atriz. Porém, quando iniciei o trabalho no Ensino Fundamental I, uma nova artista nasceu na busca de uma pedagogia do encantamento em sala: a contadora de história. Esta experiência, consequência de uma situação pedagógica, será detalhada no tópico 2.2 A preparação do aluno-ator: Artes Cênicas da Ed. Infantil ao 4º ano.

A reflexão sobre o papel do professor-artista, abordada por pesquisadores como Ingrid Koudela (1991,1992,1996,2001 e 2008), Maria Lúcio Puppo (2001 e 2005), Marcos Bulhões (2004) dentre outros, abre diálogos sobre os perfis professor e artista, produzindo multiplicidades de respostas advindas de caminhos e processos dentro de suas especificidades.

A noção de professor-artista ou artista-docente, como preferem denominar alguns pesquisadores, aponta para outra possibilidade de formação, na qual é possível o equilíbrio e a articulação entre tais saberes (MENDONÇA, p.125, 2013).

Quando o artista-docente compartilha o seu artista em prol do ensinar, aciona um campo adormecido no aluno, no qual o interesse e a vontade de fazer ganham espaço. Somos, na escola, um professor diferente dos outros professores. Há neste exercício, outra forma de olhar, escutar e comunicar, e conseqüentemente, outra relação. O artista-docente atrai a atenção desse aluno positivamente, principalmente quando se tratam de crianças pequenas, como é o caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, para os quais uma espécie de encantamento acontece. Ex: “Poxa professora, porque hoje não tem o pandeiro?”, “Canta a música da bola?”, “Oba! Hoje tem surpresa, a professora vai cantar história!”, “Nossa professora, você é bailarina?”, “Me ensina a girar?”, “Eu vi a professora na apresentação”, “o texto foi improvisado ou decorado?”, “professora, você faz aula de canto pra cantar?”, “o corpo presente está na cena”(…). Os comentários vindos em consequência de minha atuação artística, ora se fundem ora se descolam no próprio exercício pedagógico, trazendo como resultado aulas leves, divertidas e prazerosas. Para o artista, compartilhar sua arte é parte do exercício. Para o professor, uma ferramenta. Fazê-lo na prática pedagógica não é fundamental. Longe de ser.

Porém ambos podem dialogar em apoio mútuo ao caminhar na mesma direção.

Artista e professor não são profissões antagônicas – logo, uma não nega a outra; também não são sinônimas, como defendem os que acreditam que qualquer um pode ser artista, assim como qualquer um pode ser professor. Segundo essa crença, ser artista e ser professor independem de formação específica. Tais profissões, na verdade, podem ser complementares (STRAZZACAPPA, 2006, p.07).

Por outro lado, não poderia chamar o professor em exercício de artista-docente, se os conceitos artista e pedagogo não estiverem em concordância e em parceria. Pude observar em práticas muito perto das minhas, em experiências paralelas não citadas nesta pesquisa, situações completamente antipedagógicas, nas quais crianças foram “jogadas” ao palco em prol do produto artístico com processos praticamente inexistentes. É necessário um olhar cuidadoso nesta situação incoerente quando falamos em produto artístico com crianças. Sem dúvida, a experiência e a magia do espetáculo, da mostra e da encenação são únicas, mas o professor de artes cênicas deve promover uma reflexão e ação constantes ao entrecruzar os campos artístico e pedagógico. Segundo Mendonça:

É importante, portanto, que o profissional de teatro tenha uma atitude investigativa e seja capaz de coordenar processos artísticos que estabeleçam diálogo entre a teoria e a prática no caminho percorrido em direção a uma forma final, possível de ser socializada; um caminho que compreenda o campo artístico de forma indissociável do campo pedagógico (2013, p.148).

Assim sendo, a seguir, farei um breve passeio pelos projetos “Ação e Cidadania”, “Riodança nas Favelas” e “Mundo Mudo que Muda / Primeiros Passos Musicais - ONG Praticável no Morro dos Prazeres”, cuja vivência possibilitou descobertas que colaboraram na construção de uma metodologia de artes cênicas em sala de aula, na qual processo e produto artístico dialogam como parte do jogo.

1.1.1 Ação da Cidadania, contra fome, a miséria e pela vida¹⁰

Ingressei no projeto social AÇÃO DA CIDADANIA, CONTRA A FOME, A MISÉRIA E PELA VIDA numa proposta de arte, cultura e educação, no ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

¹⁰ Fotos de parte do processo no Apêndice 2 no DVD 1 anexado nesta pesquisa.

E CULTURA, coordenado pelo economista Maurício Andrade, a convite de André Luis Câmara¹¹, em 1997. Anteriormente o projeto funcionava apenas pela ação do “Natal sem fome”,¹² idealizado pelo sociólogo Herbert de Souza, conhecido como Betinho, na luta contra a fome no Brasil.

Fui levada a esse projeto de arte-educação por meio da minha artista, a bailarina, após cursos e participação em festivais internacionais na área da dança. É muito comum, na dança, o bailarino aprender a dar aula. Inicialmente ajuda o professor, depois o substitui em algumas aulas, podendo ganhar sua própria turma. Na dança, o processo está entrelaçado ao produto: a coreografia, a mostra. Todo bailarino aperfeiçoa sua técnica. Faz aula pra dançar, isto é, pra estar em cena, estar no palco. Dessa forma meu primeiro contato com o “ensinar” partiu de um conteúdo prático: a técnica da dança moderna.

A AÇÃO, como era chamada por alunos e professores, funcionava numa casa antiga de dois andares com quintal em Santa Teresa e abarcava crianças, jovens e adultos das favelas da Coroa, Fallette, Prazeres, Escondidinho e moradores do bairro.

O projeto artístico pedagógico sobreviveu por 13 anos em Santa Teresa, com pequenas modificações na equipe, como por exemplo, no último ano, a presença do professor Zeca Ligiero,¹³. Laços profissionais e de amizade foram desenvolvidos entre professores, alunos e responsáveis, que existem ainda hoje (na atual escola municipal em que trabalho, muitos alunos são filhos de alunos dessa época). Havia uma atitude muito forte de pertencimento e apropriação daquele espaço e como consequência um cuidado, um zelo, vindo de todos os envolvidos. A convivência e trocas de experiências entre alunos e professores nas diversas linguagens oferecidas, como dança moderna, dança afro, capoeira, jongo, teatro, biodança, canto e instrumentos musicais, alimentava a amizade que se manifestava nas relações de vida a vida, além AÇÃO. O foco trabalhado com os alunos era a consciência da cidadania, e a arte uma forma criativa para tal reflexão.

¹¹ André Luiz Câmara (1974) é ator, escritor e diretor teatral pernambucano, formado em Artes Cênicas na UNIRIO. Foi o idealizador e professor de teatro do Espaço da Construção e Cultura com parceria da Ação da Cidadania. Dirigiu os espetáculos *Menino no meio da rua* e *Romeu e Julieta* com elenco das comunidades de Santa Teresa. Atualmente é diretor de novela da Rede Globo de Televisão e do espetáculo *André Rebouças*.

¹² O início do “Natal sem fome” foi em 1993, no galpão da Praça Mauá, espaço existente ainda hoje.

¹³ Zeca Ligiéro possui graduação em Direção Teatral pela UNIRIO (1972), mestrado (1988) e doutorado (1997) em Performance Studies - New York University, Pós-Doutorado (New York University/Yale University (2001-2002), Pós-Doutorado (Paris VIII) 2013-2014). Atualmente é Professor Associado da UNIRIO e Coordenador do Núcleo de Estudos das Performances Afro-Ameríndias (NEPAA).

Não havia na AÇÃO, a condição apropriada para o trabalho a ser desenvolvido com Dança. A sala utilizada era um cômodo pequeno desta casa, sem espelhos e sem barras. Ali aprendi a me adaptar aos espaços e a valorizar o que têm a oferecer, em vez de focar no que não oferece. Por exemplo, o chão era de madeira, assim desfrutei de alongamentos deitados, sentados, das quedas e dos saltos. A ausência do espelho se tornou positiva para alunos maiores, pois muitas vezes eles os utilizam mal, desenvolvendo o olhar externo e não o olhar interno para o movimento. Já para alunos menores, essa ausência dificultou o ensino da técnica, desde o aquecimento até o momento de criação coreográfica. Quanto à falta da barra, não tive como suprir. Utilizamos a parede e o parapeito das janelas como improvisado, porém essa etapa foi prejudicada, tornando a aula incompleta, pois é na barra que se trabalha eixo e equilíbrio.

Em todo o tempo do projeto, o produto artístico não era o fundamental, muito menos obrigatório. Como professora de dança, assisti meus alunos em cena, no espetáculo “Menino no meio da rua”, realizado após cinco anos de preparação artística. A estreia foi em 2002, com texto, direção e adaptação dramaturgica de André Luis Câmara. Nesse espetáculo, foi montada uma equipe técnica direcionada para a proposta de encenação. Nomes como Duda Maia (coreografia), Aurélio de Simone (iluminação) e Rosa Magalhães (figurino) se aproximaram dos alunos no momento específico da prática de montagem. A experiência vivenciada na montagem, sem dúvida, proporcionou aos alunos, a possibilidade de estar num campo, até então desconhecido: o palco. Eram crianças e jovens, felizes e seguros em cena. Houve também, a participação de artistas docentes e mães de alunos. Todos em cena. Alguns desses alunos se profissionalizaram na área e vivem da prática artística.

Apesar da sobrevivência do projeto se dar a cada ano, sempre incerta e com obstáculos e novas dificuldades, veio a segunda montagem em 2007. A tragédia- *Romeu e Julieta*, com o mesmo elenco, porém maiores. A peça entrou em cartaz num espaço alternativo em Santa Teresa - a livraria Largo das Letras.

O ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E CULTURA em Santa Teresa sobreviveu até a morte do coordenador Mauricio Andrade. A casa foi entregue e as ações alteradas, visto a interferência da política pública na questão fundamental da Ação: a fome. A sede se manteve no galpão da Praça Mauá. Hoje, a Ação reconhece que há ainda muitas formas de fome a serem combatidas e o espaço para a luta continua com projetos variados,¹⁴, dentre eles, uma montagem teatral apresentada em novembro de 2014 com parte da equipe das outras montagens e alguns alunos,

¹⁴ A AÇÃO oferece cursos gratuitos, de circo, fotografia e marketing no galpão da Praça Mauá-RJ.

já profissionais hoje em cena. Com exceção desta montagem, que visa ao produto por meio de um elenco convidado e selecionado por testes, a história do fazer artístico na AÇÃO teve como prioridade o processo, e as duas encenações realizadas em aproximadamente 13 anos de projeto, uma consequência.

1.1.2 Riodança nas Favelas - módulo I - Dança no Cosme Velho¹⁵

No projeto Riodança nas Favelas, éramos três mentoras: Alice Salles¹⁶ e Michele Bueno na direção administrativa e eu como professora de dança moderna e coordenação artístico-pedagógica. A academia Riodança, empresa que abraçou o projeto, localizava-se dentro do colégio São Vicente de Paulo no Cosme Velho há 14 anos. A entrada se dava pela garagem e no primeiro andar de um edifício-anexo à escola. Havia então, uma pequena recepção, camarim e uma sala de ensaio bastante espaçosa, com barras, espelho, chão de madeira, quadros dos grandes bailarinos mundiais nas paredes e violetas na janela. Um espaço claro, bonito e muito bem cuidado. O convite para a seleção das alunas do projeto se deu pessoalmente, por meio de filipetas e diálogos nas casas das várias famílias visitadas por mim, que ajudaram na divulgação. O teste foi uma aula de dança em dois turnos e separadas em turma por idade. Selecionamos 50 crianças,¹⁷ entre 7 e 15 anos, das favelas do Cosme Velho: Cerro Corá, Vila Cândido e Guararapes. Durante a realização do projeto, nos vinculamos à ONG AÇÃO E CIDADANIA e nos tornamos o Comitê Riodança nas Favelas. O projeto funcionava com autonomia, sem interferências da AÇÃO, porém com orientações preciosas de Mauricio Andrade que nos conduzia e amparava, rumo ao ideal do despertar da consciência da cidadania do público dessas comunidades.

Iniciado o projeto, a primeira mudança se deu rapidamente na aparência das alunas (eram apenas meninas): os cabelos presos e a indumentária de bailarina, necessários para a aula, refletiram positivamente no comportamento e conseqüentemente na relação para com seu corpo e com o espaço. Entretanto, havia em sala, crianças das três comunidades que, na época,

¹⁵ Fotos de parte do processo no Apêndice 2 do DVD 1 anexado nesta pesquisa.

¹⁶ Alice Salles (1955), maitre de ballet, bailarina, coreógrafa e sócia no projeto Riodança nas Favelas. Representando o Brasil, participamos eu como bailarina e Alice como coreógrafa do Septieme Concours de Danse de Paris, III e IV Certamen de ballet e Danza de Buenos Aires. Foi professora de dança moderna por 20 anos, 14 anos dedicados a seu próprio Studio- a Academia Riodança. Coreografou também bailarinos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

¹⁷ Esse quantitativo foi por conta do número de turmas que poderíamos abrir, conciliando ao horário das atividades que a academia Riodança já realizava.

estavam em guerra. A realidade da violência vivida no cotidiano começou a ser reproduzida em sala. Por exemplo, a primeira das alunas a gerar problemas de violência em sala, foi convidada a se retirar temporariamente do projeto. A reunião de pais e responsáveis tornou-se tanto uma necessidade como um risco. A aluna suspensa era a filha do dono de uma das facções criminosas dessa comunidade, o que não inibiu a necessidade de conscientizar a família sobre o objetivo e as regras mínimas de convivência no projeto. Precisávamos do apoio dessa família, independente das hierarquias criminosas locais.

Em paralelo, eu frequentava as aulas de graduação da licenciatura em Artes Cênicas na UNIRIO e buscava soluções práticas em meu novo desafio: resolver os conflitos nas relações entre os alunos que dificultavam o objetivo do ensino da linguagem proposta.

Segundo Makiguti (1999), o potencial criativo existe na vida de cada um, independente da realidade, e o professor tem a condição para acionar esse despertar. Levando para a minha realidade naquele momento, independente da criminalidade do habitat, esse potencial criativo poderia ser ativado. A partir da observação da realidade violenta nas quais essas alunas estavam inseridas, reproduzidas em seu corpo e em sua fala, não seria o ensinar de outras possibilidades de expressão, pensamentos e relações, o andar na “contramão” do que até então se esperava dessas meninas? Se a educação, segundo Makiguti pode “ativar” essa força, a arte na educação pode iluminar o percurso e suas relações. Nessa mesma linha de pensamento, os professores Ira Shor e Paulo Freire, dialogam sobre o conceito da educação libertadora:

Gosto dessa ideia Paulo: “iluminar” a realidade. E concordo também que a educação libertadora não é um manual de habilidade técnica; é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social (SHOR, 1986, p.25).

(...) Penso, por exemplo, que a ideologia dominante “vive” dentro e fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa e definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* da realidade (FREIRE, 1986, p.25).

O que as alunas traziam pra sala de ensaio era maior e mais intenso do que a consciência do aprendizado específico da dança. Mas eu estava ali para ensinar dança, esse era o foco. O professor neste caso, deve então criar o terreno propício para ensinar a linguagem artística. E isso acontece também na escola. Não é apenas ensinar o que deve ser ensinado, mas em como

criar condições de ensinar. Na prática de tornar possível o ensinar, a esperança estava na possibilidade de que a transformação individual pudesse se refletir ao menos naquele grupo.

A partir da orientação que a parceria com a família fortaleceria a relação dentro de sala, visitei várias famílias convidando-as para nosso 1º encontro no espaço onde aconteciam as aulas. De que adiantaria falar da violência em sala, se eles mesmos são violentos entre si e estavam neste momento enfrentando tanta violência? Não faria nenhum sentido e o discurso seria completamente em vão. Percebi, então, que poderia aproveitar a reunião de pais para sensibilizá-los e quem sabe, a partir disso abordar os temas que nos interessava para tornar real essa parceria. Tivemos 100% de presença dos responsáveis. Um susto. Utilizei alongamento da dança moderna, a dinâmica “O barco”, baseada na filosofia budista e o jogo teatral “O círculo de nós” do professor, diretor e dramaturgo Augusto Boal. Em seguida, o objetivo: falar sobre seus filhos e os problemas que manifestavam na sala de ensaio. Deixar sapatos, chinelos e bolsas no camarim para entrar na sala foi o primeiro exercício. As atividades propostas foram iniciadas com uma grande roda. Corpos tão diferentes, tensos e fechados, desabrochavam sob meus olhos. Ao mexer o corpo se produzia uma sensação de bem-estar manifestada em sorrisos e falas espontâneas. Corpos abertos e disponíveis para o jogo. De repente, ali havia um grupo.

Finalizado o jogo “O círculo de nós” e a dinâmica budista “O barco”, iniciamos um bate-papo, ou uma avaliação, no conceito dos jogos teatrais de Viola Spolin (2001). Porém, a avaliação aqui discutida, tinha o caráter de relato e associações pessoais de cada jogador.

“O círculo de nós” (Augusto Boal)

*Proposta do jogo: Todos em roda, de mãos dadas, percebendo quem está a sua direita e esquerda. Em seguida, soltam-se as mãos e caminham pelo espaço. Num momento é orientado que se pare a caminhada, e onde quer que estejam, devem voltar a dar as mãos, sem sair do lugar ou deslocando-se minimamente a quem estava à esquerda e a direita na roda. Para tal feito o corpo adquire formas contorcidas e o nó se estabelece naturalmente. Quando todos conseguem dar as mãos em nós, deve-se voltar para a roda, mantendo as mãos dadas até o retorno à roda do início do exercício.

*Proposta de reflexão utilizada por mim: Quantos nós entre as pessoas existem em nossa vida, situações não faladas e emboladas. Como desatá-los sem quebrar, machucar ou romper. E, em quais situações é necessário quebrar, machucar e romper. O corpo se desdobra para resolver a situação (voltar pra roda sem soltar as mãos). Como está esse corpo? Conheço esse corpo? Como cuido desse corpo? Quê relação estabeleço com esse corpo no dia a dia? Como posso melhorar e cuidar de meu corpo?

“O barco” (Dinâmica budista)

*Proposta da dinâmica: Formam-se duplas, A e B e cada dupla recebe 1 folha de papel. Cada dupla fará um barquinho de papel e relembramos como fazê-lo. A é quem faz, B é quem orienta. A só se pode usar uma mão, a esquerda (se for canhoto deve usar a mão direita) e B não pode tocar no papel. Não importa a estética do barco e sim, ao final ser um barco.

*Reflexão da dinâmica: Fazer o barco com a mão que não usamos no cotidiano e ter que fazê-lo não seria a própria vida quando nos deparamos com situações que aparentemente não sabemos como lidar? Por quantas vezes temos que escolher um caminho desconhecido? Por quantas vezes acomodamos no caminho que conhecemos?

Neste caminho, B orienta parte por parte da execução de A ou se irrita e faz por ele? Ou abandona o processo e deixa A se “virar” sozinho? B consegue ajudar realmente A a fazer o barco? E A? Vai até o final e faz o barco ou desiste? A escuta B? Ou finge que escuta e faz a sua maneira? Depois dessas perguntas e as respostas dadas por A e B, revelamos que A é o filho ou aluno e B é o responsável ou professor.

Trazendo pra relação, comunicação e orientação, os responsáveis se colocam no lugar dos filhos por experimentarem a ação de A e os que experimentaram a ação de B refletem sobre sua prática como responsáveis por seus filhos.

Relatos da dinâmica do barco antes da revelação dos papéis:

(A) Personagens: Filho ou Aluno: educando

(B) Personagens: Pais/responsáveis/professor: educador

A1: Ela falava e me irritava. Eu fingia que escutava, mas fazia do meu jeito/**A2:** Tava difícil, uma mão só é muito difícil, mas B me ajudou, as dicas foram boas: apoia na perna, apoia no braço, isso me ajudou/ **A3:** Desisti, não sabia fazer, B fez pra mim.

B1: Que agonia, eu falava pra ela e ela não fazia nada do que eu falava. Aí deixei pra lá, quer fazer sozinha, então faz do seu jeito/ **B2:** Ai, eu falava uma coisa, ela fazia outra, não deu não, aí eu peguei o barco e fiz do meu jeito/ **B3:** Eu não sei fazer mesmo, deixei ele fazer sozinho/ **B4:** Devagarzinho ele fez direitinho, eu olhava ele fazer, aí eu ajudava quando via que ele tava sem o jeito, ficou bom.

Relatos da dinâmica depois da revelação dos papéis:

A1: Ela faz isso mesmo, eu falo, falo e ela faz o que quer. Largo de mão em várias coisas, mas também não é certo, né?/ **A2:** Escutar o que o outro fala e fazer o que ele fala é muito difícil, não é fácil mesmo pra criança fazer o que a gente manda.

B1: Ah, quando eu falo uma coisa e ela não me obedece deixo pra lá mesmo, igual no barco/ **B2** Faço tudo pra ela, já fiz até dever de casa pra ajudar, faço tudo pra ela (na verdade, essa mãe fazia pela criança)/ **B3:** É, ela faz o que quer do jeito dela/ **B4:** Ah, eu acompanho as coisas dela e falo quando preciso e ela faz as coisas direito.

O interessante desta dinâmica era a revelação de como o responsável lidava com sua criança e como agia se colocando em seu lugar. A compreensão rapidamente emergia. Diálogos sobre a falta de cuidado, a impaciência que larga e a impaciência que faz pela criança ganharam reflexão pelos próprios responsáveis. Falou-se de erros e acertos dos papéis de cada um.

Surgiram pequenos relatos de experiência e instaurou-se uma atmosfera de alegria e consciência sem julgamentos. Como seria então uma relação saudável entre educadores e educandos? A resposta veio: quando cada um realiza sua função.

Nesta experiência, percebi uma mudança positiva nas relações ao trabalhar com a criança conhecendo sua família. A aluna que tinha sido suspensa nas aulas retornou, mudou seu comportamento agressivo e desrespeitoso em sala e a grande surpresa foi que se tornou uma excelente aluna. É claro que hoje na rede pública, o professor não consegue nem decorar o nome dos alunos visto o quantitativo em sala somado ao quantitativo de turmas ou escolas em que esse professor leciona. Não é de se admirar que nessas circunstâncias, professor e aluno travem um verdadeiro combate no ensino- aprendizagem. Nessa situação extrema, da falta de olhar e ver, de ouvir e escutar o outro, não adianta e não serve lamentar a impossibilidade de realização da atividade. Com indiferença não há vínculo, não há confiança, não há jogo. Não existe mágica para dar uma boa aula sem olhar e escutar, e sim trabalho para construir o mínimo de relação possível em sala. Tratando-se do ensino no Teatro, acredito que temos muitos trunfos para obter esse olhar e essa escuta. Podemos sair do “protocolo”, daquilo que engessa tanto o professor como o aluno, que bloqueia, que faz não desejar escutar, que ensina a não olhar e que valoriza o que não há. Demonstrar interesse no que cerca o aluno e desejar apresentar mundos aos quais ele não teria acesso, constrói, fortalece e estimula laços que se manifestam em sala.

O produto artístico deste projeto foram quatro coreografias, criadas por mim, uma por turma, duas das turmas da manhã e duas das turmas da tarde com as músicas “As minhas meninas”, “Brejo da Cruz”, “A banda” e “Bom tempo” de Chico Buarque. As alunas-bailarinas se apresentaram no espetáculo de dança da Academia Riodança, realizado no teatro João Theotônio e no Festival de Dança da Casa do Minho- Cosme Velho, com premiação para a coreografia “As minhas meninas”. Na apresentação no teatro João Theotônio, eu também dancei, com um solo coreografado por Alice Salles, o que foi bastante positivo na relação entre professora (eu) e alunas. Estar também em cena, criou uma espécie de cumplicidade artística, e isso se repetiu em toda minha prática docente: compartilhar minha artista com os alunos.

Em paralelo às atividades normais de uma academia particular (Academia Riodança), o projeto e comitê Riodança nas Favelas funcionou por um ano dentro do colégio São Vicente de Paulo, porém, a presença da comunidade incomodou a nova gestão escolar e fomos convidadas a nos retirar. O projeto social foi mantido por mais um ano, numa sala cedida por uma ONG em Laranjeiras. Este projeto foi também o tema de meu TCC na UNIRIO.

1.1.3 Morro dos Prazeres: “Mundo mudo que muda”¹⁸ e “Primeiros Passos Musicais”¹⁹

Idealizado pela ONG Praticável, “Mundo mudo que muda” no morro dos Prazeres, foi o primeiro projeto em que estivemos no habitat dos alunos, isto é, dentro da comunidade. O espaço para as aulas se deu numa academia desativada, que havia se transformado em depósito de lixo, ao lado da quadra e do Casarão dos Prazeres, hoje espaço da prefeitura do RJ. A primeira transformação foi o ambiente. Um espaço sujo e fedorento foi transformado em um espaço belo, atraente, acolhedor para a realização das aulas de teatro, clown, dança moderna e vídeo. A equipe, sob a direção da atriz e empresária Fernanda Oliva, era formada por uma psicóloga e artistas docentes. A proposta era um ano de aulas das linguagens artísticas apresentadas e ao final, o produto para o patrocinador: um filme de curta metragem.

A maior dificuldade desse projeto foi a relação professor-aluno em sala sem apoio de pessoal. Todo conflito que acontecia durante as aulas deveria ser solucionado pelo professor. Não havia outro profissional para apoiar. Por exemplo, na aula de artes cênicas nas escolas, temos a coordenação e em último caso a própria direção no apoio em relação aos conflitos em sala. No projeto Praticável, a psicóloga trabalhava diretamente com a família e com a parceria da escola, longe do dia a dia das oficinas. O histórico familiar e escolar dos alunos era passado a nós professores, nas reuniões de equipe. Eram duas turmas por dia, durante toda a semana intercalando as linguagens, 15 crianças por turma com o professor em sala de ensaio. Estabelecer limites e respeito nas relações, no espaço em que o professor era o “convidado” ou o “intruso”, foi um grande desafio. As agressões entre eles eram constantes e, muitas vezes, na ação de resolver as emergências, a linguagem artística em si, ganhava outro lugar e até mesmo inexistia. Os responsáveis não compareciam às reuniões propostas, não podiam ou não se interessavam. Para os responsáveis, o projeto era apenas um tempo para as crianças se ocuparem.

Os alunos indisciplinados começaram a prejudicar os interessados (relação clássica na sala de aula da escola hoje). A situação alcançou um tal nível de impossibilidade de trabalho,

¹⁸ Fotos deste processo no Apêndice 2 no DVD 1 anexado nesta pesquisa.

¹⁹ Fotos de processo e produto artístico no Apêndice 2 no DVD 1 anexado nesta pesquisa nos espetáculos “A voz do Morro” e “Tumtumtum do meu Brasil”.

que resolvi sair da sala de ensaio. Não cabíamos ali. A sala estava a ponto de explodir. Diante dessa situação, recorri novamente ao pensamento de Makiguti: o tripé – escola, lar e comunidade. Com a liberdade de experimentar, iniciei então a ação como podia: professor, aluno e família. O caminhar em direção à família foi a alternativa, já que a família não se aproximava. Essa caminhada foi física, isto é, corpos em movimento, da sala às casas dos alunos, dentro do tempo de aula, dia após dia. Conheci as famílias, as ruelas, as biroscas, o campão e os becos. Entrava nas casas e elogiava os alunos que demonstravam afeto, respeito e interesse. Os responsáveis, raramente mães e pais, a maioria avós, ficavam orgulhosas, satisfeitas e felizes com meus relatos positivos enquanto a turma aguardava na porta de cada casa. Extrair daquele caos o positivo, foi um intenso exercício. Dessa forma, eu valorizava o potencial, a possibilidade e os alunos interessados. Os mais agressivos e indisciplinados começaram a desejar essa visita com os elogios, afinal quando seus responsáveis eram acionados pela escola, era sempre pelos problemas que causavam e sabíamos disso.

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula (FREIRE e SHOR, 1986, p. 46).

O que vi então, depois dessa ação, foi uma enorme mudança de comportamento. Voltamos pra sala de ensaio e iniciamos o trabalho que deveria ser feito. Aulas de dança moderna para preparar o corpo na linguagem da pantomima para a gravação do curta- metragem que levou o mesmo nome do projeto: "Mundo Mudo que Muda".

A dança moderna possibilitava um corpo, que, mais tarde, no trabalho em sala de aula, denominei “corpo presente”. O alongamento dessa técnica em si, isto é, sem partir pra dança propriamente dita, já é um trabalho que alcança esse corpo presente. A agilidade, força, flexibilidade e presença que as crianças obtiveram na execução das personagens nos variados exercícios em cena, demonstrou a eficácia da técnica que a dança moderna oferece, além do bem-estar e da consciência corporal. Detalharei melhor este tema, no tópico 2.1.2 O Corpo. Assim, ao final da preparação, foi gravado o curta- metragem “Mundo Mudo que Muda” e apresentado ao patrocinador.

A ONG Praticável lançou, então, seu segundo projeto no Morro dos Prazeres: “Primeiros Passos Musicais”. A mudança de equipe trouxe profissionais da área de música. E

mais uma vez fui levada a “ensinar” por meio de minha artista: a cantora. Mudança também no espaço. Agora uma sala na associação de moradores. Estávamos dentro, no coração do morro, ao lado da igreja, padaria, rádio e ações comunitárias. Os alunos eram outros, com aulas todos os dias de canto e percussão no método do Passo.²⁰ Nessa experiência adquiri um material didático, prático e divertido de canto popular, o livro cd “Por todo canto-vol I” da professora Malu Cooper²¹ (que foi minha professora de canto) e da fonoaudióloga Diana Goulart, que utilizo até hoje na preparação vocal do aluno-ator da escola.

Minhas aulas basearam-se no trabalho de voz com a técnica do canto popular e repertório de música brasileira, especificamente o samba. As visitas familiares tornaram-se parte de minha metodologia para conhecer o universo dos alunos. Íamos realizar as visitas dentro do tempo da aula, cantando pelas ruelas e tocando percussão nas painelas. A primeira canção foi a marchinha “A banda” de Chico Buarque e desta aos sambas. Geraldo Pereira, Cartola, Nelson Cavaquinho, Noel Rosa, dentre outros grandes bambas somavam-se ao repertório. A cada nova canção aprendida, saíamos cantando pelos becos e ruelas, passando pelas casas dos alunos, jogando música “nova”, isto é, músicas desconhecidas daquele público, que surgia nas janelas para nos ver passar. Com a aprendizagem da percussão, as painelas foram substituídas por surdos, pandeiros, agogôs e repiques. Neste formato itinerante de bloco carnavalesco, nos apresentamos dentro do bondinho de Santa Teresa no evento “Centenário do Bonde” no trajeto Prazeres/ Largo dos Guimarães e na EM Júlia Lopes. Minha aula conduziu, então, a realização do produto do projeto: o espetáculo musical- “A voz do Morro” apresentado no Sambódromo em homenagem ao sambista João Nogueira e na Casa da Gávea, onde as crianças estiveram em palco italiano pela primeira vez.

Com a continuidade do projeto musical, a dança folclórica foi adicionada às práticas da voz e percussão. Na segunda etapa de “Primeiros Passos Musicais”, maracatu, ciranda, dança afro e jongo somaram-se ao canto e à percussão e se desdobrou em mais um produto artístico:

²⁰ *O Passo* é um método de Educação Musical criado por Lucas Ciavatta em 1996 e, atualmente, utilizado no Brasil e no Exterior. Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares (*corpo, representação, grupo e cultura*), ele introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como *posição e espaço musical*, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais.

²¹ Malu Cooper (1963 -2012) Formada em Licenciatura nos cursos de Letras da UFRJ (1985) e de Música da UNIRIO (1996). Estudou canto erudito com José Luis Nascimento, José Paulo Bernardes e canto popular com Rita Peixoto. Participou do Grupo de Pesquisas da Voz do Rio de Janeiro (1995-1997) reunindo profissionais de diversas áreas ligadas à voz falada e cantada. Dedicou-se ao trabalho de preparação vocal de corais e grupos vocais: Coral da Riotur, Gangue Vocal PutzKara, Coro de Câmera ProArte, Grupo Vocal Equale e Coral São Vicente a Capella junto a Patrícia Costa. Junto com Diana Goulart desenvolveu diversos projetos dentre eles a oficina de técnica vocal no canto popular que resultou no livro cd “Por todo canto-vol.I”.

o espetáculo “Tum Tum Tum do meu Brasil”. Dança, teatro e música brasileira compõem a mostra, apresentada então, no teatro Duse em Santa Teresa.

O espetáculo musical foi costurado com alguns textos, e os alunos, mesmo sem terem realizado oficialmente aulas de Teatro (por ser um projeto de música), obtiveram uma voz afinada, com boa dicção e projeção. Percebi nesta experiência, que a voz trabalhada pra cantar funciona bem na voz utilizada pelo ator, isto é, a voz pra falar em cena. Optei, a partir desta experiência, por trabalhar a voz do canto popular com o aluno-ator em sala de aula e o resultado foi bastante positivo tanto no processo quanto no produto artístico.

As vivências nas Ongs acima citadas me proporcionaram ferramentas artístico-pedagógicas que utilizo e reflito como metodologia no ensino das artes cênicas na escola pública.

1.2 A SALA DE AULA: ARTES CÊNICAS NA ESCOLA E A ESCOLHA DE POSSIBILIDADES

O ensino da Arte na escola surge com reconhecida importância e deveria proporcionar modos de perceber, sentir e expressar, diferentes do padrão que tende a homogenizar pensamentos, comportamentos e atitudes. O caminho entre o sonho e a realidade se apresenta repleto de contradições e equívocos, no qual a criança, a escola e a família sobrevivem. No percurso da sobrevivência, entre sujeitos e saberes, a linguagem artística é peça fundamental.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (PCN²², 1997, p.21).

Ao refletir sobre o Teatro na escola, proponho que consideremos dois movimentos de total importância, cujas influências se manifestam nas contradições vividas ainda hoje na educação brasileira: o Ensino Tradicional e o Ensino Escolanovista. No pensamento da escola tradicional, o professor tinha que cumprir um papel muito claro: transmitir conteúdos de sublime importância na “educação” do ser em formação e impor a disciplina necessária pra esse

²² Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

aprendizado. Métodos como memorização e exposição verbal, independente do interesse do aluno, caracterizam o ensino tradicional.

O Teatro até então, se resumia à preparação do espetáculo com os alunos escolhidos. Esse pensamento está presente ainda hoje na mentalidade escolar. Os pedidos para a realização de possíveis montagens “relâmpago” de temas dos dias festivos do calendário escolar é um exemplo. O “teatrinho”, como é chamado de forma geral nas escolas, é realmente pejorativo. “Pode fazer o teatrinho do dia do índio com a turma X?”, “Pode fazer o teatrinho da Páscoa com a turma Y?”, “Poderia fazer um teatrinho com os alunos menores, as professoras regentes reclamam que só os maiores se apresentam”. Quantas vezes ouvi dos alunos sobre suas experiências com o fazer teatral em instituições variadas (na própria escola, Ongs e igrejas) nas quais o “encenador”, geralmente professores de português, pastores da igreja ou animadores, escolhiam a criança pelo tipo físico que se adequaria ao personagem. Neste contexto, fazer teatro significa recitar alguma coisa, não importa como, nem o quê, e está muito mais próximo do jogral e até mesmo do exibicionismo.

Com o surgimento das ideias divulgadas por Dewey, na Escola Nova, entre as décadas de 20 e 30, o processo de aprendizagem ganha atenção e a relação professor-aluno, é então, questionada. A proposta era que o professor se tornasse um orientador a fim de inspirar o desenvolvimento espontâneo da criança. Mais importante do que aprender seria aprender a aprender, isto é, aprender a investigar. O aluno não poderia ser desconsiderado. Ao contrário, seus interesses interferem diretamente no processo de aquisição do conhecimento. O foco torna-se o método e não o conteúdo.

A difusão da proposta escolanovista, reverberou na valorização de algo inexistente até então no Teatro na escola: o processo. Criticava-se o produto final, como característica do ensino tradicional. A espontaneidade, o desenvolvimento da imaginação e a criatividade tornaram-se objetivos que democratizaram a prática artística em sala. Por outro lado, a distância do produto em vista dos novos valores educacionais, causou uma significativa perda da especificidade na linguagem teatral.

A dicotomia entre processo e produto artístico na prática do Teatro na escola está dentro das contradições vividas nas tendências que se confundem ainda hoje na prática e no discurso. Vivemos na rede pública o pensamento e a ação tradicional em contradição com o discurso moderno, como argumenta a pesquisadora Célida Salume Mendonça:

Na grande maioria dos outros trabalhos, as práticas da Pedagogia Tradicional ainda estão presentes e aparecem na falta de relação com a vida, na valorização

do conteúdo memorizado, quase sempre sem sentido para aqueles que o decorou. De uma forma geral, as mudanças propostas pela Escola Nova foram incorporadas à prática contemporânea, de forma superficial. A escola continua sendo essencialmente tradicional, mas algumas ideias difusas da Escola Nova fazem parte do discurso dos professores (1994 p. 74).

É nesta situação que o professor de Artes Cênicas está inserido, porém ele possui a liberdade de experimentar conteúdos e metodologias em sala. Situação bastante diferente dos professores regentes, que têm apostilas, materiais e conteúdos obrigatórios a ensinar para a realização de inúmeras provas. São elas: Provinha Brasil que prepara para a Prova Brasil, A ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização, a ALFABETIZARIO, além das provas bimestrais. A criança, entre 6 e 9 anos está sendo avaliada quanto sua aprendizagem e preparada para o futuro por meio dessas provas. O material didático e as provas são desenvolvidas e avaliadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP/ Mec) e Consuplan com licitação da prefeitura. Nesse sistema, o aluno aprende a fazer a prova, os professores e diretores também respondem a questionários e a autonomia pedagógica é prejudicada, visto que cada turma tem características próprias que não são levadas em consideração diante uma metodologia aplicada em nível federal e municipal, de cima para baixo. Há também neste período, o sistema de aprovação automática, no qual o aluno tem que passar de ano, independente de suas condições. O processo de aprendizagem é ignorado e o resultado, isto é, as notas, ganha destaque, consolidando e acentuando as contradições das tendências educacionais neste momento. Penso que o sistema atual que rege os primeiros anos escolares oprime o professor, a criança e seu processo de aprendizagem. De acordo com o professor Makiguti, vida e estudo devem existir em constante diálogo, entrecruzando-se no próprio viver e preservando a felicidade da aprendizagem da criança no presente.

Mais cedo ou mais tarde, todos os envolvidos com educação concluirão que a escola que sacrifica a felicidade presente na criança e faz da felicidade futura seu objetivo, violenta a personalidade infantil e o processo de aprendizagem propriamente dito (MAKIGUTI, 1999, p. 39).

O estudo não deve acontecer como preparação para a vida, ao contrário, deve acontecer enquanto se vive, e o viver acontece em meio ao estudo. Estudo e vida real precisam ser considerados mais do que paralelos; pois devem trocar informações entre si e as interpenetrar de acordo com cada contexto, o estudo na vida e a vida no estudo, por toda a existência do indivíduo. Neste sentido, o que passa a ser o ponto principal das mudanças propostas não é o melhor orçamento econômico dos programas escolares, mas a introdução da alegria e o gosto pelo trabalho (MAKIGUTI, 1999, p.28).

Um sistema educacional que tende a homogeneizar os alunos e fazer do professor um

aplicador de apostilas caminha na direção contrária do verdadeiro sentido da educação. A escola, instituição na qual se ensina o “saber”, sofre hoje a pressão de mostrar resultados. Como consequência, temos a inexistência e o endurecimento em relação ao ensino da sensibilidade e a falsa valorização de um futuro que justifica a opressão do presente, como observa também os professores Paulo Freire e Ira Schor:

As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. Da mesma maneira, a “alfabetização” é definida como aptidões básicas”, isoladas de um conteúdo sério de estudo, isoladas dos assuntos que possuem valor crítico para os estudantes. Primeiro torne-se apto, depois poderá ter um bom emprego! A melhor coisa sempre é aquela que você não está fazendo no momento. Não é de se espantar que os estudantes não cooperem (1986, p.16).

Neste contexto, vejo no professor, a peça fundamental na construção de relações e referências positivas para o aluno da escola pública de ensino. É fato que o aluno de hoje possui referências limitadas e de baixa qualidade devido a invasão e a inversão de valores enaltecidos pela mídia e por consequência pela sociedade e pelo grupo social do qual fazem parte. O professor, tendo ou não consciência, se torna uma espécie de modelo para seu aluno. Cabe aqui uma reflexão e uma ação sobre qual modelo consideramos interessante. Uma vez conscientes, ao assumir que somos também uma referência, não deveríamos sentir constrangimento algum. Se não o fazemos, há quem o faça continuamente, como reflete a pesquisadora e educadora Márcia Strazzacapa:

(...) Alguns estagiários ficavam preocupados com a questão de dar exemplos de movimentação ou servir de modelo. No entanto, eles próprios perceberam que, muitas vezes, em suas criações, as crianças reproduziam gestos oriundos dos grupos vistos da televisão. (dança da “garrafa”, dança da “bundinha” etc). Se os estagiários não são e não querem assumir um papel de modelo, a mídia o é a todo o momento (...) (2001, vol. 21, no. 53).

O que o professor pensa, sente e crê da vida, das pessoas e do mundo reflete no ensinar. O professor inspira seu aluno e vice-versa. Se você está rendido, frustrado e desacreditado não há máscara que esconda o desinteresse. O aluno sente e sabe se o professor se interessa ou não por ele. A expressividade do afeto pode funcionar como base dessa relação e se dá na simplicidade do cotidiano, como por exemplo, ao entrar em sala, no olhar, no momento da chamada, no chamar a atenção, na proposta de um exercício, ao encontrar um aluno na rua, no interesse por sua história, dentro ou fora da sala de aula. A partir dessa base, o conteúdo da linguagem artística fluirá com maior facilidade.

O Teatro está na escola para ajudar nos conteúdos escolares ou para manifestar modos de “ser” e “estar” no lugar em que vivemos? O Teatro na escola permite a vivência de momentos que jamais a criança experimentaria na rotina básica escolar, proporcionando a descoberta de outras formas de expressão, leituras e até mesmo habilidades, sem a necessidade e a pressão de uma avaliação externa baseada em “notas”.

Um fato curioso que pode exemplificar essa reflexão ocorreu no final de uma aula de artes cênicas no 2º ano do Ensino Fundamental, na qual um aluno novo na escola de aproximadamente oito anos, veio a mim e disse: “Professora, olha como sou bom na percussão” e começou a batucar na mesa. Imediatamente lhe dei meu pandeiro, e como um mestre da percussão, ele nos proporcionou um pequeno espetáculo. A professora regente entrou e disse: “Quê isso menino! Onde você pensa que está? Isso é uma escola! Es-co-la! e não uma escola de samba!!!!” O aluno se assustou e parou. Diante de minha interferência, ao pedir para deixá-lo tocar, o antigo argumento da professora mudou e passou a ressaltar a maravilha de termos um artista na escola. As contradições se manifestam a todo o momento. Neste exemplo, a professora que antes brigou com o aluno por tocar um pandeiro em sala de aula o elogiou por manifestar tal qualidade. Não seria a escola o local ideal para desabrochar e experimentar possibilidades? Escola, segundo o dicionário Aurélio, é o estabelecimento onde se ensina, o que proporciona instrução, experiência (...). Mas o professor de hoje, pressionado, constrangido e desvalorizado, estaria em condições de vivenciar e conduzir o aluno ao real significado de uma experiência? Segundo o pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía:

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. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (2002, p. 21).

Algo aconteceu com o aluno percussionista na aula de Teatro que mesmo sendo novo na escola e conseqüentemente na turma, o levou ao desejo de se expor, se mostrar, ou melhor, compartilhar conosco a música que sabia fazer. Como é possível a vivência da experiência na escola em meio a tantas contradições? Contudo, o Teatro na escola possibilita que professor e aluno possam vivenciar uma experiência particular, sensível e interessante que permita a manifestação do artista que cada um possui. “Todas as crianças são artistas criativos” (SLADE, 1978, p. 35). Diante desta realidade, o contato e a vivência que a linguagem teatral oferece ao aluno, torna-se uma preciosidade, uma possibilidade que deve ser percebida, assumida e valorizada primeiramente pelo professor de artes cênicas.

- O caminho das Artes Cênicas no currículo escolar

A conquista do Teatro no espaço escolar, não se deu pelo professor de artes cênicas que hoje é o sujeito na busca de reflexões e realizações desta prática. Sugiro resgatar um breve histórico do ensino de Artes no Brasil, que vejo ainda em construção. Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar sob o título de Educação Artística. Não como disciplina, mas como “atividade educativa”. Não havia até então uma formação específica para o professor nas diversas linguagens como Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas, “(...) não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (PCN, p. 28), logo reveladas no impasse das relações entre teoria e prática. Assim, os professores atuavam em diversas linguagens, independente de sua formação ou habilitação. Nos anos 80, com o advento do movimento Arte-Educação, foi promovido por universidades, associações, entidades públicas e particulares encontros e eventos variados para propor novos caminhos da arte na educação diante essa realidade. Mas foi por meio da Lei n.9.394/96 que a Arte tornou-se obrigatória no currículo escolar e a partir da década de 90, as reivindicações são realizadas no sentido de identificar a área por Arte e não por Educação Artística, com seus conteúdos e especificidades. Os avanços alcançados em relação ao ensino das Artes no Brasil, convocam o professor de hoje, a criar, desenvolver e reelaborar pensamentos e atitudes no ensinar, dentro de um espaço enrijecido, contraditório e pleno de desafios diários.

- Características do processo na prática de montagem com Ensino Fundamental II

As práticas de Teatro com Educação Infantil e Ensino Fundamental I que realizo hoje nas escolas públicas da rede são resultado de experiências dos projetos sociais acima relatados e das práticas realizadas em escolas públicas da zona oeste²³ do RJ com Ensino Fundamental II: do 6º ao 9º ano (antigas 5ª e 8ª séries). Deste segmento escolar, nas quatro escolas em que atuei, pude destacar três pontos positivos comuns, observados em relação às montagens realizadas:

1. As turmas que passaram pelo processo de prática de montagem desenvolveram um nível de companheirismo, amizade e união superior às outras turmas da escola (com aulas de Teatro);

²³ O trabalho com o Ensino Fundamental II foi realizado em escolas públicas municipais de Campo Grande e Vila Kennedy.

2. Os alunos mais bagunceiros e desinteressados eram os mais musicais. Estes alunos se revelavam músicos e se interessavam pela sonoplastia no processo de montagem, somando-se ao grupo;

3. Havia uma grande motivação em realizar várias apresentações e em abrir para o público local, visto que havia amigos e familiares que nunca haviam assistido a uma peça teatral, assim como a maioria do elenco.

Ao contrário do que proponho e compartilho com o Ensino Fundamental I, enquanto estive no Ensino Fundamental II não realizei um trabalho de continuidade entre as turmas por um motivo bastante comum entre professores de Teatro da Rede Pública de Ensino: estar a cada ano em uma escola diferente. Essa movimentação ou itinerância anual me possibilitou lidar com a falta de estrutura e contradições do ambiente escolar sem criar vínculos com a instituição. Fortaleci o foco no aluno e a proposta da montagem teatral com a turma de 9º ano, isto é, com alunos que se despediriam da escola.

No primeiro semestre trabalhávamos a dança moderna, canto popular e jogos teatrais; no segundo semestre, a montagem da obra escolhida. No início de minhas montagens na escola, usava a mente de coreógrafa. Marcas, entradas e saídas, direção de movimento de cada ator eram cuidadosamente coreografadas e a música era fonte principal. A coreografia cênica funcionava e facilitava na improvisação dos alunos, na criação da cena e na memorização do texto, principalmente pra quem não sabia ou tinha dificuldade na leitura. No exercício da prática de montagem teatral na escola, os alunos-atores ganharam liberdade e consciência do movimento corporal em cena. A dança como processo se torna fundamental, aparece no corpo que improvisa e serve para a cena tanto quanto a voz do canto serve para a voz do ator. Da mente que coreografava corpos passo à mente da professora encenadora utilizando-me de elementos cênicos variados, e a música se torna parte e não mais a base.

Uma vez interessados, os alunos manifestavam o seu melhor. O encontro era desejado e nos divertíamos muito juntos. A leveza no processo e o brincar em cena, foi o que tornou possível a realização das práticas de montagem “O auto da compadecida” (Ariano Suassuna), Amanhecer Esmeralda” (Ferréz) e “Romeu e Julieta na favela” (baseado em Romeu e Julieta, de William Shakespeare), realizadas com alunos da EM Cora Coralina, EM Alcides Carneiro, EM Charles Dickens e EM Orestes Barbosa. Essas experiências ficaram gravadas em minha memória afetiva, pedagógica e artística, provocando a primeira indagação na prática das artes cênicas na escola: como aprimorar o processo de preparação artística do aluno-ator que sirva para a prática de montagem entrelaçando o artístico e o pedagógico?

A satisfação de ver as mudanças reveladas na presença, corpo e voz dos alunos por meio destas montagens, era indescritível. Todos os alunos manifestavam habilidades diferentes que eram aproveitadas no fazer teatral. Dos mais tímidos aos mais extrovertidos, todos eram valorizados. Havia, por exemplo, alunos semianalfabetos na dramaturgia, cujas ideias eram transcritas por mim. Não se tratava de talento, apesar de existirem os talentosos, mas sim do espaço propício à expressão cênica. O que é então, essencial no processo da pedagogia teatral para que o aluno esteja inteiro, seguro e à vontade em cena? E, o que é estar inteiro, seguro e à vontade em cena em relação à especificidade da linguagem teatral para os alunos da rede?

Nestas montagens, tivemos um processo curto, com duração de um ano. Um processo intenso e afetuoso, embasado no jogo, na dança e no canto. O conteúdo artístico, o exercício, a repetição e a descoberta de uma nova forma de expressão, trouxeram uma maturidade e comprometimento que eu mesma não entendia como acontecia. Hoje posso dizer que a feliz experiência com esses produtos artísticos se deu principalmente pela qualidade das relações e clareza das linguagens utilizadas. A busca em criar condições prazerosas no exercício das artes cênicas em sala, independente das estruturas, e o fortalecimento nas relações com os envolvidos tornou-se além de indispensável, um objetivo do processo. O envolvimento, a motivação e a paixão vivenciados nestas montagens, alimentou positivamente o processo de aprendizagem da linguagem teatral.

A montagem de espetáculos na escola, se trabalhada de maneira orgânica e envolvendo alunos e professor nas decisões a serem tomadas, convertem-se em oportunidade de conhecimento das convenções teatrais, favorece a descoberta, a percepção de diversos pontos de vista e o desenvolvimento da socialização. No que diz respeito à relação professor-aluno, acreditamos que uma aprendizagem significativa ocorre, principalmente, quando o aluno participa ativamente de seu processo de aprendizagem e o professor atua como mediador entre o saber e o aluno (MENDONÇA, 2013, p.147).

2- A PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Despedi-me da zona oeste e ingressei em 2008 na EM Machado de Assis- 1ª CRE, a dez minutos da minha casa, no bairro de Santa Teresa. A “Machado”, como é carinhosamente chamada, é uma escola pequena, da Educação Infantil ao 3º, 4º e às vezes, como foi o caso no ano de 2012, 5º ano. São aproximadamente 300 alunos e 25 funcionários entre professores profissionais da secretaria, limpeza e alimentação. Um espaço bem cuidado, com cores frias, belos murais (porém altos, só o adulto ou a criança maior, os vê o que está exposto com facilidade), refeitório espaçoso, que é também a entrada da escola, um pequeno pátio interno a céu aberto e sala dos professores, que também é sala de leitura e biblioteca, evidentemente compartilhada com os alunos.

Tornei-me vizinha de meus alunos da escola. Retornei ao Morro dos Prazeres via prefeitura no CDEI Amália Fernandez Conde, conhecido como Casarão dos Prazeres em alternância com o Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, mais conhecido como Núcleo de Arte do Sambódromo. Uma vez na escola, foco desta pesquisa, o planejamento do 6º ao 9º ano foi modificado para turmas de Educação Infantil ao 5º ano. Neste novo contexto, seria possível experimentar um processo de continuidade.

A partir dos jogos dramáticos e teatrais dos professores e pesquisadores Peter Slade e Viola Spolin, outros elementos artísticos se juntaram à teia do fazer teatral em sala, como por exemplo, a criação de novos jogos, a introdução à história do teatro, a contação de história, apresentação de repertório musical brasileiro, aulas de canto e dança moderna, a construção de instrumentos musicais com sucatas para a sonoplastia e a prática de montagem teatral. O processo de “o que ensinar”, “como ensinar” e “pra que ensinar” norteou um planejamento, construído ao longo desses dezessete anos a partir da prática, na qual o produto artístico sempre presente, tornou-se uma possibilidade no momento em que fui transferida de escola e comecei a trabalhar com crianças entre 4 e 10 anos.

Apesar das diferenças desta nova e pequena escola, tornou-se ponto comum uma prática já conhecida em outras unidades escolares para a realização das aulas de artes cênicas: a itinerância devido à falta de espaço. Para aula prática, o cotidiano de remover e empilhar mesas e cadeiras, ou a ocupação do pátio quando a professora de educação física não o utiliza, demonstra mais uma vez, a disparidade entre o discurso e a prática em relação ao ensino da Arte e sua especificidade no espaço escolar. O Teatro está na escola, mas são raras as escolas

que oferecem estrutura física para que o teatro se mantenha ali. Assim, escolhi seguir a sugestão de Slade, utilizando o espaço a partir do que me foi oferecido: “Se você dispõe de pouco espaço e só uma sala para trabalhar, procure afastar as carteiras. Se isso não for possível, faça o que puder e use as carteiras. Transforme-as em montanhas, navios, cavalos ou currais (...)” (1978, p. 43).

No Teatro é possível transformar objetos em elementos cênicos. Porém a transformação que precisamos para atuar neste lugar- a escola, pode se apoiar no sincero compromisso com o aluno. Deste sincero comprometimento, vem a transformação da dificuldade em criatividade, e isto se torna realidade. Empilhar mesas e cadeiras, hoje, em sala, se transformou num jogo, no qual o tempo e o silêncio são componentes. A “aula itinerante” é desejada por quem chega e por quem a recebe: “Professora, a gente estava te esperando. Podemos abrir o espaço cênico?” (aluno K, 1º ano do Ensino Fundamental).

2.1 CAMINHOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIA EM ENSINO DAS ARTES CÊNICAS: A ESCUTA, O CORPO E O JOGO

O quadro abaixo indica as características iniciais do processo, que colaboraram para construção da estrutura que se tornou os eixos na preparação do aluno-ator desta pesquisa.

A atriz	A prática de Montagem.
A bailarina	Técnica da dança moderna na expressão, preparação corporal e coreografias.
A cantora	Musicalização infantil, repertório de música brasileira (canções e instrumental) e técnica do canto popular na preparação da voz do aluno-ator.

Quadro 1- Das vivências artísticas para a sala de aula

Desafios	Dificuldades
A escuta	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão das propostas - A concentração - O volume da voz, geralmente gritada - O tempo desperdiçado para realizar as atividades - Escutar o silêncio, a si e o outro
O corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Se tocar sem agressão - O eixo corporal: corpo fechado e frouxo, fortemente arraigados e gestos sociais marcados. Exemplo: a mão na cintura com quadril para um lado, mão na parede, na mesa ou no amigo para se apoiar, o olhar para o chão, a voz gritada ou rouca.
O preconceito e a discriminação racial	<ul style="list-style-type: none"> - A relação dos alunos maiores com as histórias e personagens africanos, associando-as negativamente ao candomblé - A violência entre si, por parte dos alunos negros adolescentes, desconhecendo sua própria origem e identidade
O semianalfabetismo	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o texto - Acreditar na capacidade do aprendiz
O espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de acústica

	<ul style="list-style-type: none"> - A projeção de voz - O quantitativo grande de alunos em sala - A execução das atividades corporais - Falta de espaço adequado para aulas e ensaios
Disciplina	Falta de limite e respeito nas relações entre si e entre aluno e professor.

Quadro 2- Dos desafios e dificuldades em sala de aula desde o Ensino Fundamental II

A partir dos pontos expostos acima, foram definidos três eixos fundamentais, na 1ª e 2ª fase desta metodologia: A ESCUTA, O CORPO e O JOGO. Destes eixos, os desafios e dificuldades acima citadas ganharam reflexão e busca contínua de possibilidades para tornar possível a realização do trabalho teatral em sala com saúde, prazer e alegria. Chamo de 1ª fase, o processo artístico pedagógico dos anos anteriores, e de 2ª fase o ano do produto artístico, isto é, da montagem teatral. Estes eixos norteadores serão detalhados nos tópicos seguintes.

2.1.1 A escuta

A escuta é, sem dúvida, um dos maiores desafios a se trabalhar em sala de aula. A falta de escuta impossibilita a comunicação, a relação entre os envolvidos e até mesmo a realização de qualquer proposta, por mais interessante que ela seja. Este é o ponto principal a ser trabalhado e quanto mais cedo, melhor.

Escutar demanda interesse, atenção, concentração e educação. Mas o aluno de Teatro da escola municipal não o faz por opção, e tal linguagem não deveria ser um fardo ou mais uma imposição da escola, ao contrário, deveria ser um momento em que coisas novas e interessantes acontecem, diferentes do que essa criança está habituada em sala. Como podemos então provocar seu interesse? Quais seriam os recursos para o professor despertar a escuta de uma criança que não foi educada nem sensibilizada a ouvir?

A criança, musical por natureza, quando não é estimulada ou, ao contrário, ao ser superestimada, no alto volume no ambiente em que vive, tem como resultado a surdez. A cultura do alto volume desencadeia a surdez da sensibilidade que nos é demonstrada na

indiferença do aluno em sala. Há uma má educação nos ouvidos desses pequenos. Em suas casas a TV está sempre ligada, mesmo quando ninguém está vendo, ou seja, estão sempre ouvindo mesmo sem escutar. O som dos bailes funks é absurdamente alto. Seus responsáveis os chamam na maior parte das vezes por meio do grito, parece até que estão brigando. Essa geração vive a educação sonora do “altíssimo volume”. A comunicação no volume máximo faz com que a criança atenda ao professor também por meio do grito. Como fazê-los escutar o silêncio e o outro com suavidade? Como estará a saúde auditiva dessa geração de crianças quando alcançarem a 3ª idade? Como pode o professor manter a delicadeza e a saúde vocal com o quantitativo de alunos que o município impõe? A voz projetada por longo tempo, com pouco descanso, acarreta grande cansaço físico e certamente, danos vocais futuros. Dependendo do tom de voz se consegue conduzir ou impor propostas, mas, para conduzir diariamente quem não escuta é inevitável o estresse e doenças. Em sala, escutar o silêncio é um dos exercícios mais difíceis, mais ainda que escutar o professor. É nessa perspectiva que a educação musical atua: entre novos repertórios, sons e silêncios, como agente sensibilizador da escuta.

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura” (DEL BEM, HETSCHKE, 2002, p. 52-53).

Quanto é importante o tom de voz do professor: a voz para a proposta, a voz para conduzir o exercício, a voz chamando de volta para concentração, a voz que os alunos experimentam em cena e fora de cena, a voz que incentiva, a voz que bloqueia. Na tentativa de encontrar solução para acionar na criança a escuta da voz delicada e suave sem prejudicar a saúde da artista-docente, surge a possibilidade do uso do microfone. Ganhar a atenção por meio da voz suave é alterar uma espécie de código de comunicação que liberta e mantém a qualidade do 1º ao 5º tempo de aula. Por exemplo, começar a aula cantando um pedacinho de uma canção para iniciar a chamada: a atenção de todos se volta para a música, mesmo sendo desconhecida. Posso, mesmo com a amplificação no volume baixo, falar, cantar e ser ouvida sem esforço algum. Assim preservo a saúde vocal, indispensável ao fazer artístico e pedagógico com a assumida “retirada” de uma guerra sem causa: a cultura do grito e de um sistema escolar que coloca tantos alunos numa mesma sala.

Nos anos que se seguem, trabalha-se com o aluno o conteúdo da linguagem das artes cênicas com base na escuta, do silêncio e do som. Qual som? Descobrir o seu som e suas possibilidades é tão desafiador quanto o toque sem se machucar. Fazemos parte da vida escolar dessa criança por um pequeno fragmento de tempo comparado a tudo que a cerca. Assim, somos neste fragmento, referências.

Somado ao uso do microfone na condução da aula, utilizo também, instrumentos musicais como o pandeiro, a flauta, as percussões indígenas e de sucatas.

Para a educação vocal, faço uso do cd de canto popular “Por todo Canto- vol. 1” de Malu Cooper e Diana Goulart, relatada anteriormente no tópico 1.1.3. Além de divertido, os “vocalizes-canção” apresentam frases curtas e de fácil memorização. Em seus arranjos prevalece a sonoridade brasileira (violão, flauta, cavaquinho, pandeiro, sax e trompete) e o exercício consiste em trabalhar os seguintes pontos: respiração/apoio, aquecimento, ressonância, articulação, projeção, flexibilidade e extensão. Como resultado, temos uma voz afinada para o canto, que serve bem para a voz do ator em cena.

A opção por uma trilha sonora de aulas e práticas de montagem com canções de Bia Bedran, Catucando história pra cantar, Noel Rosa, Chiquinha Gonzaga, Chico Buarque, Vinicius de Moraes, Zé Ketti, Nelson Cavaquinho, Nicanor Teixeira, dentre outras referências da música brasileira e grupos musicais alternativos, faz parte de um planejamento na apresentação de um repertório musical que essas crianças não têm acesso por meio das mídias que as cercam. Há um estranhamento inicial, que se desfaz com a repetição do repertório, outro exercício da sensibilização da escuta.

Apresentar instrumentos musicais variados, fazer com os alunos alguns desses instrumentos utilizando materiais de sucata e aproveitando-os para a sonoplastia das histórias é mais uma boa opção para a sensibilização da escuta. A utilização de instrumentos musicais na aula encanta e concentra os alunos. É um recurso eficiente que se dá por meio da generosidade do professor ao compartilhar seu artista rumo ao objetivo pedagógico. Percebo hoje, a importância que é poder tocar um instrumento na condução de um aquecimento ou mesmo para obter a atenção dos alunos. É ativar um novo código de linguagem para acionar a tão desejada escuta. O grito por silêncio, muito utilizado hoje, funciona bem. Os alunos atendem a esse estímulo, pois assim estão habituados, mas dessa forma apenas contribuimos para a escuta por meio da repreensão, que leva naturalmente ao exercício do autoritarismo além do prejuízo da saúde vocal do professor a médio ou a longo prazo. Os alunos gostam do som dos instrumentos

musicais e, mesmo que o professor de artes cênicas não saiba tocá-los, pode optar pelos percussivos.

2.1.2 O corpo

Criança gosta de se mexer, precisa se mexer, mesmo sendo o movimento corporal visto muitas vezes, no espaço escolar, como sinal de indisciplina. O professor de artes cênicas tem a possibilidade de “legitimar” o movimento. A punição mais usada na escola para a turma indisciplinada é privá-la do momento de pátio, isto é, da brincadeira livre, do movimento. Estar nesta circunstância em sala, sentado na cadeira sem correr, pular ou brincar é castigo antigo. Vemos então, que o não movimento é uma forma de educação, entendida e usada como tal, pela escola de forma geral.

Com a linguagem do Teatro, podemos trabalhar com os alunos descalços, perceber como se movimentam, incentivá-los ao movimento e conduzi-los para a técnica escolhida. No caso da opção por um trabalho corporal com crianças, é importante a definição de uma técnica específica. Pode ser dança, luta ou qualquer outra atividade física que o professor de artes cênicas domine, caso contrário poderá causar danos sérios como problemas no joelho (raramente teremos na escola o chão apropriado para saltos, por exemplo) ou de coluna na fase adulta. Despertar na criança a consciência de que o trabalho de corpo é um esforço contínuo, repetição e superação individual, facilitará adiante no processo da encenação no qual a repetição é fundamental.

Muitos alunos com dificuldades no aprendizado formal são excelentes na comunicação corporal e isso tem uma consequência bastante positiva nas relações de respeito entre eles. É possível “equilibrar” e valorizar cada desempenho, cada esforço, fazendo-os perceber que cada um tem um tipo de facilidade, que há outras formas de expressão e a corporal é uma delas. Vejo corpos bloqueados, flexíveis, frouxos, plexos estufados e hiperlordóticos. Mas como são crianças, isto é, corpos em formação, a absorção daquilo que apresentamos é capturado com rapidez e fluidez. O alongamento tem a condição de corrigir a má postura e traz a consciência corporal. É possível fazê-los experimentar um estado de força, prontidão e disponibilidade que refletirá mais adiante na construção das cenas da montagem. E, falando de criança, a observação e até imitação da postura corporal do professor acontece. De nada adianta uma educação corporal apenas falada, a criança aprende vendo o exemplo de quem a está orientando.

(...) O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão (STRAZZACAPPA, VOL 21, 2001, Nº 53).

O fundamento dos ensinamentos de François Delsarte²⁴ está na conexão entre o movimento, a voz, a expressão e a emoção humanas. Meu interesse é justamente essa inter-relação do corpo e alma e como ambos se revelam: voz, gesto, ritmo e ação. Ao buscar essa conexão já estamos no caminho de um trabalho pedagógico e artístico que olha o ser em sua totalidade, mesmo que a princípio seja trabalhado de acordo com suas especificidades. Mas, de acordo com essa visão delsartiana, cada movimento corporal tem um sentido próprio, e a cada uma delas corresponde uma emoção específica. Delsarte colocava o corpo no centro da vida: “Um volume inteiro não consegue captar um simples movimento, porque este simples movimento diz tudo sobre o meu ser. O gesto é o homem por inteiro. Por isso ele é persuasivo, ele é o agente direto da alma e isto diz tudo” e “É certo que examinando o corpo do ponto de vista da arte, podemos realizar muita coisa. Toda a verdade pertence a este organismo, o corpo” (Delsarte, 1991, p. 92, 93). Toda essa estrutura, por sua vez, ergue-se sobre um princípio básico da dança moderna: toda expressão resulta da tensão e relaxamento dos músculos do corpo humano. Mais tarde, a coreógrafa, professora e bailarina americana Martha Graham cuidaria de desenvolver toda uma técnica tendo como base este princípio. A dança moderna no trabalho em sala segue em direção ao relaxar, flexibilizar e fortalecer o corpo, a ponto de deixá-lo neutro e pronto para qualquer demanda. Cada mestre da dança moderna revelou um conjunto de práticas elaboradas e vivenciadas que se manifestaram no decorrer do percurso. Assim sendo, a prática corporal adotada por mim, por meio dos estudos práticos com Alice Salles (ao longo de dez anos), tiveram a reelaboração de suas influências e referências que foram: Isadora

²⁴ Delsarte, François (Solesmes, 11.11.1811, Paris, Fra, 20.7.1871) Professor e teórico de grande importância, considerado o primeiro pesquisador de movimentos. Responsável por uma análise de sistematização dos gestos e expressões do corpo que subdividiu em três categorias: gestos excêntricos, concêntricos e normais. Também estabeleceu três zonas de expressão: cabeça, tronco e membros. Através de seus alunos, entre eles J. Dalcroze e T. Shawn, seu sistema teve grande influência sobre os pioneiros da dança moderna (Faro, José Antônio e Sampaio, Luiz Paulo, 1989, p. 115).

Duncan (EUA), Mercy Cunningham (EUA), Marta Graham (EUA), José Limón (México), Nina Verchinina (Brasil), Zena Rommett (Italo-americana) e Lourdes Bastos (Brasil). A divisão das aulas de chão, centro, barras e joelho, pertinentes à técnica de Nina Verchinina, se misturavam com o alongamento de Zena Rommett que trouxe a técnica de barre ao sol (barra no chão). O contato direto de Alice com os mestres acima citados, (exceto Isadora Duncan) por meio das aulas de dança moderna e da vivência em duas companhias profissionais (Nina Verchinina e Lourdes Bastos), lhe proporcionou um profundo conhecimento da técnica da dança moderna e sua história.

Ao adaptar a dança moderna à realidade da sala de aula, utilizo sequências de movimentos nos três níveis do espaço: médio, alto e baixo. Utilizo também sequências de quedas (controle no chegar ao chão e retornar ao nível alto), contração-expansão (plexo solar-Verchinina\ cintura pélvica -Graham), rotações (em dehors- em dedans) e flexibilidade.

Ao escutar o silêncio, a música, a mim, o colega ou um instrumento musical, ao expressar o olhar atento e o corpo em estado de prontidão, o aluno leva tal condição corporal para a cena. Esse estado de alerta corporal, na a aula, para o jogo, ou para a cena, chamo de CORPO PRESENTE. Em oposição ao corpo “frouxo”, que se “encosta” nas paredes, nas mesas ou nos colegas, o corpo presente é facilmente compreendido pelo aluno que, de imediato se corrige. Este corpo é capaz de cair, saltar, girar, cantar, jogar ou realizar qualquer proposta com agilidade e domínio. O domínio neste caso, não vem de uma busca pela perfeição na técnica da dança e sim por meio da repetição de movimentos básicos pertencentes a esta técnica que traz em si, como consequência, uma disponibilidade para o “fazer”. E esta é a disponibilidade corporal para a ação.

A opção de um trabalho de dança como processo na preparação do ator para a cena não significa que ela estará na montagem, mas sem dúvida facilitará a expressão e a criação corporal do aluno- ator.

2.1.3 O jogo

Corpo e voz podem ser trabalhados com suas particularidades e técnicas específicas, mas é no jogo que eles se unem sem que a criança se dê conta. É no jogo dramático, sugerido por Slade (1978), que se experimenta a condição de agir “como se”, manifestação espontânea e característica do trabalho do ator; e no jogo teatral, sugerido por Spolin (2001), o exercício de

forma construtiva e criativa da noção de regra. No decorrer dos anos com as turmas, o jogo conduz à consciência da linguagem teatral.

- O Jogo Dramático Infantil

Apresentado pelo professor e pesquisador Peter Slade, um dos pioneiros do estudo de Teatro para crianças. Ele trouxe como fruto de sua vivência pedagógica, elementos essenciais os quais compartilho na prática em sala, a começar pela expressão da afetividade. “É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio da consideração e empatia” (SLADE, 1978, p.18).

A palavra *drama* vem da palavra grega *drao* que significa “eu faço, eu luto”. A vivência da descoberta pessoal que o drama possibilita é em si, o jogo dramático e pode se refletir no grupo. Há situações que poderíamos chamar de teatro, como o concebemos, porém, segundo Slade, trata-se do drama, no qual todos são “fazedores” e o professor “guia gentil e suave” ou “aliado amoroso” conduz o jogo em sala.

Tanto nas melhores condições como nas menos favoráveis, a tarefa do professor é a de funcionar como um guia gentil e suave. Nessa idade, há necessidade de encorajamento e de algum estímulo. Se fala ou jogo não funcionam num dado momento, aprenda a perceber com sensibilidade quando fazer uma sugestão e que sugestão fazer, e quando não fazê-la. Esta é a arte da “nutrição” para o desenvolvimento (SLADE, 1978, p. 44).

O jogo dramático possibilita o despertar de duas importantes qualidades para Slade: a “absorção” e a “sinceridade”. Absorção diz respeito ao total envolvimento no que é feito e independe de qualquer coisa, como por exemplo, de ser ou não observado. Já a sinceridade, é a honestidade no representar com absorção. “A raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo. É com o “Jogo” que devemos nos preocupar primordial e primeiramente” (SLADE, 1978, p. 17).

No jogo dramático, não há jogadores e espectadores, isto é, não há o “artista” e a “plateia”, pois tal configuração alimenta o exibicionismo. Para Slade a dramatização não está vinculada ao teatro. “Resumindo, pode se dizer, que o jogo dramático infantil precoce, é uma auto expressão de absorção representar ‘para fora de si mesmo’, em volta de si e em todas as direções, e não precisa de público”. (SLADE, 1978, p. 89).

A única diferenciação que ocorre no jogo dramático é o chamado jogo projetado e jogo pessoal. No jogo projetado, a criança para, senta ou deita e usa principalmente as mãos. O objeto com o qual se brinca cria vida e atua na maioria das vezes com uma voz diferente da voz de

quem o está manipulando de forma muito natural. No jogo Pessoal, é a pessoa inteira, é o drama “óbvio”, é o corpo todo em movimento.

Da rica e precisa instrução que a obra de Slade traz para o professor de artes cênicas aplicadas por mim observo e reflito com a experiência partilhada nesta pesquisa.

Ao redor dos onze anos de idade (...) não escreva peças para as crianças nem use outras peças escritas. As tentativas delas mesmas de escrever peças também não funcionam. A criança nessa idade não tem facilidade para escrever diálogos, embora seja bem capaz de falá-lo. O resultado, em comparação, é desapontador, e horas de trabalho das crianças produzirão um pequeno e pobre veículo que será representado em poucos minutos (...) (SLADE, 1978, p. 59).

Ao redor dos treze anos pode-se esperar o aparecer gradativo da vontade de ter uma peça escrita (...) (SLADE, 1978, p.68).

Na prática em sala, utilizo o jogo dramático infantil nas turmas de Educação Infantil ao 5º ano, isto é, de 4 a 11 anos. Mas, a partir do 2º ano, alterno o jogo dramático com o jogo teatral, que será melhor detalhado no tópico seguinte. O contato com o texto teatral como parte de minha metodologia de ensino, se dá no 3º ano, isto é, a partir dos 8 anos, sem a pretensão de uma encenação, mas sim para criar a ideia de uma relação entre o aluno, a palavra escrita e a cena. Essa relação, diferente do cotidiano escolar, ajuda a criança no letramento e amplia o conceito de Teatro fazendo-os perceber os vários elementos desta linguagem. O professor pode valorizar a tentativa da escrita, incentivar pequenos diálogos (escritos), nos quais a palavra “desapontador” utilizada por Slade (1978), torna-se inexistente neste contexto. Neste penoso momento que é a alfabetização, tal contato pode ser conduzido para momentos criativos, leves e de curta duração. Ver um texto teatral escrito por um aluno em cena como parte do jogo em aula é uma enorme satisfação tanto para o professor quanto para esse aluno-autor.

Observações Sobre a Faixa Etária dos Treze aos Quinze Anos:

Dos treze aos quinze anos parece menos prejudicial para os jovens atores representar diante de um público. Antes, isso é capaz de destruir a sinceridade e absorção, especialmente na presença de adultos. Estes sempre riem nos momentos errados (SLADE, 1978 p. 74).

Nem sempre é fácil fazer com que meninos e meninas se misturem. Mais vale a pena fazer alguns trabalhos em separado e depois misturar os dois grupos em outras ocasiões (SLADE, 1978, p. 75).

Reflito então, que a proposta de Slade em relação à idade, deve estar em contínuo ajuste e adaptação. A maioria das alunas da rede pública que conheci, quando chegam aos 15 anos já são mães e iniciaram a vida profissional para poder sustentar o lar, geralmente sem o apoio

paterno. Quem ajuda essa menina- mãe a educar o(s) filho(s) é a avó, que também foi mãe muito cedo, repetindo o ciclo da gravidez precoce que se estende por várias gerações. Nas comunidades isso não é vergonhoso, ao contrário, a maternidade dá “status” para a mulher deste habitat.

A dificuldade das relações entre meninos e meninas nos jogos abordados por Slade, tem ocorrido do 2º para o 3º ano, nas idades de 7 a 9 anos e não entre 13 e 15 anos. Os alunos entre 13 e 15 anos têm com vida sexual ativa, se misturam com facilidade e desejam o contato físico. A precocidade sexual das crianças com quem trabalhamos nas escolas municipais é um fato a ser observado.

- O Jogo Teatral

Criado e desenvolvido pela autora e diretora americana Viola Spolin, o jogo teatral, disponibilizado na obra “*Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin*”, cuja seleção preciosa foi feita a partir de “*Improvisação para o Teatro*”, tem reconhecida importância e impacto no fazer teatral. Dos variados campos que se beneficiaram com o exercício do jogo teatral, destaco o campo da educação, no qual estou inserida.

Diferente do jogo dramático, o jogo teatral é realizado a partir da divisão dos grupos: o que observa e o que faz. Fazer é jogar e observar também é jogar, assim todos estão em jogo. Inicialmente, a maior dificuldade do jogo teatral em sala é jogar na plateia. Para a criança, observar é mais difícil. Todas gostam e desejam mais o jogo do “fazer” do que o jogo do “ver”. Com as aulas, aos poucos, a criança percebe o quanto pode aprender no jogo de observar e que nesta ação contém o exercício de um olhar crítico sobre o fazer teatral. Há também no observar o reflexo do exercício da escuta, já apontado anteriormente como o maior desafio. Assim, falar sobre o jogo, falar daquilo que foi observado, se torna naturalmente falar sobre teatro, num diálogo vibrante que se estabelece entre “palco” e “plateia”. É no exercício do jogo teatral que tem início a formação de uma plateia de teatro na escola.

A ideia fundamental de que o Teatro é um jogo, e como tal pode ser acessível a qualquer pessoa que aceite suas regras e descubra o prazer de jogar, é formidável. O jogo teatral pode ser praticado por qualquer um, em qualquer espaço e, ainda mais, promove a discussão e a crítica dentro do grupo que o pratica (SPOLIN, 2001, p. 7).

A disposição física que o jogo teatral propõe - palco/ plateia - viabiliza a realização da aula de artes cênicas em turmas com grande quantidade de alunos. Em geral, o espaço da sala

não comporta o número total de alunos, contando ainda com o empilhamento de mesas e cadeiras. Assim, a divisão dos grupos, ocorre também pela necessidade física, viabilizando a aula prática de Teatro na escola.

As regras do jogo fortalecem as relações entre professor-aluno e aluno-aluno e a estrutura dramática que permeia o jogo - lugar, personagem e ação (Onde, Quem, O quê) constitui o ponto de partida. “A disciplina à regra cede à sua superação no universo simbólico do jogo teatral” (SPOLIN, 2001, p.9).

Além de ser um método capaz de garantir o prazer e a ludicidade, os jogos teatrais estimulam as ações criadoras de alunos e professores. Ao aplicá-lo, podemos perceber o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliam os jovens a lidar com novas situações, a trabalhar em equipe e a saber aceitar, negociar e sugerir novas regras de jogos (SPOLIN, 2001, p. 16).

As dificuldades manifestadas pela criança em relação às regras da escola, como pontualidade na entrada e saída, o cuidado com a aparência (por meio do uniforme), cuidado com o material escolar e o respeito aos horários das atividades advém da falta de regras ou limites em casa. Por exemplo, são muitas as crianças do turno da manhã que chegam atrasadas e dormem em sala por terem dormido pouco. Ao conversar com a criança e seus familiares, nos é revelado que as mesmas ficam acordadas até tarde da noite, assistindo a programas de televisão impróprios para a idade. Já no turno da tarde, crianças chegam atrasadas por terem que cuidar da casa, dos irmãos e até fazer a comida antes da escola. Não há limites tanto para a hora de dormir, quanto para várias outras situações vividas no cotidiano com a família. A falta de regras mínimas na educação em casa e os hábitos que não estão de acordo com a idade se manifestam na relação difícil e negativa com a noção de regra estabelecida pela escola. Neste contexto, a regra utilizada no jogo teatral é de grande importância pedagógica. Essas crianças são extremamente carentes de limite e este se confunde facilmente com responsabilidades precoces. Assim, o que acontece na escola é a imposição do limite, e o autoritarismo é a linguagem. No jogo teatral a noção de regra beneficia a todos os envolvidos, estando ou não em cena, sendo aluno ou professor. A linguagem teatral é absorvida com alegria, respeitando a atmosfera que é instaurada por meio do jogo.

Sobre a atmosfera da oficina: Autoritarismo em todas as suas gradações (aprovação/desaprovação, bom/mal, certo/errado, defesas, livro didático, notas etc) é colocado de lado durante as oficinas de jogos teatrais, de forma que professores e alunos possam ser libertados do ditador (passado/futuro) para encontrar aqui/agora, o FOCO e tornarem-se parceiros de jogo (SPOLIN, 2011, p. 34, grifo do autor).

Foco, instrução e avaliação são três pontos essenciais em que se desenvolve o jogo teatral. O professor/instrutor pode conduzir o jogo e trazer “prazer, disciplina e a mágica do teatro para a sala de aula” (SPOLIN, 2001, p.20).

Assumindo e reconhecendo “o jogo teatral como princípio ativo que confere vida às ações cênicas” (2010, p. 33), a professora e pesquisadora Carmela Soares, propõe uma pedagogia do jogo teatral exatamente no ambiente escolar, na qual:

(...) pode ter sua beleza reconhecida quando realizado dentro de um clima de alegria, intensidade, prazer e tensão, quando obedece as regras propostas pelo professor ou pelo grupo ou ainda quando reinventa outras regras, quando tem caráter livre e não é imposto, quando instaura uma realidade cênica diferente da vida cotidiana, quando tem sua área de jogo delimitada ou enquadrada e quando pela imaginação cria inúmeras imagens e metáforas decorrentes de um processo contínuo de simbolização (2010, p.39).

2.2 A PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR: ARTES CÊNICAS DA ED. INFANTIL AO 4º ANO

A brincadeira, a contemplação e outras diversas formas lúdicas de aprendizagem e desenvolvimento cada vez mais caem no esquecimento. Vivemos um tempo em que a nossa civilização é marcada fortemente pelo viés do consumismo e do lucro. A velha TV é ainda a “rainha do lar” e uma excelente babá eletrônica, mas, com a melhora da situação econômica das camadas menos favorecidas, outras tecnologias surgem com acesso facilitado. A tecnologia está presente para todos, e hoje observo bebês brincando com tablets, ipad e smartphones. Temos então uma geração altamente tecnológica e visual. Essa pode ser uma das razões da nossa sociedade se tornar cada vez mais pautada no individualismo. Portanto, o trabalho que o Teatro na escola oferece é de fundamental importância na contraposição desse quadro, no caminho da sensibilização dessa nova sociedade. O jogo dramático, a música, a contação de história, a brincadeira de roda e a união entre música e história para o universo infantil são alternativas altamente positivas ao êxito do trabalho para a sensibilização da criança.

2.2.1 Artes Cênicas na Educação Infantil:

Aos cinco anos, continue a evitar teatros, palcos e peças escritas. A criança irá criar com a nossa ajuda, por isso vamos estimular a improvisação- movimento, situação e linguagem improvisados. Eu o faria usando o *som*. As crianças amam o som, e usando vários ruídos interessantes na escola pré primária

podemos inspirá-las a criarem à sua própria maneira (...). (SLADE, 1978, p. 35).

A maioria das crianças que chegou à escola aos quatro anos e foi matriculada nas turmas de Educação Infantil, teve três anos de “vida escolar” na creche municipal. Há neste lugar, uma lacuna referente à educação da sensibilidade, cuja vivência musical é de suma importância. Pela lei, creches e pré-escolas integram o sistema educacional de ensino, como primeira etapa da educação básica. “Essas crianças não ouvem música! Passam o dia na creche e ninguém canta pra elas, nem CD nem nada! O único som que ouvem é o próprio choro intercalado a outros, junto ao mau humor de professores e funcionários...” (relato de uma professora assistente desta creche). São essas crianças, salvo raras exceções, que chegaram e constituíram as turmas da Educação Infantil na escola municipal em que trabalho. Medo da escola, agressividade e surdez da sensibilidade são efeitos de um sistema doente e da desestrutura familiar. Há crianças que simplesmente não escutam e ignoram por completo o professor. Precisam aprender a escutar. Precisam aprender a olhar. Precisam aprender a se tocar e se relacionar. Aos poucos, é possível “recuperar” a escuta e “despertar” o artista inato da criança que acaba de chegar à escola.

A educação infantil é agora legalmente entendida como espaço educacional e como formação para a cidadania, e ainda, como espaço que reconhece a presença da criança menor no ambiente educativo, reafirmando a importância e necessidade social dessa etapa. Agora, o grande desafio é justamente alcançar a qualidade na educação infantil. Garantir essa qualidade é certificar que os direitos conquistados nos documentos ultrapassem as barreiras e a distância do proposto tornando-se uma prática verdadeira e coerente (SOARES, 2008, p.83).

Quando iniciei o trabalho com EI, percebi que o jogo dramático infantil não dava conta do tempo que eu tinha que cumprir com a turma. Busquei alternativas, e nelas a relação com livros, música e histórias se estabeleceu. Sabia que queria trabalhar temas afros e indígenas devido ao preconceito que via nas crianças maiores. As imagens nesses livros, deram a essas crianças, negras em sua maioria, novas referências. Porém precisava de algo mais. E o algo mais era a musicalidade de cada história, valorizando a sonoridade dos personagens e do ambiente. Nas histórias indígenas e africanas há uma riqueza de sons da natureza que podemos explorar. A música na história, e a história com música se complementam, pois quando...

... a música conecta-se com a história aproveita dela a magia, a força do enredo, e a concretude das sequências dos acontecimentos do enredo. Por outro lado, a história se enriquece com a inserção da música que marca e acentua pontos decisivos do desenrolar da história. A música amplia a sonoridade das histórias, acentuando a ênfase e valoriza as nuances da

interpretação, permitindo o duplo efeito de oferecer à criança uma história com a música e a música com a história. Revelam assim a interdependência e complementaridade que cria o eixo pedagógico: um está entrelaçado no outro (THONNIGS E MAFFIOLETT, 2011, VOL. 19, N° 26, p.129).

Busquei aprender um repertório inédito com sonoplastias variadas para as histórias com a compositora e professora de música Ivone Torres, que musicava para grupos como “Costurando histórias” e “Escuta Só”. A descoberta deste aprendizado, isto é, da história cantada e musicada, despertou nos alunos um grau de interesse, concentração e encantamento que se refletiu na até então adormecida escuta. A compositora mencionada é minha mãe, minha primeira professora. Cresci brincando com os sons, canções, ouvindo música brasileira e música instrumental, pois meu pai também é músico. Percebo que crescer no meio musical e artístico contribui fortemente na visão e construção do ser sensível. Minha geração não teve o professor de artes cênicas ou de música em sala de aula, mas meus pais cumpriram comigo essa função sem perceber.

É o que arriscamos a afirmar empiricamente sobre a maioria dos bebês que são filhos de pais músicos, instrumentistas e cantores, ativos na profissão ou mesmo aqueles simpatizantes de música, intensos, que ouvem, tocam ou cantam informalmente. Geralmente, algumas dessas crianças têm aguçada percepção auditiva, com alto interesse por música ou artes e, naturalmente, com potencialidades musicais. Obviamente, não é porque carregam os “genes da música”, mas por estarem imersos em ambiente musical desde muito cedo e por terem na música mais um elo afetivo com os seus pais, o que origina experiências agradáveis e vitais para o desenvolvimento infantil (SOARES, nº 20, 2008, p.81).

Dos encontros com minha mãe para aprender as canções das várias histórias a serem trabalhadas nas turmas de Educação Infantil, nasce a dupla CATUCANDO HISTÓRIA PRA CANTAR.²⁵ A princípio nos apresentamos dentro da sala de aula, depois para a escola, contribuindo na educação de formação de plateia, visto a dificuldade de sair para outros espaços com os alunos por conta da falta de transporte. Hoje nos apresentamos em espaços variados, como programas de rádio, bibliotecas, teatros e outras escolas. Em minhas vivências pedagógicas na educação, relatadas anteriormente, o caminho traçado foi da artista para a pedagogia. Nesta experiência, com a dupla de contação, a situação pedagógica é o que me leva ao exercício artístico, invertendo assim caminhos percorridos, somando-se a ao fazer teatral em sala, e uma nova profissão é por mim vivenciada: a contadora de história. Assim,

²⁵ Catucando História pra Cantar está disponível em catucandohistóriapracantar.blogspot.com e no Apêndice 7 do DVD 1 anexado a esta pesquisa.

CATUCANDO HISTÓRIA PRA CANTAR, nasceu de minha busca por uma metodologia de encantamento para a educação infantil. Nesta proposta, abordamos temas que utilizo em sala, cantando e contando histórias da literatura universal, do folclore brasileiro, africano, indígena e meio ambiente, entrecruzando linguagens artísticas como a dança, música e teatro. Numa sociedade em que se prevalece o hábito de consumir tudo pronto e devidamente embalado, as histórias permitem a raridade de imaginar, com liberdade e criatividade de aprender.

- Da história ao fazer teatral - uma prática em sala de aula

A aula da educação infantil é realizada em cinco etapas em repetição a cada ciclo. São elas: 1- Sensibilização da Escuta, 2- A Escuta de si e do outro, 3- O corpo, 4- Brincar com adereços e personagens e 5-Aula livre. Há também uma seleção de repertório de músicas e histórias para utilização nas aulas, gravadas e ensinadas por meio das histórias.

No início de cada ciclo há uma história diferente que dinamizará as outras etapas. O início e o fim da aula são sempre iguais, criando e mantendo uma rotina mínima para os pequenos dessa idade, como pode ser observado nas descrições abaixo:

1º Etapa: Sensibilização da Escuta

- Abrir o espaço cênico/ tirar os sapatos e realizar a chamada
- Contação de história em sala: cria-se um ambiente em sala, no espaço da contação, um pano/tapete com os instrumentos que serão utilizados na sonoplastia e/ou o livro da história escolhida em exposição. Os alunos descalços sentam-se no chão respeitando a divisão “palco-plateia” ou em roda. Essa disposição dependerá da quantidade de alunos da turma. A história é contada/cantada pelo professor com a utilização de instrumentos musicais, tradicionais ou de sucatas para a sonoplastia
- Conhecer os sons dos instrumentos utilizados na história: cada aluno experimenta os sons
- Alunos brincam com os sons se revezando em grupos e experimentam o barulho, o silêncio e musicalidade
- Em roda, finalizar a aula com aplausos e colocar os sapatos. O colocar os sapatos é um desafio para esses pequenos, que acontece junto a música em CD do repertório proposto enquanto o professor os ajuda na ação de calçá-los. Organizar as mesas que foram tiradas do lugar em coletivo

2ª Etapa: A Escuta de si e do outro

- Todos descalços em roda / chamada/ conversa sobre novidades que cada um trouxe pra escola
- O professor conduz os alunos a criarem sons com a voz e o corpo. “Escuta só o som...” da chuva, da risada, do choro, do vômito, dentre outros. Em seguida, cada criança na ordem da roda, sugere o som que o grupo deve fazer com a fala: “Escuta só o som...”
- Alcançada a concentração por meio da produção e escuta dos sons criados pelos alunos tem início o alongamento corporal e dança livre, utilizando CDs do repertório proposto
- O jogo dramático infantil: aproveita-se o lugar e personagens da história contada/cantada anteriormente para a dramatização. Os alunos dramatizam os personagens que desejam, geralmente em grupo. Ex: vários alunos são a cobra, outros vários são a onça... Neste momento, mesas e cadeiras da sala se transformam em árvores, cavernas e montanhas e a continuidade da história não é importante e sim a brincadeira dramatizada
- Em roda, finalizar a aula com aplausos e colocar os sapatos

3ª Etapa: O corpo

- Todos descalços em roda / chamada/ conversa sobre novidades que cada um trouxe pra escola
- CD do repertório proposto com alongamento e dança livre
- Cantar e dançar as canções da história. Cantar ajuda o movimento e a dança ajuda a aprender a canção
- O jogo dramático infantil
- Em roda, finalizar a aula com aplausos e colocar os sapatos

4ª Etapa: Brincar com adereços e personagens

- Todos descalços em roda / chamada/ conversa sobre novidades que cada um trouxe pra escola
- CD do repertório proposto com alongamento
- Brincar com panos, adereços variados como flor, arco, escudo, espada, vestidos, fantasias e maquiagem: batom, lápis e sombras inventando personagens que naturalmente são dramatizados
- Em roda, finalizar a aula com aplausos e colocar os sapatos

5ª Etapa: Aula livre

- Todos descalços em roda / chamada/ conversa sobre novidades que cada um trouxe pra escola

- Alunos se organizam livremente. O professor observa, conversa e brinca com os alunos. Neste momento, o jogo dramático projetado ocorre naturalmente nos vários grupinhos que se formam
- Em roda, finalizar a aula com aplausos e colocar os sapatos

O repertório das histórias e personagens:

Sessão africana:

- O baú de história: Ananse- o homem aranha, Nyame o deus do céu, Osebo o leopardo de dentes terríveis, Mmboro os marimbondos que picam como fogo, Mmoatia a fada que nenhum homem viu, a boneca de madeira
- A galinha e o crocodilo: a galinha, o crocodilo e o feiticeiro da aldeia
- O casamento da princesa: a princesa, o rei, a água e o fogo

Sessão Indígena e folclore brasileiro:

- O jogo dos olhos: o caranguejo pajé, a onça, o peixe e o gavião
- O guaraná: o índio Aguiri, a mãe de Aguiri, índios da tribo, amigos de Aguiri, o demônio Jurupari , o deus Tupã e a árvore o guaraná
- A árvore sagrada da vida: deus Tupã, a árvore, o macaco, o veado, o tatu, a onça, o peixe, o pássaro e a tararuga (nessa história podemos inserir outros bichos).
- A boitatá: a cobra e os índios
- Saci e Curupira: saci, curupira, João Galafoice e Maria Angula

Essas histórias foram escolhidas devido à sua musicalidade, à presença de canções inéditas e a variedade de componentes para expressão corporal infantil.

Repertório de músicas e CDs:

O repertório contém canções que não estão na mídia de consumo de produtos musicais populares do grande mercado. São canções de Bia Bedran, Palavra Cantada, Barbatuques, Catucando História pra Cantar, instrumental de cantigas de roda, instrumentos musicais tradicionais e de sucatas dentre outros.

2.2.2: Artes Cênicas no 1º Ano

O 1º ano é composto por crianças de 6 a 7 anos. É o antigo CA, isto é, alfabetização. Os alunos ainda são bem pequenos, precisam e gostam muito de ouvir histórias. A maioria veio da Educação Infantil e possui um vasto repertório musical das histórias folclóricas, africanas e indígenas dadas anteriormente. Por vezes retomamos as canções a pedido dos alunos. O repertório de música dos CDs para o aquecimento corporal é o mesmo dos anos anteriores: Canções de Bia Bedran, Palavra Cantada, Barbatuques, Catucando História pra cantar, instrumental de cantigas de roda, instrumentos musicais tradicionais e de sucatas. Seguem abaixo os conteúdos trabalhados no 1º Ano do Ensino Fundamental I:

- As histórias utilizadas são: O QUEBRADOR DE PEDRAS, A MAGIA DAS ÁRVORES E O HOMEM DO SACO. Essas histórias abordam questões importantes de consciência e conservação do meio ambiente, além de personagens interessantes no brincar teatral, como: o sol, o gênio, o rei, a montanha, o lenhador, o catador de lixo, dentre outros
- O corpo é trabalhado com alongamento da dança moderna e dança livre com o repertório citado anteriormente. As improvisações são sem texto, priorizando o exercício da pantomima
- Exibição de filmes do Charles Chaplin: de preferência os filmes mudos como O GAROTO, TEMPOS MODERNOS, O CIRCO e sessão de curtas. Incentivar os alunos a contar a história, isto é, usar o pensamento com a palavra. Pode se aproveitar o ONDE das cenas para exercícios de ação como uma preparação para os jogos teatrais
- O jogo dramático Infantil: aproveitando o ONDE das histórias, situações inusitadas do momento e sensações como o quente, frio, nojo, dentre outros
- Tocar e fazer os instrumentos musicais variados que conheceram no ano anterior quando estavam na turma de Educação Infantil para a sonoplastia das histórias. Estimular a escuta e o som que cada cena da história propõe. Ex: o som da chegada do gênio, o som do lenhador cortando a árvore, dentre outros. O fazer se dá com materiais de sucatas como: chave, garrafa pet, barbante, elástico, lata, folha de raio x e conduíte



Figura 1: Instrumento de sucata para sonoplastia. Fonte: Arquivo Pessoal

Os instrumentos musicais feitos de sucatas são bastante atraentes por tratarem da questão ambiental (reciclagem do lixo) e por apresentarem a possibilidade dos próprios alunos de fazê-los na escola ou em casa sem gastarem dinheiro. Um instrumento que muito agrada a mim e aos alunos é o “tampachá”: uma tampa de panela com vários furinhos em que cada furo tem um barbante pendurado com uma chave. Com o toque das mãos produz-se um som delicado e mágico pelas chaves que se tocam. Este som aparece quando surgem personagens como gênios ou deuses. É um som ligado ao divino.

Outro som que os alunos gostam muito é o trovão com a folha de raio X. Há também o som de água do rio, feito com várias tampinhas de garrafas pet. Mas, o primeiro instrumento que faço com os alunos é um instrumento que só o próprio aluno ouve. Ele estimula a escuta individual, pois cada aluno tem que encostar o ouvido na garrafa pet e tocar a corda para escutar. Chama-se violástico, e dá a noção preliminar de agudo e grave no estender ou não estender da corda feita com elástico. O próprio aluno percebe o som como “fininho” e “grossinho”-denominação dada por eles. Podemos aproveitar e pintar os instrumentos, fazendo a aula mais divertida ainda. A pesquisa de sons é infinita. Na busca por instrumentos musicais alternativos, contei também com os estudos e a oficina ministrada pela pesquisadora musical Niágara Cruz em projeto de Formação Continuada pela SME- RJ.



Figura 2: Instrumento de sucata para a sensibilização da escuta individual: violástico. Fonte: Arquivo Pessoal

2.2.3 Artes Cênicas no 2º ano

O 2º Ano é a antiga 1ª série, composto por crianças entre sete e oito anos. Nesta turma tem início o jogo teatral, histórias da mitologia grega, construção da personagem, além do jogo dramático já presente desde a Educação Infantil.

Uma das características das turmas do 2º ano é o quantitativo em sala superior ao dos anos anteriores. Há muitos alunos novos, transferidos de outras escolas que não passaram pela aula de artes cênicas nos anos anteriores. É notável a diferença da criança nova, suas dificuldades e a enorme falta de escuta. Assim, temos uma turma heterogênea quanto ao trabalho da sensibilização da escuta e da expressão corporal. Por outro lado, as crianças já habituadas ao cotidiano das aulas de Teatro influenciam positivamente os outros alunos, por ser uma idade naturalmente competitiva. A sala de aula com mesas e cadeiras empilhadas não possibilita que as propostas sejam realizadas em grupão. É fisicamente impossível e a divisão em grupos, já apontando para a organização do jogo teatral, é assim ajustada. A turma é dividida em dois grupos. Quem está de fora observa quem está dentro. Todos querem estar dentro. Aproveito então o desejo do “fazer” e estabeleço que o “observar” é um pré-requisito, instaurando então a 1ª regra em aula. Se o grupo que observa atrapalhar o grupo que faz, ele ficará a aula toda aprendendo a observar, só assim poderá então “fazer”.

A recepção da aula de Teatro é sempre repleta de alegria, entusiasmo e paixão, chegando algumas vezes à voracidade e a excitação. Os alunos têm a consciência de que a partir deste momento algo diferente em relação às outras disciplinas vai acontecer. Tirar os sapatos e abrir

o espaço cênico empilhando mesas e cadeiras é em si, um acontecimento que revela que a aula vai ser muito divertida.

Na rotina da aula prática, é feita a chamada com um fundo musical, geralmente um CD do repertório proposto ou com instrumentos de percussão que distribuo. A cada nome um som deve ser ouvido e a criança deve passá-lo em silêncio para outra criança. O som produzido e o nome que digo na chamada devem ser ouvidos. Em seguida é feita a divisão dos grupos: o que faz e o que observa.

Das tantas histórias da mitologia grega que trabalhei em sala, as seis abaixo foram selecionadas pelas possibilidades corporais, pela clareza na execução das ações e nas reflexões pedagógicas como poder, dependência, autoritarismo e coragem.

O repertório de histórias e personagens:

Mitologia Grega:

- Prometeu Acorrentado: Prometeu, Epimeteu, Zeus e abutre
- A caixa e Pandora: Epimeteu, Pandora e deuses do Olimpo
- Orfeu e Eurídice: Orfeu, Eurídice, deuses do Olimpo, Aristeu, cobra, Hades e Perséfone
- Hades e Perséfone: Afrodite, Cupido, Hades, Perséfone, Deméter e Hermes
- Eco e Narciso: Eco, Hera, Ártemis, ninfas da floresta e Narciso
- Perseu e Medusa: Perseu, deuses do olimpo, rainha e princesa Andrômeda, povo da cidade, povo do pântano, pretendentes à mão da princesa, o cavalo alado, o último Titã, guerreiros, bruxas e Medusa

Os alunos já conhecem vários personagens da mitologia grega por estarem presentes nos jogos de play station e nos filmes de Percy Jackson. Primeiramente os mitos estavam na série “Percy Jakson & Os Olympians”, depois em “The Heroes of Olympus” e no 1º livro da série “O ladrão de raios”. O filme do inglês Rick Riordan, conta a aventura de um menino de 12 anos, cuja vida se transforma após a revelação de ser filho de Poseidon, misturando o mundo real em que vive com o mitológico. A consequência positiva desta série é o imenso interesse em cada história contada, e as conexões que eles mesmos fazem sobre os personagens. Os poucos alunos que não conhecem Percy Jakson, rapidamente se interessam pelo tema. Muitos alunos fazem a ponte com os super-heróis de hoje trazendo DVDs para compartilhar em sala.

Além do fascínio que é brincar com toda a aventura, sensações e reflexões que essas histórias promovem, a cultura grega está na base de nossa linguagem, literatura e história do

teatro. É realmente fascinante, e funciona com interesse e paixão em sala de aula desde a contação de história e leitura, até a dramatização. Segue exemplo das aulas básicas:

Aula A: No primeiro momento utilizo o som de CD com aquecimento da dança moderna. Trabalho técnicas básicas corporais como posições, flexibilidade e saltos. Individual e em dupla. Sigo com alguns jogos baseada em Viola Spolin. Ao término do jogo, a avaliação é feita pela plateia e revezamos os grupos. Quem fez agora observa e vice-versa. Com nova avaliação, trocamos novamente os grupos. E finalizo a aula com jogo dramático.

Há também momentos em que a aula acontece sem abrir o espaço cênico como, por exemplo, ao assistir um DVD ou simplesmente ouvir, escrever e desenhar sobre a história proposta. A partir do 2º ano utilizo um caderno para artes cênicas.

Aula B: Mantenho os alunos nos lugares sem abrir espaço cênico. Conto a história escolhida ou levo o livro e faço uma leitura dramatizada que pode também ser musicada. Utilizo o caderno de Teatro para desenharem personagens, cenários ou parte da história, estimulando a escrita de títulos ou frases. Alguns alunos criam pequenas falas de personagens, outros revelam o prazer e até habilidade nos desenhos.

Na sequência da aula B, retomo a aula A e os jogos teatrais e dramáticos são baseados nas sensações e lugares em que se passou a história contada. Por exemplo: na história de Orfeu e Eurídice, o jogo dos nomes e o jogo das possibilidades podem ser realizados com raiva, com paixão, desespero e assim por diante. O mundo subterrâneo, um dos lugares em que se passa a cena, nos dá bastante material para ser utilizado no jogo dramático, como a sensação do quente, do poder, da fraqueza, da tristeza, da perda e da morte. Quanto aos personagens dessa cena, é a ação que conduz o movimento. Temos Eurídice, Orfeu, Hades, Perséfone e almas, experimentados por todos. Por exemplo, se todos no jogo se tornam Eurídice, posso propor ações de chegada em um lugar estranho, chegada desconfortável, o susto em ver o que não se via em vida ao se deparar com personagens desse lugar. O encontro inesperado com quem se ama. Qual a ação praticada no reencontro. Naturalmente os alunos se abraçam forte. O abraço neste caso simplesmente acontece, sem que eu peça por ele. A ação do personagem é quem levanta possibilidades que podem ser retomadas e trabalhadas em outras aulas. Dessa forma vou passeando pelos personagens da história com todos os alunos em cenas escolhidas.

Aula C: A construção do personagem com o 2º ano é na verdade o brincar de inventar um personagem. Utilizamos o caderno de artes cênicas e o aluno inventa o nome, características e gostos do personagem como cores, comida preferida e habilidades. Uns desenham outros arriscam na escrita. Incentivo a escrita e a apresentação do personagem por meio da leitura.

Pode ser apenas o nome e um desenho, criando naturalmente a distância entre o personagem e o aluno.



Figura 3: O brincar na construção de personagem. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 4: Construção de personagem. Arquivo Pessoal.

Os alunos começam a trazer para as aulas “coisas” para seus personagens, que se transformam em objetos cênicos ou adereços. E nesta brincadeira, surgem muitas princesas, super-heróis, seres de terror, como vampiros e até Charles Chaplin (resultado das exibições dos filmes do artista no ano anterior), juntamente à possibilidade de maquiagem.

O momento que os alunos mais gostam é o da caracterização. Neste momento se sentem atores, mudam a voz e improvisam livremente. Nesta turma, observei que a simples palavra ATOR tem a função de elevar a autoestima do aluno. A partir disso, passei a chamá-los de alunos-atores em vez de “jogadores”, nome sugerido pelos jogos teatrais e dramáticos que tanto utilizo. Brincamos com improvisação a partir dos personagens criados por cada aluno.

2.2.4 Artes Cênicas no 3º ano

O 3º Ano é a antiga 2ª série, composto por crianças entre oito e nove anos. Jogo teatral e dramático, história do teatro grego, construção de texto teatral, leitura dramatizada e esquetes são os conteúdos trabalhados.

Turmas grandes, com aproximadamente 40 crianças, novos alunos matriculados, e a enorme dificuldade das relações entre meninos e meninas são fato nesta série. Há dificuldade na simples ação de fazer uma roda, pois dar as mãos a quem está do lado é um fator complicador e motivo de dispersão. A indisciplina ganha espaço por conta dos novos alunos que não passaram pelo processo nos anos anteriores dividindo a turma entre os que querem fazer a aula, pois sabem que é divertida e os que negam qualquer proposta pela natural falta de escuta. É impressionante como se falam gritando, mesmo sem brigar, e como brigam raivosos também comigo. Ao conversar com esses alunos sempre peço pra abaixar o volume da voz, o que é irônico, pois quem usa um microfone amplificado sou eu. Há muitas crianças roucas no 3º ano. Assim, realizar a chamada com música, seja cantada ou tocada por mim ou com instrumental de base no CD, é uma boa opção para iniciar. Valorizar e estimular os alunos antigos utilizando a linguagem teatral, desperta a curiosidade dos novos. E dessa forma, o desafio é de que a turma se torne parceira e escute as propostas. Utilizo também no 3º ano, um caderno para artes cênicas.

As aulas são divididas em 4 etapas:

1. Aquecimento corporal, Jogos teatrais e Jogos dramáticos
2. Contação de História: Mitologia grega, Teatro grego e Jogo Dramático
3. Construção de Texto Teatral e leitura das cenas escritas
4. Dramatização das cenas escritas

1. O corpo é trabalhado com um aquecimento a partir do alongamento da dança moderna, alguns jogos teatrais de Spolin e outros inventados. Os alunos apresentam um corpo muito disponível para a proposta e adoram se mexer. Na verdade, não é a proposta do aquecimento em dança que eles aceitam, mas sim, a relação que se estabelece. Há grande preconceito pela palavra “dança”, que ainda hoje para os meninos, “é coisa de mulherzinha”. Driblo a fala da linguagem da dança para que os meninos realizem o aquecimento. Os mais espertos falam prontamente: “professora, isso parece ballet”, e eu justifico com a palavra mágica: ATOR. “Deixa de preguiça, aluno-ator deve se esforçar pra trabalhar o corpo!” E basta essa frase para que todos realizem as propostas. Na verdade, qualquer proposta corporal dada seria aceita, pois os alunos estão desejosos pelo movimento. Por isso reforço que o professor deve conhecer bem o trabalho corporal que propõe. Como base e em paralelo ao corpo e aos jogos está a sensibilização da escuta. A educação musical por meio do repertório escolhido para os alunos no aquecimento e nos jogos é parte desta 1ª etapa.

2. A maioria dos alunos conheceu as várias histórias da mitologia grega no ano anterior e se sente muito próxima do assunto. No momento de retomada deste universo, a aceitação e o interesse se dá naturalmente, além de feliz novidade para o aluno que chegou. Das histórias contadas, algumas são trazidas para a vivência do jogo dramático. Por exemplo, a gravidez de Gaya, a mãe Terra com 18 filhos na barriga. Tanto o peso que carrega como estar nessa barriga, plena de água e de irmãos, propõe diversas possibilidades de improvisação em jogo.

O repertório das histórias e personagens:

- O nascimento dos deuses: Caos, Gaya, Urano, Cronos, dentre outros seres mitológicos
- O conflito de gerações: Gaya, Cronos, Zeus e demais deuses e Titãs
- Os doze deuses do Olimpo: Zeus, Hera, Atena, Hefesto, Afrodite, Ares, Hermes, Ártemis, Deméter, Apolo, Poseidon e Dionísio

A história do teatro grego:

- A comédia e a tragédia
- Do culto ao teatro

3. O momento de abrir o caderno é decepcionante para os alunos. É impressionante como recusam a escrita. Metade da turma não sabe escrever, mas sabem muito bem copiar do quadro. A outra metade mal escreve em letra de forma e poucos, 5% aproximadamente, lêem, escrevem e entendem o que fazem, isto é, são realmente alfabetizados. É uma triste realidade ver esses alunos que deveriam ter repetido as séries anteriores passarem de ano por conta da aprovação automática. Há um bloqueio grande por parte dos alunos em relação à escrita porque lhes é cobrado um aprendizado que eles não têm. Os fatores que dificultam a aprendizagem do letramento são diversos como: faltas, má alimentação, falta de organização do material escolar pessoal, o não acompanhamento da família nos estudos em casa, distúrbios ignorados e não tratados adequadamente, dentre outros. Diante dessa realidade, incentivo o capricho com o caderno das artes cênicas, com belos desenhos na capa e sua permanência na escola. De todas as histórias contadas, lidas e dramatizadas proponho que o aluno, em dupla ou trio, escolha a que mais lhe agradou. Desta história, deve escolher uma cena e inventar os diálogos dos personagens que nela se encontram. Apesar de ser realizado em dupla ou trio, todos devem ter nos seus cadernos o texto criado com título, didascalha e falas. O resultado é muito interessante, pois os alunos vão se envolvendo e gostando de escrever. Ajudo em todas as dúvidas de escrita e nas palavras que eles querem escrever e não sabem. Como são cenas curtas, dá até pra o aluno que não sabe escrever me ditar o que o personagem fala e copiar do quadro, sentindo-se capaz de realizar aquilo que num primeiro momento recusou por não saber fazer. Corrijo todos os textos nos cadernos e realizamos então uma leitura em roda de cada cena. Geralmente são poucos os alunos que não fazem o trabalho, mas tentam recuperar o tempo perdido quando passamos para a próxima etapa: a dramatização das cenas escritas.

4. Nesta etapa os alunos estão completamente empolgados e envolvidos. São os alunos-autores que realizam a dramatização ou escolhem os alunos atores para a cena. Todos querem participar. Utilizamos adereços variados e muitas cenas novas surgem dos alunos que não fizeram o texto ao verem a relação do texto com a cena. O que está escrito é decorado na hora e a marcação cênica ajuda nessa memorização. Experimentei o exercício do aluno-diretor, mas não deu certo, pois aproveitaram para fazer bulling com os alunos-atores, assim fiquei nesta função. A idéia é realmente brincar. A atmosfera instaurada é a de dramatizar o que foi escrito, podendo-se utilizar objetos e adereços.

Observei também, a transformação da relação dos alunos com o texto cênico a partir do 3º ano, quando, por meio da construção de pequenas cenas, o sentido, o divertimento e o prazer se manifestavam em sala junto à magia do brincar no fazer teatral.

2.2.5 Artes Cênicas no 4º ano

O 4º Ano é a antiga 3ª série, composto de crianças entre nove e dez anos. O conteúdo trabalhado nas aulas consiste em: o jogo teatral, expressão corporal e dança moderna, aula de canto, construção de texto teatral e leitura dramatizada.

Tendo o alongamento e o jogo teatral como base, a dança é assumida como linguagem, na qual pequenas coreografias surgem como exercício, em alternância às aulas de canto popular. Como falado anteriormente, o material em livro e CD utilizado para a voz trabalha os itens: respiração-apoio, aquecimento, ressonância, articulação, extensão, projeção e flexibilidade.

Em paralelo à aula prática, é realizada a construção de textos teatrais, temas de livre escolha dos alunos. Em seguida, eles são divididos em grupos e cada grupo escolhe um texto que será trabalhado, definindo então as funções: aluno-autor, aluno-diretor, aluno-ator, aluno-sonoplasta e aluno-figurinista. Ao entregarem o texto em seus cadernos, corrijo e realizamos uma primeira leitura. Inicialmente, o aluno semianalfabeto se sente incapaz e se recusa a tentativa da leitura. Como consequência, atrai as piadas de menosprezo de alguns alunos. É nesta roda o momento de refutar as atitudes que diminuem o aluno em dificuldade e exigir uma atitude de colaboração. Cabe ao professor coordenar essa mudança de atitude instaurando um ambiente de solidariedade. Posteriormente, digito e entrego o texto para todos os integrantes de cada grupo. Chegamos então no momento de uma 2ª leitura. Há alunos-atores que decoram o texto, porém não existe essa cobrança. Fica a critério de cada aluno-ator, se o texto será lido, improvisado ou decorado para a dramatização da cena.

Observo que o aluno-ator semianalfabeto, sabendo a história que foi lida anteriormente, improvisa ou, com o texto na mão, finge que lê e improvisa a fala. Nos dois casos, o interessante é que a dificuldade do letramento não o impede de brincar de ser ator e mais ainda, surge nesse aluno o desejo e a esperança de que ainda é tempo de aprender a ler. A etapa da dramatização de textos por grupo tem o caráter de exercício e é mantida em sala de aula. Porém, houve ano em que uma turma desejou convidar os responsáveis como plateia e assim foi feito.



Figura 5: Leitura Dramatizada Nelson Cavaquinho. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 6: Leitura Dramatizada Nelson Cavaquinho. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nas escolas da rede municipal, personalidades centenárias são homenageadas. Elas podem se tornar o fio condutor do planejamento anual nas disciplinas que desejarem articular sua obra dentro de suas especificidades. Nos últimos anos, os homenageados foram Dorival Caymmi, Vinícius de Moraes, Nelson Cavaquinho, Noel Rosa, Oscar Niemayer, Jorge Amado dentre outros. Aproveito os homenageados da música a partir do 2º semestre, e dou continuidade ao trabalho de sensibilização da escuta por meio do repertório da música brasileira. Apresento aos alunos a vida e a obra do homenageado por meio da contação de

história, e, em seguida, um texto teatral biográfico (escrito por mim). Suas canções tornam-se a trilha sonora de nossas aulas de teatro. Realizamos, então, apresentações da leitura dramatizada no refeitório da escola para todas as outras turmas. Mesmo sendo uma leitura, os alunos se organizaram nas várias funções e fizeram questão de se caracterizar.

- Um planejamento em contínua adaptação

As propostas de conteúdos por turma sofreram adaptações diante da realidade inconstante de cada ano na EM Machado de Assis. De forma geral, a estrutura escolar era: escola de creche, escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e escola do Ensino Fundamental II. Porém, na Machado, entre 2009 e 2014, houve períodos que as turmas foram de Educação Infantil ao 3º ano, outro momento até o 4º ano e em 2012 até o 5º ano. Para melhor compreensão, seguem abaixo as idades que cada estrutura contém.

Creche - de 0 a 3 anos

Educação Infantil- de 4 a 5 anos completos

Ensino fundamental I - 1º ano até o 5º ano- de 6 a 10 anos

Ensino Fundamental II - 6º ano até o 9º ano- de 11 a 14 anos

A oscilação do formato das turmas que compõem a escola obriga o professor de artes cênicas a uma adaptação contínua, caso contrário, o planejamento pensando na continuidade da linguagem seria inviável. Na tentativa de lidar com tamanha instabilidade, optei por fazer um planejamento da Educação Infantil ao 5º ano e adaptá-lo às circunstâncias apresentadas. Por exemplo, nos anos de 2013 e 2014, a escola não teve o 5º ano. Foi até o 4º. Dessa forma, o planejamento de 4º e 5º ano se fundiram, porém, sem a experiência de uma prática de montagem. Já a partir de 2015 novas mudanças acontecerão. A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem como objetivo que até 2016, as escolas da rede apresentem o seguinte formato e nomenclaturas:

Creche - de 0 a 3 anos

EDI - Espaço de Desenvolvimento Infantil - atenderão até 5 anos completos

Primário Carioca - 1º ano até o 6º ano – de 6 a 11 anos

Ginásio Carioca - 7º ano até o 9º ano – de 12 a 14 anos

Assim, a partir de 2016, a EM Machado de Assis será um Primário Carioca e não terá mais as turmas de Educação Infantil. Certamente o conteúdo de Teatro nas turmas de EI serão adaptados ao 1º ano e assim sucessivamente para que a criança experimente as etapas priorizando o processo artístico por meio das turmas.

A turma 1401 não sabia até o ano de 2011 que em 2012 estariam juntos na escola e formariam a turma 1501. Essa foi uma surpresa que agradou a todos. A leitura dramatizada deixou o gostinho de quero mais, e despertou nos alunos o desejo de realizar uma “encenação de verdade” (palavras dos alunos). Ao chegar o ano de 2012, a turma desejava realizar uma peça teatral. O pedido foi atendido e a preparação do aluno-ator foi direcionada à Encenação.

3- A ENCENAÇÃO DE "CENAS DE ROMEU E JULIETA"

Teatro é feito no vento, todos os dias se destrói, todos os dias se cria, não há fórmulas, não há preconceitos, teatro é brincadeira- essas são suas ideias básicas e elasticamente desdobráveis” (ARARIPE, 1968, p. VII).

Aliado à preparação artística do aluno-ator dessa montagem, exercitada em técnicas específicas sob os eixos A escuta, O corpo e O jogo, veio o prazer do encontro que se construiu nas relações afetivas do dia a dia no antes e no durante as aulas/ ensaios. A energia do encontro se manifestou na atmosfera que se estabeleceu diante dessas relações. O encontro para o ensaio, segundo a diretora Anne Bogart, deveria ser como quem vai para um encontro amoroso. “Quanto mais valioso o possível relacionamento, menos capazes somos de ignorar o convite” (BOGART, 2011, p. 69). Concordo plenamente. A paixão, a emoção e o prazer do encontro, proporcionaram a experiência do produto artístico como parte do processo. Este processo-produto ou produto em processo esteve em elaboração constante, permitindo que a repetição natural das apresentações realizadas não caísse no risco da morte de um espetáculo que se julgue ou se obrigue a estar pronto, do mesmo modo como pensa Brook (1968).

Assim, inspirada no pensamento de Brook, fiz dos locais diferentes, dos novos materiais cênicos e da substituição de atores em cima da hora a cada espetáculo, motores constantes para o produto artístico. Ainda, estendi para o espaço da representação, a brincadeira e o jogo que aconteciam em sala. O frescor do jogo e o comprometimento de quem estava presente, manteve cada espetáculo num estado extremamente vivo.

O teatro é sempre uma arte auto destrutiva, sempre escrito no vento (...) Um espetáculo fica pronto e normalmente ele é representado- e deve ser repetido tão bem quanto o melhor nível já alcançado. Mas desde o dia em que fica pronto, alguma coisa invisível começa a morrer (BROOK, 1968, p.8 e 9).

A linguagem teatral de Peter Brook vem de um teatro nascido e realizado num palco já vivido. Não parte das leituras realizadas, mas sim da experiência, do dia a dia da oficina-teatro e é isso que o faz “ganhar um dinamismo extremamente vivo” comenta Oscar Araripe no prefácio do livro de Brook *O teatro e seu espaço* (1970). Tratando-se de crianças em cena, brincar de fazer teatro não seria o “pedagogicamente correto”? A partir desse pensamento, proponho que se mantenha a magia e a leveza do brincar no fazer teatral, conquistados no processo dos anos anteriores, para o ano específico da montagem. A palavra “estreia” pode transformar a delicadeza do processo em estresse, caso prevaleça o pensamento da escola tradicional em relação ao produto artístico. A escolha por “Cenas” de *Romeu e Julieta*, com os

alunos do 5º ano da Escola Municipal Machado de Assis, foi feita com essa preocupação, isto é, o que realmente pudesse ser apresentado sem a obrigação de dar conta da obra completa. Dessa forma, as cenas levantadas em unidades autônomas, tornaram-se um recurso para a possibilidade de uma encenação com crianças.

Segundo Pavis, a definição de encenação “data apenas da segunda metade do século XIX” (2011, p. 122) e confirma a recente ideia da função do encenador como “responsável ‘oficial’ pela ordenação do espetáculo”, diferentemente da noção de uma época em que...

... o ensaiador ou, as vezes, o ator principal é que era encarregado de fundir o espetáculo num molde preexistente. A encenação se assemelhava a uma técnica rudimentar de *marcação* dos atores. Esta concepção, prevalece às vezes entre o grande público, para quem os encenadores só teriam que regulamentar os movimentos dos atores e das luzes (2011 a, p. 122).

Assim como a função do encenador sofreu adaptações ao longo do tempo, a ideia de uma proposta de encenação na escola pode ainda causar equívocos. Se houvesse a obrigação de descobrir talentos e da realização de uma encenação pelo fato de haver uma professora de artes cênicas na escola, o produto artístico seria o objetivo e a finalidade. A encenação na escola não deveria atropelar nem traumatizar a criança por “ter que” apresentar o “teatrinho” como já mencionado no capítulo 1. Ao mesmo tempo, é extremamente vivo e atraente para a criança, o contato e o diálogo com os diversos elementos cênicos de uma montagem. A vivência do trabalho do sonoplasta, do diretor, do dramaturgo, do ator, do figurinista, dentre outros, se manifestam nesta prática.

3.1 A PREPARAÇÃO DO ALUNO-ATOR APLICADA À PRÁTICA DE MONTAGEM ESCOLAR COM O 5º ANO

Fui arrebatada pela turma 1501. Por cada aluno, cada história, pelos novos que chegaram,²⁶ pela paixão que eles manifestavam em aula e pela possibilidade da montagem, cuja proposta partiu da própria turma. Nas aulas, se instauraram encontros de vida com vida e momentos desejados.

O que nos arrebatava?(...) na verdade sempre me senti atraída pelo desafio de conhecer o que não consigo categorizar ou descartar de imediato, seja uma presença de um ator, um quadro, uma obra musical ou um relacionamento

²⁶ A turma 1501 recebeu alunos novos no início e no fim do ano letivo.

pessoal. É o caminho para o objeto de atração que me interessa. Estabelecemos uma relação um com o outro. Desejamos relacionamentos que transformarão nossas visões. Atração é o convite a uma jornada evanescente, a uma nova maneira de experimentar a vida ou perceber a realidade (BOGART, 2011, p.68).

A turma 1501, como todas as turmas da escola com aulas de artes cênicas, tinha dois tempos semanais, totalizando 1h40min. Uma turma carinhosa, agitada, talentosa, heterogênia no processo de aprendizagem, oriundos das comunidades do bairro e competitiva. A turma passou pela troca de três professoras regentes durante o ano. No relato de uma delas, consta: “Os eventos de indisciplina acontecem pela falta de limite de provocações entre eles e disputa”- e que essa conduta, atrapalhava o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano escolar. Por mais interessados que se revelavam nas aulas de artes cênicas, eu me preocupava com o comportamento e as atitudes equivocadas que manifestavam fora da aula de Teatro. Assim como Bogart, não pude ignorar as questões cotidianas da Escola e as associei à minha escolha, como a pequena guerra que se estabeleceu no cotidiano diante das reclamações da direção, coordenação e da professora regente. Então, ao procurar a peça a ser trabalhada me vi atravessada pelos conflitos que a turma manifestava. Neste contexto, me reencontrei com a tragédia *Romeu e Julieta* de William Shakespeare.

Quando procuro uma peça em uma estante, sei que dentro do livro existe uma semente: uma questão adormecida à espera de minha atenção. Ao ler a peça, toco na questão com minha própria sensibilidade. Sei que a peça me tocou quando as questões agem e provocam idéias e associações pessoais- quando ela me assombra. Nesse momento, tudo o que vivencio no cotidiano está relacionado a ela (BOGART, 2011, p. 29).

Já havia realizado duas práticas de montagem da tragédia *Romeu e Julieta* com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em 2005. A guerra das facções criminosas do tráfico da zona oeste do Rio de Janeiro desencadeou tamanha violência, que chegou a ser notícia de jornal, remetendo à guerra entre Capuletos e Montéquios. O jovem Romeu de Realengo sofreu agressões ao visitar a namorada em favela de facção inimiga e estava internado no hospital Albert Schweitzer. A matéria intitulada “Romeu e Julieta na favela”²⁷ foi também o título da montagem²⁸ com alunos das EM Cora Coralina e Oreste Barbosa em Campo Grande. Foi a tragédia real carioca que me aproximou da tragédia shakespeareana.

²⁷ Matéria disponível no Anexo 4 do DVD 1 acoplado a esta pesquisa.

²⁸ Divulgação em mídia impressa disponível no Anexo 4 do DVD 1 acoplado a esta pesquisa.

É uma grande mudança de atitude: sem que haja uma formulação consciente ou analítica, sinto que tal peça é importante sob muitos aspectos neste momento, o que me faz percebê-la de um modo novo. Não apenas porque é importante para mim, autobiograficamente, neste momento. Em certas fases da vida podemos nos identificar com uma peça juvenil, ou com uma peça amarga, ou trágica, e desejar encená-la. Tudo bem, mas a partir daí podemos ir além e perceber como toda uma área de experiência viva que parece próxima de nossos próprios interesses, está também próxima dos interesses de outras pessoas no mundo à nossa volta. Quando esses fatores se juntam, é o momento de montar aquela peça, e não outra (BROOK, 1995, p.111).

Em cada produto artístico realizado, via a manifestação de uma riqueza particular, pertencente a cada história, efeito do próprio processo. Embora haja similaridade na realidade da vida da criança que frequenta a escola pública, a experiência com o 5º ano foi completamente diferente das vivências nas montagens anteriores. Apesar do aparente reencontro entre mim e a obra de Shakespeare, o olhar, o como contar, o compartilhar e o desenvolver, nesta nova possibilidade, agora com alunos menores, trouxeram em si vivências e significados completamente novos. A diferença de idade refletiu consideravelmente na construção do processo e do produto artístico. Nas experiências anteriores com adolescentes, havia o grito, a revolta e a denúncia. Nesta, com crianças, a esperança, a poesia e o sonho. E diante da riqueza dos temas que permeiam a obra, a guerra inicial entre as famílias se encaixou no primeiro ponto de reflexão que optei por trabalhar no âmbito pedagógico: a tolerância. Assim a história foi levada à turma 1501, iniciando o desenvolvimento das etapas propostas.

Com a presença de novos alunos a cada ano na escola, a intenção de integrá-los nas aulas de artes cênicas foi também um desafio. Ao aceitar o convite de montar uma “encenação de verdade”, havia uma turma heterogênia, uma maioria interessada e entusiasmada, e uma minoria sem as vivências artístico-pedagógicas da preparação realizada anteriormente. O professor de artes cênicas pode ter como referência as noções e princípios que nortearam e norteiam o trabalho de encenadores contemporâneos visto que as leis essenciais que permeiam os fundamentos e teoria do teatro são as mesmas. “Entre esses encenadores incluo Peter Brook e Ariane Mnouchkine: ambos exercitam a prática e não a teoria. Em seus processos, partem da ação, da situação, do jogo, valorizando a construção de imagens” (MENDONÇA, 2013, p. 125).

Assim sendo, os eixos anteriores, A Escuta, O Corpo e O jogo foram mantidos como base e recurso de integração dos alunos novos, e como exercício contínuo para os alunos antigos, norteando a preparação que acontecia nas aulas/ensaio. “Para os diretores Peter Brook e Ariane Mnouchkine, a falta de escuta e a falta de presença são os piores inimigos de um processo de montagem” (MENDONÇA, p.142, 2013). Foram elaboradas etapas para um

roteiro particular, apenas para me orientar e conduzir o aluno-ator para o contato com algumas atividades relacionadas ao fazer teatral. O objetivo, concomitante à preparação do corpo cênico, era o de estimular e estender o processo prático de criação para o contato com a palavra. A pesquisa, a reflexão e a dramaturgia, seriam uma inspiração para instaurar essa relação. Dessa forma, o roteiro abaixo foi aplicado durante o ano nas aulas, e será melhor detalhado nos tópicos seguintes.

1ª etapa: A preparação para a cena

- Expressão corporal: alongamento e dança moderna
- Aula de canto popular
- Jogos teatrais e jogos dramáticos

2ª etapa: Aproximação entre a obra e o aluno

- A artista docente na contação de história
- Utilização de Materiais de apoio: DVDs, textos e músicas
- Criação de títulos para as cenas: Elaboração do roteiro

3ª etapa: O aluno-ator- pesquisador

- O tempo: a época da história, da vida do autor e da de hoje

4ª etapa: Apresentação do texto original

- Escolha de textos por cena para serem lidos em aula
- Escolha dos textos para a encenação

5ª etapa: Exercício na dramaturgia

- Aluno dramaturgo: escreve cenas da história e traz materiais variados que remetam ao tema proposto

6ª etapa: Montagem Dramatúrgica

- Selecionar o material trazido ao longo do processo e criação de um novo roteiro das cenas que estarão na encenação

7ª etapa: A Encenação

- Ensaio aberto: Apresentação de cenas, para as outras turmas da escola ou em possíveis mostras

- Bate-papo com a plateia da escola: incentivar a reflexão e discussão da plateia, geralmente alunos de artes cênicas, sobre a cena apresentada colaborando para a formação de uma plateia crítica de teatro, além da vivência de ter um público antes da estreia
- A estreia\ temporada com o bate-papo entre plateia e artistas da montagem

3.1.1 A preparação para a cena: 1ª etapa

A 1ª etapa de preparação do aluno-ator para a prática de montagem dialogou e se estendeu a todas as etapas seguintes, nas linguagens artísticas abaixo:

- Expressão corporal: alongamento e dança moderna
- Aula de canto popular
- Jogos teatrais e jogos dramáticos

Simultâneo ao trabalho corporal, vocal e de jogos, somaram-se leituras e improvisações a partir da chegada de textos variados no processo:

- Improvisação de cenas da história a partir da 2ª etapa
- Leitura em cena a partir da 4ª etapa

Mantive o aquecimento corporal da estrutura básica dos anos anteriores com a dança moderna. Em roda, individual e por vezes em dupla trabalhando rotações, flexibilidade, força, saltos, quedas, caminhadas e corridas. Sempre utilizando a música do repertório proposto.

A aula de canto, anteriormente com exercícios específicos de vocalizes, foi direcionada para a aprendizagem da canção que esteve na peça. A canção trabalhada na montagem foi “O juízo Final”,²⁹ de Nelson Cavaquinho e estava muito próxima das crianças devido a uma leitura dramatizada realizada no ano anterior sobre a vida e o repertório deste compositor. Utilizávamos os exercícios de voz para canto popular com CD/exercício “Por todo canto 1” como aquecimento, e, em seguida, a canção era ensinada e cantada por todos os alunos, conduzidos pela minha voz guia ao pandeiro. A canção de Nelson Cavaquinho foi utilizada inicialmente como música a ser cantada, depois como tema de improvisações e, ao final, como texto cênico cantado. A música em si tem o poder de comunicar e tocar num nível profundo e invisível, em concordância com a reflexão de Brook, “nosso objetivo é procurar no teatro algo

²⁹ Essa canção também esteve presente nas montagens anteriores. Letra no Anexo 2 nesta pesquisa.

que toque as pessoas, como o faz a música” (1995, p. 147). E a música em cena, como parte da dramaturgia, inspira e estimula a busca da sensibilização nesse ponto de contato.

A primeira cena trabalhada foi a cena 1: O Conflito, em que dois grupos retratam as famílias inimigas Capuletos e Montéquios. Inicialmente foi feita a ação e a reação em duplas da ação “lutar” em pantomima nos andamentos lento, normal e rápido. Aproveitei-me do gosto que a criança tem pela luta, principalmente os meninos, tendo como consequência, a boa aceitação do exercício. Como a turma apresentava conflitos reais, revezava os alunos nos grupos opostos até o ponto de ter no mesmo grupo os vários geradores de conflito. Imediatamente os alunos se uniam, como se não houvesse conflito algum e o exercício acontecia. A ele somavam-se músicas e textos como estímulo. Com a repetição do exercício em suas variantes, foi adotado, para a encenação, o tempo lento da ação, e um dos textos que permaneceu falava o oposto da ação: *Corpos em luta*, sob a música instrumental “Beatriz” (Edu Lobo).

O conflito³⁰

Narrador 1: A força da fé pra enfrentar quaisquer adversidades sem medo ou desânimo e transformar o sofrimento em fonte de alegria é o tesouro supremo de nosso coração. O tesouro indestrutível do coração é a fé que vai resplandecer como o brilho do diamante e do ouro.

Narrador 2: As pessoas que possuem tais qualidades podem levar tranquilidade e paz de espírito aos outros, como também esperança e energia. Transmitir esperança faz retornar a própria esperança na vida de quem a transmitiu. Ver os outros tornarem-se mais otimistas e esperançosos invariavelmente enaltece nosso próprio espírito. Isso porque estamos compartilhando tesouros do coração, tesouros que aumentam cada vez mais à medida que os dividimos com os outros.

(...)

O aluno, receptor direto da obra, por meio da contação de história, embarca na proposta da montagem. E esta obra permitiu conexões com outros textos e linguagens artísticas. Neste exemplo, a cena 1 sugeria algo muito próximo e fácil de representar entre crianças: a guerra, a luta, a batalha. Exatamente por esse motivo, isto é, a aproximação entre o tema e a realidade, que decidi confrontar o oposto no texto: a esperança e a paz, tendo sempre em mente qual a visão do aluno que desejo despertar. O olhar pedagógico caminha entrelaçado à criação cênica como a inspiração e a expiração ao respirar. Nas aulas/ensaios, a luta entre Capuletos e Montequios, se transformou na luta entre a guerra e a paz na sala, na escola. A batalha por cultivar o tesouro do coração e a capacidade da transformação de cada um, manifestava-se na

³⁰ Texto completo utilizado na montagem no Anexo 1 nesta pesquisa.

construção coletiva do fazer artístico. A harmonia desse coletivo se estendeu ao produto. Essa foi a verdadeira luta, desde o início, e assim levada à plateia, ao receptor contemporâneo, nos momentos das apresentações. A determinação e indeterminação entre o corpo do ator e o texto falado nesta cena, foi uma escolha pertinente ao encenador, lugar este ocupado por mim neste momento do processo. Segundo Pavis,

Tornar opaco pelo palco o que era claro no texto, ou esclarecer o que era opaco no texto, tais operações de determinação/indeterminação situam-se no cerne da encenação. Na maior parte do tempo, a encenação é uma explicação do texto que organiza uma mediação entre o receptor original e o receptor contemporâneo (...) (2011a, P. 124).

E assim, cada cena foi montada. Algumas com texto, outras com música, outras com coreografia, outras em pantomima e outras misturando essas linguagens artísticas. Novas cenas surgiram nas aulas-ensaios, inspiradas no 1º roteiro e gerando um 2º roteiro. Tais cenas serão melhor descritas adiante, nos tópicos 3.1.2 e 3.1.6.

Em determinado tempo do processo da construção das cenas para esta prática de montagem, foram organizadas aulas no local onde seria a representação: o jardim do Museu Chácara do Céu.³¹ Neste espaço, que se encontra ao lado da escola, nos foi oferecido o jardim e a varanda do edifício. Dessa forma, ocorre a fusão entre o espaço para o espetáculo, o espaço para o cotidiano nas aulas e o espaço histórico nesta vivência com o 5º ano. A equipe educativa do museu tem como proposta atender a alunos da educação básica em projetos variados, como o caso do projeto Letrart,³² em 2012, com diversidade de linguagens metodológicas como o qual nos inserimos.

³¹ O museu Chácara do Céu é uma casa localizada no bairro de Santa Teresa e foi herdada por Castro Maya em 1936. A construção atual, projetada pelo arquiteto Wladimir Alves em 1954 destaca-se pela modernidade de soluções arquitetônicas permitindo uma vista de 360 graus sobre a cidade. Possui um acervo que reúne pinturas, gravuras e desenhos de artistas europeus como Matisse, Modigliani, Degas e Miró e a coleção de arte brasileira formada por Di Cavacanti, Iberê Camargo, além do conjunto de obras de Portinari, dentre outros.

³² A estreia de *Cenas de Romeu e Julieta* foi inserida como uma das atividades promovidas do projeto Letrart. Material gráfico disponível em Anexo 3 do DVD 1 acoplado a esta pesquisa: Relatório projeto Letrart, tópico 6.2: Possibilidades Abertas. Outras turmas da EM Machado de Assis e da rede pública de ensino realizaram trabalhos ligados a artes plásticas neste projeto.



Figura 7: A brincadeira dos alunos no jardim do Museu Chácara do Céu. Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 8: Aula de artes cênicas no jardim do Museu Chácara do Céu. Fonte: Arquivo Pessoal

A caminhada conjunta, a passagem pelo Parque das Ruínas e a chegada ao museu, dava a sensação de uma chegada ao paraíso diante a beleza do lugar. O laguinho com peixinhos, por exemplo, foi a grande sensação (Fig.7). As crianças mexiam e se refrescavam naquela água. A contemplação se entrelaçava à brincadeira e aos jogos teatrais sem a preocupação da construção ou marca cênica. Entretanto, eu já havia estado antes no museu, para conversar sobre a parceria e quando vi a varanda já propus a possibilidade de utilizá-la. A coordenadora da atividade educativa do museu, Fernanda Castro, deu a permissão da ocupação no espaço para esta cena específica, por serem apenas duas alunas-atrizes que passariam por dentro do museu durante a

encenação. Seriam as personagens Ama e Julieta. Romeu estaria durante toda a cena, no chão do jardim, junto à plateia. Assim, no primeiro dia de visita dos alunos ao museu, ao verem a varanda do edifício já sabiam que ali aconteceria a cena “Julieta na varanda”.

A aula no jardim começava após a brincadeira livre (Fig.8). O diálogo entre a fase do brincar e o iniciar a aula, se deu de forma mais orgânica e prazerosa a cada dia. Peter Brook reflete:

A linguagem de ensaios é como a própria vida: usa palavras, mas também silêncios, estímulos, paródia, riso, infelicidade, desespero, franqueza e ocultação, atividade e lentidão, clareza e caos. Brecht tomou consciência disto e nos últimos anos de vida surpreendeu seus colaboradores dizendo que o teatro deve ser ingênuo. Com essa palavra, Brecht não estava renegando toda a sua obra: estava acentuando que a ação de compor uma peça é sempre uma forma de brincar, que assistir uma peça é brincar; falava de modo desconcertante de elegância e de divertimento. Não é por acaso que em muitas línguas a palavra que designa peça e brincar, é a mesma (BROOK 1970, p. 79).

No início, houve uma reação frenética dos alunos que não estavam habituados ao espaço aberto, e cuja adaptação se deu pouco a pouco. Considerando a particularidade deste local e seu efeito de enlevo, a brincadeira e o jogo teatral foram adotados como conteúdos das aulas no museu. Por isso, escolhi realizar o trabalho de construção das cenas dentro do espaço escolar (local este, ausente de encantos e distrações), e posteriormente, próximo à estreia, adaptadas ao espaço da representação.

Dessa forma, todos os alunos do 5º ano, na escola e no museu, passaram pelo processo de preparação do aluno-ator para a prática de montagem. Até mesmo aqueles que não puderam participar das apresentações. Reflito aqui, que a preparação do aluno-ator ocorre independente do produto artístico.

3.1.2 Aproximação entre a obra e o aluno: 2ª Etapa

- A artista docente na contação de história.

Escolhida a peça *Romeu e Julieta*, tem início a 2ª etapa da preparação. O primeiro objetivo é o de encantar os alunos para que eles desejem representar a obra. Nesta etapa utilizo minha artista, “a contadora de história”. É imediato o envolvimento e a atenção dos alunos ao iniciar a contação. A guerra entre Capuletos e Montéquios, similar à guerra entre as facções criminosas e a polícia dentro das comunidades testemunhadas pelas crianças e seus familiares,

proporcionou momentos de discussão sobre violência e poder. Despertou também um fascínio tão intenso, que em meio à contação vários alunos se manifestaram sobre qual personagem fazer, assim como uma criança pequena, ao ver um herói no desenho animado deseja entrar na tela. A reação é vibrante e eufórica, e o final trágico já esperado pela maioria, é a parte conhecida da história por todos da turma.

Ao abordar a personagem Julieta, perguntei aos alunos quais qualidades eles poderiam atribuir a uma jovem virtuosa. A resposta imediata das meninas foi: bonita, loura, cabelos lisos, que viva numa casa com piscina e de posse de celulares caros. Estas foram as virtudes, da jovem protagonista da tragédia, para as alunas de 10 anos do 5º ano. Nenhuma loura em sala, em sua maioria, moradoras das comunidades da Coroa, Falete e Mineira em Santa Teresa. É impressionante como o “ter” se confunde facilmente com o “ser” nesta idade. A inversão de valores se manifesta e se propaga por meio das pessoas. São as pessoas, neste caso, as crianças, que devem ser sensibilizadas, educadas e conduzidas a uma cultura de dignidade da vida. A conduta dos personagens pode colaborar no reconhecimento das maldades humanas, na humanização das emoções, no resgate e na valorização de reais qualidades, fundamentais para a vida em formação. A sala de aula possibilita essas reflexões. A história *Romeu e Julieta* é um campo aberto pra tais considerações. É importante que as maldades sejam reconhecidas como maldades, assim como o reconhecimento e a valorização das virtudes. A discussão expandiu pra um diálogo em torno das virtudes como honestidade, companheirismo, lealdade, fidelidade, dedicação, amizade e a habilidade que cada um possui e sua demonstração por meio de ações. O tema beleza, tipo físico e bens materiais encontrou seu lugar nesta rede infinita da fome e do desejo. Possuir dinheiro e ter celulares caros não eram mais as qualidades da doce Julieta, ao menos na história, pois, ao fazer a mesma pergunta sobre as possíveis virtudes de Romeu, a resposta já veio diferente. Criança aprende rápido, e o professor deve estar atento para conduzir o aluno ao desenvolvimento do “ser”, presentes nas reflexões pedagógicas de Paulo Freire, Ira Schor, Peter Slade, Viola Spolin e Tsunessaburo Makiguti abordadas no capítulo anterior.

- Utilização de Materiais de apoio: DVDs, textos e músicas.

De acordo com a proposta de uma das figuras mais ativas do movimento de Arte Educação, a pesquisadora Ana Mae Barbosa (1997), a Metodologia Triangular, abordada no PCN, consiste no exercício da apreciação da obra, neste caso um espetáculo, na abordagem da história da criação artística e do fazer artístico no qual a arte é reconhecida como forma de

conhecimento e não apenas para auxiliar outras matérias. A partir deste pensamento, iniciamos a apreciação da obra *Romeu e Julieta* por meio de materiais variados, como DVDs, livros e textos.

Primeiramente foi passado o DVD do ballet de Rudolf Nureyev's *Romeu&Juliet*, gravado no L'Opéra National de Paris. Em seguida, o longa-metragem *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli legendado. Apesar da dificuldade no letramento, o contato com o texto pela tela foi uma novidade que não teve muita atenção, atenuada pela compreensão prévia do enredo. As linguagens, ballet e filme, apresentaram possibilidades diferentes de contar a mesma história e essa diversidade de linguagens foi levada para a encenação.

Os alunos tiveram contato com dois textos sobre a obra. O primeiro foram fragmentos da peça “A história de amor de Romeu e Julieta”³³ do dramaturgo e poeta nordestino Ariano Suassuna, que tinha sido distribuída aos professores de artes cênicas da rede municipal pela coordenação em 2011. O texto de Suassuna é um cordel baseado em *Romeu e Julieta* de Shakespeare, no qual explica o motivo da briga entre Capuletos e Montéquios. A trama é contextualizada para a temática nordestina, em específico no Recife, fazendo referência ao local original Verona- Itália. Dessa forma, o autor dá a possibilidade para o encenador de escolher entre a forma contextualizada ou a original. Optei neste processo por manter a referência original. O segundo texto apresentado aos alunos, foi trazido pela estagiária de artes cênicas da UNIRIO, Tavié Gonzalez, uma edição em livro de *Romeu e Julieta*.³⁴ Da obra original, foram escolhidas quais cenas seriam lidas e encenadas pelos alunos. Esse procedimento será mais bem detalhado no tópico 3.1.4: Apresentação do texto original.

Os CDs utilizados nas aulas, parte da educação musical por meio da apresentação de repertório brasileiro, foram: “O grande Circo Místico” de Chico Buarque e Edu Lobo, “Fina Flor” de Maria Haro, “Jogo de Cintura” de Gabriel Improta e do grupo paulista Mandu Sarara. Posteriormente, algumas dessas canções foram aproveitadas na trilha musical da montagem.

- Criação de títulos para as cenas: A elaboração do roteiro.

Foi realizado um 1º roteiro após a apresentação dos materiais acima citados, cujos títulos foram criados em sala e em coletivo.

³³ Fragmento do texto utilizado na montagem encontra-se no Anexo 1, nesta pesquisa.

³⁴ Não tenho como dar referências deste livro, pois foi dado de presente para um dos alunos-atores, mas o exemplar faz parte das coleções de livros que é vendido em bancas de jornal.

1º Roteiro

Cena 1: O conflito

Cena 2: A ordem do príncipe

Cena 3: A festa

Cena 4: Julieta na varanda

Cena 5: Mensagem e casamento secreto

Cena 6: A ordem do exílio

Cena 7: A noite de núpcias

Cena 8: A notícia

Cena 9: O plano

Cena 10: A falsa morte de Julieta

Cena 11: Romeu e Benvólio

Cena 12: As mortes de Romeu e Julieta

Junto ao 1º roteiro partiam os jogos e improvisações. A cada aula/ensaio surgia uma Julieta, um Romeu, um Teobaldo, um Mercúcio, um príncipe, enfim, alunos-atores diferentes brincando com a ação dos personagens. “A ação da fábula ou ação representada corresponde a tudo o que fazem os personagens” (PAVIS, 2011 b, p.5). Por exemplo, a cena “A mensagem”, na qual Julieta esperava a ama com o recado de Romeu, foi construída da seguinte forma: A improvisação foi sobre a ação “esperar”. O que podemos fazer enquanto esperamos desencadeou outras pequenas ações como andar, olhar na janela, roer as unhas, tentar costurar e ler. A espera de uma carta, de um recado, de um telefonema, de um email, foram pretextos para o exercício até a chegada de uma resposta positiva. Essa espera de grande importância trouxe naturalmente o sentimento da ansiedade. Dada a ação e o sentimento predominante, cada aluna construiu sua própria cena. Ocorre então a mudança da ação e do sentimento predominante diante da reação à essa resposta. Da ansiedade para a alegria, da espera para a saída em movimento. Mais adiante, no processo de ensaio, a improvisação é retomada na espera pela ama como nos conta a história. Cena por cena é montada dessa forma, com exceção das marcações coreográficas em “A festa” (cena 3) e “A noite de núpcias” (cena 7).

Desse modo, como sugere Pavis (2011), somando-se ao amplo significado adquirido pelo termo *cena* ao longo da história “uma constante expansão de sentidos: cenário, depois área de atuação, depois o local da ação, o segmento temporal do ato e, finalmente, o sentido

metafísico de acontecimento brutal e espetacular (“fazer uma cena para alguém”)³⁵ (PAVIS, 2011 b, p.42) a construção das nossas cenas se deu pelo coletivo. Nesta experiência, eu como professora me tornei integrante desse grupo e este grupo foi responsável pela construção de cada cena da montagem. Foram experimentadas então, diversas ações que facilitaram o momento da marca cênica, além de proporcionar o passeio de todos os alunos pelos personagens nas aulas. O aluno-ator compreende quando solicitamos uma ação, por isso joga. Desta ação, o jogo pode ser conduzido ao sentimento que desejamos. Falar sobre a construção de um personagem da obra de Shakespeare com crianças pode parecer absurdo, mas falar sobre a ação do personagem é leve e concreto, e manifesta-se na simples realização do exercício. E isso bastou.

Num determinado momento, cada aluno escolheu o personagem que gostaria de fazer. Entretanto, algumas escolhas dos papéis coincidiram, como: Romeu, Julieta, sr. Capuleto, príncipe e Teobaldo, apesar da grande quantidade de personagens que a obra apresenta. Dessa forma, houve revezamento a cada aula-ensaio. Quando um aluno exercitava o personagem escolhido, os outros faziam o coro³⁶ ou outro personagem. A atuação no coro possibilitava que todos estivessem em cena, em estado de alerta e envolvidos independente da escolha particular. Sem perceber eles se ajudavam, uma vez que o coro acabava por fixar não só o seu texto e suas entradas e saídas, mas também a dos demais personagens. O jogo instaurado diante da indefinição dos personagens poderia ser quebrado no momento da definição dos mesmos. Por isso, este momento foi prorrogado ao máximo, ocorrendo bastante próximo à data de estreia. A demora na definição dos personagens proporcionou a flexibilidade e a generosidade dos alunos no brincar e deixar brincar o outro. A presença constante do coro em cena, o revezamento dos personagens escolhidos, o exercício de improvisação de todos os alunos nas cenas dos personagens principais Romeu e Julieta e o fator presença nas aulas-ensaio, anulou o possível conflito na disputa de personagens. Com a possibilidade da montagem dramaturgica, outros personagens ganharam destaque, como por exemplo, o conde e a condessa Montéquio, o duque Capuleto, os carrascos, a cantora, os narradores e o coro. Todos foram valorizados e reconhecidos pela sua importância na cena.

³⁵ Reproduzido como consta no Dicionário de Teatro de Patrice Pavis.

³⁶ Coro, do grego *choros* e do latim *chorus*, grupo de dançarinos e cantores, festa religiosa. Termo comum à música e ao teatro. Desde o teatro grego, coro designa um grupo homogêneo de dançarinos, cantores e narradores, que toma a palavra coletivamente para comentar a ação, à qual são diversamente integrados (Pavis, 2011, p.73).

3.1.3: O aluno-ator-pesquisador: 3ª etapa

- O tempo: a vida do autor, a época da história e a época de hoje.

William Shakespeare é apresentado às crianças. Levo para a sala, textos e imagens sobre a vida e a obra do autor inglês e os alunos se revezam na leitura em voz alta. Nesta etapa são revelados os alunos alfabetizados, geralmente interessados em ler em voz alta; os semianalfabetos e os que não sabem ler. Neste contexto, a leitura em coro é um recurso eficaz para incentivar os alunos com dificuldade no letramento. A leitura ganha a dinâmica de coro e voz solo aproximando-se da relação entre coro e corifeu.³⁷ Os alunos que fazem a voz solo na leitura, também fazem o coro, ajudando os outros. A leitura torna-se leve, divertida e até cênica. Em meio ao momento da leitura, ocorrem pequenas pausas para comentários e curiosidades sobre Shakespeare, como por exemplo: “um escritor de teatro que também foi ator! Legal!”, “ainda existe o teatro elizabetano? Onde?”, dentre outros. Os fatos que mais impressionaram os alunos sobre o autor foram: a quantidade de peças escritas (16 comédias, 12 tragédias e 11 dramas históricos) e a lenda em relação a morte dele. Supõe-se que Shakespeare sabia que era fato comum na época, esvaziar sepulturas para abrir espaço para outros restos mortais. Por isso, deixou um texto escrito na sua lápide sobre uma possível maldição a quem ousasse remover seus ossos. Uma pitada de terror tomou conta dos assuntos sobre o autor por algumas aulas, tornando o momento da pesquisa mais interessante.

Após o encontro com Shakespeare e sua época, viajamos em direção ao lugar da tragédia, Verona - Itália; da localização geográfica aos personagens e respectivas caracterizações: figurinos, falas, comportamentos e relações do povo e da nobreza. Imagens ajudaram. O assunto de interesse em sala foi a relação da época de hoje com os temas: casamento arranjado pelas famílias, o namoro, o sexo e a similaridade da guerra das famílias inimigas, com a guerra das facções criminosas e a polícia.

Observo que, quando uma pesquisa faz sentido, o aluno se interessa. Como temos em sala interesses e habilidades diversificadas, o vai e vem entre teoria e prática, entre texto e cena, entre reflexão e diálogo, beneficia a todos. O mais tímido na aula prática, que se vê disponível numa reflexão ou na pesquisa, ao retornar para aula prática vem com maior desprendimento. O contrário também ocorre. O aluno que a princípio só queria a aula prática, ao se confrontar com

³⁷ O Corifeu junto ao coro é um dos elementos básicos do teatro. Nas antigas tragédias e comédias do teatro grego era o chefe do coro, no qual enunciava partes isoladas do texto.

a dificuldade de um momento que envolva texto ou leitura, passa a desejar superar essa dificuldade pela compreensão das diferentes facilidades e dificuldades entre todos.

3.1.4 Apresentação do texto original: 4ª etapa

- Escolha de textos por cena para serem lidas em aula;
- Escolha dos textos para a encenação.

Em minha experiência com Shakespeare no 9º Ano do Ensino Fundamental II, o texto original foi rejeitado pela turma da montagem na leitura do 1º parágrafo da obra. Fato este, relacionado à constatação do semianalfabetismo e do vocabulário distante da realidade dos alunos. Contudo, se o texto foi rejeitado, a história foi aceita com grande entusiasmo, visto a conexão com a realidade do momento. Diante desse fato, quis experimentar com o 5º ano, o contato com o texto do autor após algumas etapas. Os alunos estariam relaxados, envolvidos, em corpo presente nas aulas. Um dos objetivos neste processo de montagem foi o de aproximar aluno e autor. Assim, confirmo em minha prática com criança, que...

Antes de tudo, o teatro é ação e movimento. Nunca partir, no início de um texto, mas de um sentimento, de uma situação, de um ato, apelando para a palavra apenas depois de ter assegurado a sintaxe corporal. A literatura é uma arte, o teatro, outra (FALEIRO apud MENDONÇA, 2013, p.140).

Além de partir de um sentimento, situação ou ato, acrescentaria à reflexão da pesquisadora Célida Salume Mendonça, a possibilidade de partir também de uma contação de história, como a compartilhada nesta pesquisa.

Fui então surpreendida pela curiosidade e interesse dos alunos na chegada do texto original. O entusiasmo se fez presente e os alunos escolheram as seguintes cenas para a leitura em sala: Cena V do 1º ato: “A festa dos Capuletos”, Cena II do 2º ato: “Julieta na varanda”, Cena V do 2º ato: “A mensagem” e Cena V do 3º ato: “A noite de núpcias”. A leitura foi realizada pelos alunos junto a mim, na sequência natural de uma roda, cada aluno lia uma fala e eu as didascalhas. Quando chegava a vez do aluno com dificuldade no letramento, líamos todos juntos e devagar, encorajando-o à leitura. A diferença entre a linguagem do texto de Shakespeare e a linguagem dos alunos não causou rejeição, ao contrário, achavam engraçada a forma como falavam os personagens, e as dúvidas e comentários surgiam em meio à leitura. Criança tem uma forma realmente especial de se expressar sobre o diferente. O texto de Romeu,

por exemplo, “... meus lábios, dois ruborizados peregrinos, estão prontos a suavizar com um terno beijo tão grosseiro contato”, foi assunto em várias aulas. “Pra dizer que quer beijar na boca, que isso! Hoje é muito diferente! Sai pegando! Jeito de antigamente, né professora?” E diante da simpatia dos alunos por esta fala de Romeu, foi este o texto original escolhido para entrar na montagem dramatúrgica. Após a leitura das cenas escolhidas, partimos para improvisações e destas para a marcação.

3.1.5 Exercício na dramaturgia: 5ª etapa

- Aluno - dramaturgo: escreve cenas da história e traz materiais variados que remeta ao tema proposto.

Trazer materiais variados que remetesse à história foi uma tarefa tanto dos alunos quanto minha para a composição de uma rede de materiais para possível utilização na montagem. Por parte dos alunos foram trazidos textos autorais, gibis da turma da Monica representando a tragédia, músicas românticas de sucesso em inglês e desenhos de amor, reforçando a atmosfera da pesquisa.

Com base no roteiro realizado na etapa 3.1.2, os alunos tinham a liberdade de escolher qual cena gostariam de escrever. Houve texto escrito em momentos de intervalo das aulas com a minha presença e texto escrito em casa e trazido para a aula-ensaio. Quando chegava o texto, líamos em roda, e depois encaixávamos na cena ou em algum exercício. Da turma, apenas três alunos escreveram textos para cenas escolhidas e os trouxeram em seus cadernos. Foi pouco o interesse e a produção de texto pra uma turma de 25 alunos, mas, visto a dificuldade geral no letramento não foi de se admirar. Essa é uma das demonstrações da ineficácia do sistema de aprovação automática em vigor.

O texto da cena “A mensagem”, foi reescrito pelas alunas que ganharam as personagens Ama e Julieta, após o processo de construção da cena. A cena “A festa dos Capuletos”, sob o título de “A festa” teve texto autoral, texto original, música e coreografia. Os alunos não tiveram o texto integral em mãos. Apenas as alunas dramaturgas tiveram o texto que escreveram para narradoras 1 e 2, e o ator que fez Romeu, o texto de Shakespeare. A improvisação desta cena se deu desde a construção, passando pela criação coreográfica até a encenação. Para constar neste memorial, as cenas “A festa” e “Julieta na varanda” na íntegra só foram escritas após a apresentação, através da gravação do DVD.

A festa

(Alunas dramaturgas: Anna Judyth e Raquel Silva).

Narrador 1: Depois de anos de guerra entre Montéquios e Capuletos, percebemos que a guerra continua entre pessoas, religiões, cor, classes sociais, e tantas outras. Pra que serve a guerra? Só serve pra trazer dor, mágoa, tristeza, miséria. Porque não a paz, a amizade, a esperança e o amor?

Narrador 2: Os anos se passaram e Romeu e Julieta cresceram. A rivalidade entre as famílias continuava. O Sr e Sra Capuleto resolveram fazer uma grande festa.

Sra Capuleto: Festa! Adoro festa! Vou fazer o meu cabelo, escolher o meu vestido!!!

Narrador 2: E nela Julieta conheceria seu futuro noivo!

Coreografia: A preparação para a festa

Música: Domingo (instrumental)

Sra Capuleto: Bem vindos! A festa começou!!!

Coro: Bem vindos!!!!

Em meio aos convidados, chegam os penetras Romeu, Mercucio e Benvólio mascarados. Romeu e Julieta se encontram no olhar e dançam.

Romeu (em sua direção): Se profano com minha mão por demais indigna esse santo relicário, a gentil penitência é essa: meus lábios, dois ruborizados peregrinos, estão prontos a suavizar com um terno beijo tão grosseiro contato.

Teobaldo percebe a presença dos penetras e descobre a identidade de Romeu em meio à dança. Julieta tira a máscara de Romeu e ele é levado por seus amigos.

Julieta: Ama, quem é aquele rapaz?

Ama: Julieta, aquele é Romeu, um Montequio, de penetra na nossa festa.

Romeu: Mercucio, me diga, quem é aquela jovem?

Mercucio: Ela é Julieta, filha dos Capuletos, fomos descobertos, vamos, vamos!!

Julieta na varanda

Teobaldo persegue Romeu e seus amigos que saem da arena do jardim, conduzindo o público em direção à varanda do edifício do museu. Teobaldo perde Montequio de vista. Romeu se esconde no jardim e escuta Julieta.

Julieta: Romeu, Romeu, por que te chamas Romeu? Se não se chamasse Romeu nós poderíamos viver tão bem essa história de amor. Mas também, se

eu não me chamasse Julieta poderíamos viver essa história de amor. Romeu, Romeu... Se a rosa não se chamasse rosa ela seria do mesmo jeito, o mesmo perfume, a mesma rosa. Oh Romeu, renega teu nome, eu renegaria também o meu...

Romeu: Aceito!

Julieta: Quem é você que escuta meus segredos?

Romeu: Sou eu Julieta, Romeu.

Julieta: Mas se te encontrarem vão te matar!

Romeu: Vim protegido pelo amor!

Julieta: Jura?

Romeu: Sim, juro pela lua!

Julieta: Mas como pela lua? A lua muda. Seu amor mudaria?

Romeu: Então eu juro pelo o quê?

Julieta: Por você, pela sua pessoa.

Romeu: Então eu juro.

Julieta: Ai Romeu... Espere um momento!

Julieta desce ao encontro de Romeu

Ama: (na varanda) Julieta!!! Julieta!!!! Onde se meteu essa menina!!!!
Julietaaaa!!!!

O público é conduzido a retornar a seus lugares na arena do jardim

Coreografia: Romeu e Julieta juram amor

Música: A ostra e o vento (Chico Buarque)³⁸

Ama: Julietaaaaaaaaaa!!!!!!!

Julieta: Foge Romeu, vai meu amor!

Ama: O que faz aí essa hora Julieta?

Julieta: Eu? Eu, eu estava conversando com a lua...

Ama: Conversando com a lua? Mas lua não fala ...vá dormir, já é bem tarde!

Julieta dorme e ama sai

³⁸ Letra da canção disponível em Anexo 2, nesta pesquisa.

A criação coreográfica para o momento de namoro foi um recurso para a representação de uma cena de amor. O tão esperado beijo foi substituído por movimentos delicados de braços que abraçam, se entrelaçam e se soltam. Mãos que se tocam e olhos que se olham. A letra da canção “A ostra e o vento” de Chico Buarque entrou como parte da dramaturgia da montagem, assim como a canção de Nelson Cavaquinho.

Experimentávamos em cena, os textos trazidos por mim e pelos alunos. Assim, foram retomadas algumas improvisações, para as quais busquei uma composição, isto é, uma integração com o texto. Nesta etapa, os textos em jogo foram os autorais dos alunos, parte da “História de amor de Romeu e Julieta” de Ariano Suassuna, “Poeminha Amoroso”³⁹ de Cora Coralina e “Esperança gera mais esperança”⁴⁰ de Daisaku Ikeda trazidos por mim. A leitura realizada pelos colegas alfabetizados reverberou no entendimento do texto para os que não liam, que, com o texto em mãos, fingiam ler. Estavam na verdade representando um aluno que sabia ler. É uma grande satisfação ver o aluno combater a dificuldade, neste caso, demonstrado sutilmente por meio da representação na leitura. Quantas vezes vi o aluno da escola pública, rendido, sem esperança e sem acreditar que é capaz de aprender. Assim, o texto em cena, lido, decorado ou improvisado foi parte do jogo para essa composição.



Figura 9: Aula-ensaio em sala emprestada. Composição de texto e cena na cena "Tempos Atrás". Fonte: Arquivo Pessoal.

³⁹ Fragmentos dos textos utilizados disponível no Anexo 1 desta pesquisa.

⁴⁰ Fragmentos dos textos utilizados disponível no Anexo 1 desta pesquisa.

Houve uma cena em particular, que desencadeou grande expectativa nos alunos por se tratar de um momento de intimidade dos protagonistas: A cena “A noite de núpcias”. Encontrar uma forma de não incentivar a sexualidade já precoce foi um dos desafios e, portanto, a última cena a ser levantada. Neste caso, os alunos-atores já sabiam qual personagem fariam, por isso não foi trabalhada como todas as outras cenas em que a improvisação e o jogo foram exercícios presentes e contínuos. Esta foi uma das cenas escolhidas para a leitura do texto original, e que foi posteriormente reescrita pela aluna-atriz-dramaturga Anna Judyth. Um texto curto e já na “ponta da língua” dos protagonistas ansiosos para a cena. A solução se deu com a utilização de bonecos feitos de papelão manipulados pelos alunos-atores. Os bonecos Romeu e Julieta, dançaram e dormiram juntos sob a música “Olhos que choram” de Nicanor Teixeira no violão de Maria Haro (CD). Uma pontinha de decepção pra os que pensavam realizar ou ver uma cena mais maliciosa, contudo, aceitaram bem a resolução. Esses bonecos foram confeccionados por alunos de teatro e de artes visuais do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, no Sambódromo⁴¹ e nos foi emprestado para a apresentação. A adaptação do texto original sofreu pequenas alterações, como pode-se ver abaixo:

A noite de núpcias - adaptação da aluna Anna Judyth

Romeu e Julieta estão dormindo na cama juntos e Romeu acorda

Romeu:Julieta, meu amor! Acorda! Tenho que ir embora pra Mântua!(Julieta acorda)

Julieta: Romeu meu amor!!! (Julieta e Romeu se beijam)

Romeu se levanta e começa a se vestir

Julieta: Ah... Romeu! Porque você não fica mais um pouco?

Romeu não resiste e volta pra sua amada

Voz da mãe: Julieta! Julieta! Preciso falar com você! Julieta!

Julieta empurra Romeu e eles se levantam desesperados

Julieta: Romeu, você precisa ir embora! Minha mãe não pode te ver!!

Romeu pula a varanda e eles se beijam

Julieta: Adeus meu amor!

Romeu: Eu venho te ver sempre que der!

Romeu: Tchau Julieta meu amor! Eu sempre irei te amar!

Julieta: Adeus meu querido Romeu! Eu irei te amar pra sempre!

⁴¹ O Núcleo de Artes Avenida dos Desfiles, é um projeto da Extensividade da SME-RJ no contraturno escolar dos alunos da rede pública de ensino. As linguagens oferecidas são: teatro, dança, vídeo e artes visuais.

A noite de núpcias- com as pequenas alterações para a montagem (feitas por mim).

A cena é feita com bonecos articulados nos personagens Romeu e Julieta manipulados pelos alunos-atores

Coreografia: A dança do amor.

Música: Olhos que choram (Nicanor Teixeira)

Romeu e Julieta estão dormindo na cama juntos. Romeu acorda

Romeu: Julieta meu amor, acorda! Tenho que ir embora pra Mântua!

Julieta: Romeu, meu amor (se beijam)

Romeu se levanta e começa a se vestir

Julieta: Ah, Romeu! Por que você não fica mais um pouco?

Romeu não resiste e volta para sua amada

Ama(off): Julieta! Julieta! Sua mãe quer falar com você!

Julieta empurra Romeu e se levantam desesperados

Julieta: Romeu, você precisa ir, ninguém pode te ver!

Romeu pula a varanda e eles se beijam

Julieta: Adeus meu amor

Romeu: Tchau Julieta meu amor! Eu sempre irei te amar!

Julieta: Adeus meu querido Romeu! Eu irei te amar pra sempre!

3.1.6 Montagem Dramatúrgica: 6ª etapa

- Selecionar o material trazido ao longo do processo e criação de um novo roteiro das cenas que estarão na encenação.

No momento de escolher o que entraria na montagem, nasceu um novo roteiro com base no que foi feito nas aulas práticas. Por exemplo, no 1º roteiro, depois da cena 2: “A ordem do príncipe” viria a cena 3: “A festa”. Porém um dos exercícios das aulas com imagens corporais fez esta cena se desdobrar em outra: “O espanto”. Esta cena tornou-se então, a cena 3. Com a construção de cena a partir do texto de Ariano Suassuna, nasceu “Tempos atrás” e “A morte da condessa” a partir da canção de Nelson Cavaquinho. Tínhamos um total de 16 cenas nesse 2º roteiro. O exercício nesta etapa, foi colocá-las na ordem dos fatos.

2º Roteiro

Cena 1: O conflito

Cena 2: A ordem do príncipe

Cena 3: O espanto

- Cena 4: Tempos atrás
- Cena 5: A morte da condessa
- Cena 6: A festa
- Cena 7: Julieta na varanda
- Cena 8: Mensagem e casamento secreto
- Cena 9: Teobaldo e Mercúcio
- Cena 10: A ordem do exílio
- Cena 11: A noite de núpcias
- Cena 12: A notícia
- Cena 13: O plano
- Cena 14: A morte falsa de Julieta
- Cena 15: Romeu e Benvólio
- Cena 16: As mortes de Romeu e Julieta

Para a cena final, da morte de Romeu e de Julieta, foi pedido aos alunos-atores que escolhessem fragmentos do poema “Poeminha Amoroso” de Cora Coralina. Os alunos trouxeram partes variadas para a improvisação, desde uma frase ao poema inteiro decorado. Até uma semana antes da estreia todos estavam em cena como Romeu(s) e Julieta (s). Na improvisação do aluno que por fim fez o Romeu, o fragmento escolhido foi: “Talvez tu possas entender o meu amor” e com essa fala ele bebia o veneno. A aluna Anna Judyth, que fez a personagem Julieta, recitou o poema completo na montagem, pois assim o trouxe em aula. Nesta cena, vemos claramente a recitação e não a interpretação na separação entre o gesto e o texto. É intenso o trabalho de apropriação do texto pelo corpo, mas como estamos falando de crianças, o mais importante é a relação que se estabelece com os variados componentes da montagem. A única marca para a atriz, era a de não ignorar Romeu e o objeto cênico utilizado - o punhal.

O texto teatral final que foi encenado não chegou às mãos dos alunos-atores. Nos ensaios, os alunos não tiveram o mesmo texto. Tivemos alunos que só fizeram o coro e tinham apenas o texto de Ariano Suassuna. Outros tinham em mãos o texto de Ariano Suassuna, textos autorais e o texto da canção. Por exemplo, Anna Judyth, que fez Julieta e coro, teve o texto do poema de Daisaku Ikeda, de Ariano Suassuna, a letra da canção de Nelson Cavaquinho, o texto de Shakespeare de “A mensagem”, o da festa, os textos autorais e o poema de Cora Coralina. A aluna Alessandra Soares que fez a Sra Capuleto, a cantora e o coro, teve em mãos apenas o

texto de Ariano Suassuna e a letra da canção de Nelson Cavaquinho. Todo texto levado para a montagem nas cenas com a Sra Capuleto, vieram das improvisações. Houve também texto autoral que não entrou para a encenação. Era um diálogo entre Romeu e seus amigos em que decidiam ir à festa dos Capuletos. Lemos em roda, foi feita improvisação, mas como a montagem desta cena se deu por meio de uma coreografia que iniciava com a ação de preparação dos personagens para irem à festa, o texto tornou-se desnecessário, em uma decisão do grupo apoiada por mim.

Foi nesta etapa, que realizei mais uma parceria. Para solucionar a falta de verba para a confecção dos figurinos busquei contato com a AÇÃO E CIDADANIA. A Ong nos emprestou figurinos de sua última montagem teatral, coincidentemente, *Romeu e Julieta*, desenhada pela carnavalesca Rosa Magalhães.⁴² Os figurinos, para crianças e jovens, foram feitos com materiais usados, reunidos pelos próprios alunos. Eram pedaços de cortina, tampas de latinha, pedaços de corda, calças, bermudas e jaquetas jeans transformados em figurinos com corte de época. Levei as várias peças para os alunos experimentarem na escola e ensaiarem. Cada aluno escolheu seu figurino entre as cores vermelho e azul, transformando-se em Capuletos e Montéquios. Observei uma transformação positiva entre os alunos-atores depois da prova de figurinos. Apesar da rotatividade nas faltas, o comprometimento aumentou, como se o figurino fosse responsável pela transição das “cenas de um ensaio” para a tão desejada “encenação de verdade”.

Em relação às músicas, as que foram trazidas pelos alunos, não entraram para a trilha sonora por serem sucessos comerciais das rádios e temas de TV em inglês, completamente fora da proposta da apresentação de um repertório brasileiro ao qual eles não têm acesso. A responsabilidade do que é dito em cena, a reflexão e o desenvolvimento do tema deve ser do professor, desde o processo artístico-pedagógico até a encenação, com a consciência de que estamos educando corpos e mentes. “Quando estendemos a mão para uma peça, quando estabelecemos contato, criamos uma relação com essas questões” (BOGART, 2011, p 82).

Pavis explica que “a dramaturgia, atividade do dramaturgo, consiste em instalar os materiais textuais e cênicos, em destacar os significados complexos do texto ao escolher uma interpretação particular, em orientar o espetáculo no sentido escolhido” (2011, p.113). Assim,

⁴² Fotos dos figurinos da montagem disponível no Apêndice 3 do DVD 1 anexado a esta pesquisa.

a dramaturgia de *Cenas de Romeu e Julieta* foi realizada a partir dos poemas, canções e dos fragmentos de textos originais e adaptados.

3.1.7 A Encenação: 7ª etapa

- Ensaio aberto: Apresentação de cenas, para as outras turmas da escola ou em possíveis mostras
- Bate-papo com a plateia da escola: incentivar a reflexão e discussão da plateia, geralmente alunos de artes cênicas, sobre a cena apresentada colaborando para a formação de uma plateia crítica de teatro, além da vivência de ter um público antes da estreia
- A estreia\ temporada com o bate-papo entre plateia e artistas da montagem

Para que a encenação no ambiente escolar se torne um exercício do fazer teatral, é preciso a vivência de várias apresentações. Essas apresentações podem se dar a partir de ensaios abertos com turmas-plateia da escola e\ou em datas agendadas antecipadamente, que se assemelhe a uma temporada em cartaz. Assim, o aluno-ator experimenta o compromisso e a responsabilidade com as datas das apresentações, além de adquirir mais segurança, mais intimidade, mais presença e mais capacidade de resolver o inusitado, mesmo que em espaços diferentes.

O que tínhamos a princípio, era a escola e o museu, locais que abraçaram tanto o processo como o produto artístico da turma 1501. Devido a alternância nas faltas dos alunos e a tardia distribuição de personagens, instaurou-se uma atmosfera de jogo a cada aula-ensaio. Nesta realidade, o tempo com a turma se esgotava e a professora tinha que ir para outra turma dar aula e interromper o processo de criação e jogo. O tempo com a turma da montagem passou a ser pouco. Imaginava realizar ensaios abertos com cenas já definidas, porém a questão tempo tornou-se uma dificuldade para realizar esta primeira proposta da 7ª Etapa. A solução, como reflete Anne Bogart (2011), foi transformar as dificuldades em aliados criativos. Assim, ao me dirigir para a próxima turma, levava comigo os alunos do 5º ano. Passei a utilizar parte desse tempo, para repetir com o elenco o que fora criado e, por vezes, marcado. A turma da montagem passou a ter um público para as cenas e a “turma-plateia” passou a dar sugestões para o que assistiam. Por serem alunos de Teatro, as sugestões em geral eram bem pertinentes e a ideia do bate-papo entre artistas e plateia, teve início na própria sala de aula. Instauraram-se, então, diálogos sobre as cenas, dos diferentes pontos de vista: de quem vê e de quem faz. Além de

mais uma adaptação ao espaço- outra sala de aula, o contato com a turma-plateia que acolhera o elenco proporcionou uma atmosfera próxima a do momento da encenação. “Para haver encenação, é indispensável apenas a tríade básica: atuante, texto e público” (MENDONÇA, 2013, p.139). Assim, da dificuldade em relação ao tempo de ensaio, se concretizou a etapa da preparação do aluno-ator para esta prática de montagem: o ensaio aberto.

Os alunos-atores exercitaram a representação de acordo com os objetivos descritos no início desta etapa. O ensaio aberto e o bate papo com a plateia da escola se deu por meio dos ensaios nas turmas, e posteriormente com a apresentação no refeitório da escola. A apresentação em outro local se deu por meio de um festival, produzido pela coordenação de Artes Cênicas da SME do RJ e a temporada no Museu Chácara do Céu, realizada em dois sábados fora do horário escolar. Dessa forma, a “Encenação” tornou-se parte do fazer teatral com o 5º ano da Escola Municipal Machado de Assis.

A seguir, no tópico 3.2, compartilho a experiência desta etapa, em que observo características do processo no produto artístico, vivências artísticas variadas e espaços diferentes.

3.2 A PRÁTICA DE MONTAGEM “CENAS DE ROMEO E JULIETA”

A Alessandra, eu conheço desde pequenininha. Alessandra não fala alto, às vezes nem fala, né, Alessandra? Alessandra é aquela criança que a gente nem sabe que voz ela tem. Pra mim, quando fui ver (a apresentação) na 4ª (feira) na escola e ela começou a cantar eu falei "gente, olha voz dessa menina!" Você tem que seguir(...) (Carmelina De Luca diretora adjunta da EM Machado de Assis - depoimento dado no bate-papo⁴³ entre atores e plateia depois da apresentação no Museu Chácara do Céu).

A aluna- atriz Alessandra Soares foi uma das felizes revelações nesta montagem, cuja voz, encantou a plateia e surpreendeu aqueles que a conheciam. A canção “Juízo final” de Nelson Cavaquinho foi cantada à capela pela aluna, acompanhada pelo bumbo de um surdo dando a ideia de um funeral após uma cena de morte na briga entre Capuletos e Montequios. A aluna era tão quieta e calada, que mesmo estando há quatro anos na escola, sua voz era desconhecida por colegas e funcionários. Todos os alunos passaram pela preparação vocal,

⁴³ Video do bate-papo no Apêndice 10 do DVD 2 anexado a esta pesquisa

todos aprenderam a canção e, nos ensaios, todos cantavam. Mas em determinado momento, a voz de Alessandra, tornou-se a voz guia, função essa inicialmente realizada por mim. Quando chegou a 1ª apresentação, o elenco sugeriu de apenas Alessandra cantar. Propus então que o coro sussurrasse o texto da canção junto à voz de Alessandra, como se rezassem pelo corpo. Eu já havia observado sua habilidade, já a conhecia dos anos anteriores, mas como era muito tímida, fingia não perceber para deixá-la à vontade no processo. Da menina fechada e calada para a sra Capuleto, coro e cantora, Alessandra manifestou sua artista adormecida e desconhecida. E assim sucedeu a cada aluno-ator desta encenação. Cada qual manifestou seu potencial artístico nas várias redes das linguagens utilizadas.

3.2.1 Espaços de representação: itinerâncias entre palcos e refeitório

Nesta 1ª década do século XXI, a apropriação de espaços populares como praças, ruas, casarões, parques e até salas de apartamento como espaços para encenação, transforma todo e qualquer lugar em espaço cênico. Essa flexibilidade na adaptação a espaços variados se transformou em permanente exercício com a turma da montagem. Segundo Pavis, “espaço cênico é o espaço real do palco onde evoluem os atores, quer eles se restrinjam ao espaço propriamente dito da área cênica, quer evoluam no meio do público” (2011, p. 132). A itinerância inicial, realizada apenas por mim, que transformava cada sala de aula em espaço cênico para aula prática, se estendeu à turma, alternando os locais de evolução dos atores no produto artístico apresentado. A dificuldade natural de se situar num novo espaço diminuía a cada mudança e a mobilidade em exercício constante, facilitava a adaptação. O espaço tornou-se mais um elemento do jogo. Por exemplo, a cena “Julieta na varanda” adquiriu varandas diferentes a cada local. Quando realizada em sala, a varanda era sobre uma cadeira, no refeitório da escola, nos degraus da escada, e no museu Chácara do Céu, na própria varanda do edifício. A marca cênica se adaptava aos locais a cada ensaio e apresentação. Perder-se no espaço cênico ou confundir os lados de entradas e saídas tornou-se raro, confirmando que a característica itinerante do processo reverteu a favor. A prática da transformação das dificuldades em aliados criativos tornou-se uma linha contínua no fazer teatral em sala, assim como observa Anne Bogart:

Como diretora de teatro, enfrentei constantes problemas que simplesmente não desapareciam. Diversas vezes deparei com a violência, a memória, o terror, o erotismo, o estereótipo, a timidez e a resistência. Em vez de evitar esses problemas, descobri que estudá-los seria mais produtivo. E esse estudo

mudou a maneira como encaro meu trabalho no teatro. Os problemas se transformaram em aliados (2011, P. 12).

Diante a falta de um espaço adequado para as aulas de Teatro na escola e a escolha por assumir a itinerância no cotidiano das aulas-ensaio como parte do processo, não estar num palco italiano tornou-se uma certeza. Segundo a ementa utilizada pela Escola de Teatro Uni- Rio em 2012, na qual identifiquei pontos com esta pesquisa, a Prática de Montagem Teatral III ⁴⁴ propõe a “encenação de uma peça para apresentações públicas na Escola de Teatro, em espaço diverso do palco italiano, com recursos de cenografia, figurinos, iluminação e sonoplastia, sob a supervisão de um professor orientador cujo objetivo é o de possibilitar o desenvolvimento de uma linguagem cênica adequada a outros espaços distintos do tradicional palco à italiana.” Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem cênica para a montagem, não teve outra alternativa, senão adaptar-se a espaços distintos, como a dos espaços variados utilizados e aqui compartilhados.

Paradoxalmente, a 1ª apresentação dos alunos-atores desta montagem se deu num palco italiano. Em concordância ao desejo da encenação como exercício, chegou o convite para participar de uma mostra de artes cênicas no evento Conexão das Artes⁴⁵ no teatro Ziembinski⁴⁶. O palco italiano do teatro Municipal Ziembinski foi um bem-vindo inusitado. Conhecer os bastidores do teatro e compartilhar um produto em processo provocou grande interesse aos alunos-atores da montagem, sedentos em realizar “uma encenação de verdade” e um incentivo para a definição dos personagens, ação prorrogada ao máximo por mim para manter a atmosfera de jogo.

Para a inscrição, enviamos um vídeo de parte da cena proposta. Foi nesse momento que começamos a costurar algumas cenas que estavam em unidades autônomas, baseados no 1º roteiro criado pelos alunos, das cenas “O conflito” até “A festa”.

⁴⁴ Ementa disponível para todos na pasta de disciplinas no Centro de Letras e Arte-Uni-Rio.

⁴⁵ A Conexão das Artes é uma Ação Pedagógica da SME/SUBE/CED/CT – Artes. Ela acontece, anualmente, desde o ano de 2010, através da apresentação da Mostra dos Produtos Artístico-Pedagógicos que foram desenvolvidos durante o ano letivo- por alunos e professores de Artes da Rede Pública de Ensino do Município do RJ.

⁴⁶ O Teatro Ziembinski foi idealizado pelo ator e diretor Walmor Chagas e visava divulgar os autores e atores da cidade. O nome é uma homenagem ao diretor polonês Zbigniew Ziembinski, que fugiu das tropas de Hitler e chegou ao Brasil em 1939. Foi ele quem levou para o palco a primeira montagem de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues.



Figura 10: *Cenas de Romeu e Julieta* no Teatro Ziembinski. Fonte: Arquivo Pessoal.

Neste momento, realizava a mesma metodologia de preparação do aluno - ator, baseada nos eixos A escuta, O corpo e O jogo, com alunos de Teatro do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles- Sambódromo, também da Rede Municipal. Como o núcleo de arte funciona com a obrigatoriedade do produto artístico e eu não daria conta de duas montagens naquele momento, resolvi trabalhar também a história *Romeu e Julieta*. Porém, optei iniciar a construção das cenas com os alunos do núcleo a partir da festa dos Capuletos. Por esse motivo, a cena da festa e a da mensagem seguida do casamento secreto, foi coreografada e serviu para os dois grupos simultaneamente. Assim, na apresentação do Ziembinski⁴⁷, o grupo da escola finalizava com a cena “A festa” e, o outro grupo, Teatro Núcleo de Arte, começava a partir dela. Dessa forma, os dois grupos compartilharam a vivência artística no mesmo palco e no mesmo ônibus de ida e volta do teatro.⁴⁸

⁴⁷ Fotos e vídeo dos dois elencos, em apresentação no Teatro Ziembinski no Apêndice 5 do DVD 1 anexado a essa pesquisa.

⁴⁸ A relação entre os dois grupos se estendeu para gravação do áudio do curta metragem “Apoteose de Romeu e Julieta” por dois alunos da EM Machado de Assis: Raquel Soares e Vitor Henrique. Foi uma atividade com alunos do NA do sambódromo, promovida pelo Anima Mundi no projeto Anima Escola e foi exibido em 2013 no RJ e em SP. Foto e vídeo no Apêndice 8 no DVD 1 anexado a essa pesquisa.



Figura11: Alunos-atores da EM Machado de Assis e Núcleo de Arte Av. dos Desfiles- Sambódromo após representação no teatro Ziembinski. Momento do bate-papo com a plateia, formada por alunos de teatro e professores de artes cênicas da Rede Municipal do RJ. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura12: O encontro dos alunos da EM Machado de Assis e do Núcleo de Artes Avenida dos Desfiles no Sambódromo em ida e volta ao teatro Ziembinski. Fonte: Arquivo Pessoal.

Tudo foi novidade. Desde a substituição de alguns alunos em cena, até o caminho traçado de ônibus da escola ao sambódromo para buscar os alunos do núcleo. Sem dúvida, um aumento considerável no trajeto da itinerância. Conheceram o camarim e a caixa preta, além da vivência como atores no palco italiano com suas possibilidades mecânicas como, por exemplo, a iluminação, uma experiência que não teriam tanto na escola como no jardim do museu. Os alunos exercitaram também a condição de plateia. Assistiram ao espetáculo profissional “Antes que o galo cante” da Cia Os Ciclomáticos e cenas de outros colegas. Tiveram um público que também tem aulas de Teatro na escola, isto é, um público que exercita o olhar crítico na linguagem artística apresentada. Além disso, o evento “Conexão das Artes” propõe o

compartilhar com a plateia sobre o processo artístico realizado por cada grupo e o diálogo com atores da Cia convidada. O exercício de compartilhar sobre o processo do produto apresentado, similar ao que fazíamos em sala de aula com outras turmas na escola, caracterizava e estimulava a reflexão sobre o próprio fazer teatral. Essa foi uma experiência ímpar, que não teríamos vivenciado se não fosse a iniciativa da coordenação de Artes Cênicas da SME.

Posterior à experiência no palco italiano do teatro Ziembinski, os alunos-atores continuaram o processo de levantamento das outras cenas para a apresentação na escola.



Figura 13: Apresentação da prática de montagem no refeitório da escola. Fonte: Arquivo Pessoal.

A apresentação na escola se deu no refeitório, e reuniu alunos, professores, direção e funcionários. Foi apresentada a peça integral, como uma espécie de ensaio geral dias antes da estreia no museu. Apesar da proposta desta encenação ter tido a motivação de uma realização fora da escola, foi importante realizá-la também neste espaço. Ultrapassamos várias dificuldades, dentre elas, a falta de acústica e o cenário escolar fixo.⁴⁹ As turmas que acolheram o elenco nos ensaios, as outras turmas da escola e a maior parte dos professores que não se deslocaram aos sábados pela manhã para o museu, puderam assistir a montagem.

Observo nesta experiência, que falar de teatro, ver teatro e fazer teatro, pode ter espaço na escola. Espaço este, adaptado e aberto pelo professor junto a uma turma-elenco. A escola é

⁴⁹ Na parede do fundo de cena há lixeira da conlurb, telefone orelhão e cartazes variados colados.

terreno fértil e ponte importante na possível formação de um público de teatro, por ser muitas vezes o primeiro e/ou único contato da criança com a linguagem teatral. “A melhor brincadeira teatral infantil, só tem lugar onde oportunidade e encorajamento, lhes são conscientemente oferecidos por uma mente adulta (...)” (SLADE, 1978, p.18).

3.2.2 A apresentação no Museu Chácara do Céu

Uma obra, neste caso, uma obra clássica, para ser representada, precisa da leitura e do esforço do dramaturgo, do encenador, do ator, do cenógrafo e de todos aqueles que desejam e tentam capturar sua essência, sua natureza mais profunda. Brook reflete:

Quando montamos um clássico, sabemos que sua realidade mais profunda nunca falará por si mesma. Nossos esforços e técnicas visam fazer com que ela fale claramente sobre nós. Penso que nossa responsabilidade para com a dramaturgia moderna é constatar que a realidade da vida quotidiana também não falará por si mesma. Podemos gravá-la, filmá-la, descrevê-la, sem jamais captar sua essência. Vimos que Shakespeare, em seu tempo, encontrou a resposta numa estrutura de verso e prosa, conjugada à peculiar liberdade do palco elizabetano. Isto pode ser uma lição pra nós, e não é mera coincidência que o teatro moderno esteja se deslocando para palcos não-convencionais e usando um comportamento surrealista em lugar do verso como técnica para arrombar aparências superficiais (...) (BROOK, 1995, p. 121)

Quando aceitei o convite da turma para essa montagem, perguntei-lhes que tipo de palco desejariam se apresentar. Havia a possibilidade de realizar a parceria com o Museu Chácara do Céu (ofereciam o jardim) ou com o Parque das Ruínas (um teatro com palco italiano). A escolha dos alunos foi pelo jardim. O espaço alternativo do jardim dava continuidade ao cotidiano itinerante das aulas. Ao mesmo tempo, revelava o desejo de romper com as paredes e limites físicos da instituição, uma vez que a turma estava lotada na menor e mais apertada sala da escola. A possibilidade da mobilidade do espaço tradicional e fechado para um espaço ao ar livre encantou e motivou os alunos de artes cênicas do 5º ano.



Figura 14: O caminho para o jardim. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 15: O jardim com lago e o edifício da varanda. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 16: A arena do jardim. Fonte: Arquivo Pessoal.

Como falado anteriormente, por meio do museu Parque das Ruínas se chega ao museu Chácara do Céu. Dois caminhos são apresentados: um à esquerda, para a visita com acesso ao jardim por dentro do edifício e o caminho da direita (fig. 14), que fazíamos nas aulas chegando ao lagunho ao lado da varanda do edifício (fig. 15). Do jardim com lago há um caminho à direita, com poucos degraus, similar a um anfiteatro grego (fig. 16). Este foi o caminho percorrido por nós e pelo público convidado, nos dias de representação. Foi a 1ª vez que o museu abraçou uma proposta de encenação neste espaço e com alunos de Teatro da Rede Pública de Ensino.



Figura 17: Aglomerados de árvores como grades da prisão na encenação. Fonte: Arquivo Pessoal.

O espaço recuado da arena do jardim (fig.16 e 17), com chão de terra, cercado de verde, com pequeno aglomerado de árvores à direita do espaço cênico, aproveitado como grades de uma prisão na cena “Tempos atrás”,⁵⁰ é um espaço selvagem, não utilizado e nem cuidado pelo museu. A similaridade com um anfiteatro grego foi um dos fatores da escolha deste espaço para a representação pela questão da acústica. Porém, tanto nos ensaios como em alguns momentos da representação, perdeu-se a audibilidade das vozes dos atores, o que não ocorreu nos espaços fechados do palco italiano e refeitório da escola. Os alunos tiveram a consciência do trabalho e dificuldade de projetar a voz em espaço aberto.



Figura 18: A organização do espaço no jardim. Plateia em semiarena. Fonte: Arquivo Pessoal.

O lugar ocupado pela plateia se deu em cadeiras numa primeira fileira formando um semicírculo e nos degraus de pedra e concreto da escada de acesso. Já no 2º dia, não colocamos as cadeiras, pois o público se acomodou bem nos "degraus-arquibancada". A possível chegada da plateia, em qualquer momento da encenação, não interferiria na cena. E assim aconteceu. Havia o público convidado, que foi para assistir a encenação na hora marcada e o público que passeava no museu que se aproximou ao perceber a ação cênica. Essa aproximação aconteceu em momentos variados, como ocorre com o público do teatro de rua, sem hierarquias e de forma democrática.

⁵⁰ Na sala de aula, o corpo do aluno-ator Alessandro que fez o conde Montéquio, simulava correntes nos pulsos (rever na Fig.9, p.87). Já na encenação, o aglomerado de árvores foi aproveitado e transformado em grades pelo aluno, mudando sua posição corporal.

Aos olhos do público, havia uma arara com adereços e materiais cênicos fora da área de atuação, além do verde local. Os figurinos utilizados tornaram-se cenários humanos nas cores vermelha e azul, identificando Capuletos e Montéquios. O mesmo aconteceu na apropriação do edifício para a cena “Julietta na varanda”. Assim, o Museu Chácara do Céu e a AÇÃO E CIDADANIA transcenderam a relação de parceria estabelecida, tornando-se corresponsáveis pelo cenário desta montagem.

As várias apresentações realizadas antes da estreia no museu proporcionaram aos alunos certa tranquilidade, manifestada na capacidade de resolver situações inusitadas, além do prazer e a alegria no momento da encenação. Foram 16 cenas apresentadas, cenas levantadas ao longo do processo, que acabaram de dar conta da história completa de Shakespeare. Os encontros para a preparação da apresentação foram em dois sábados pela manhã, na escola, para colocar os figurinos e maquiagem. Dali, caminhamos juntos para o museu, de forma similar a um cortejo. Diante da falta de alguns alunos-atores, o próprio elenco organizava a substituição.

No dia da estreia, houve uma situação particular, em que um dos alunos, Rodrigo de Oliveira, que fazia o personagem Teobaldo, não apareceu na escola como combinado e sim no museu na hora da apresentação, junto com a plateia. O elenco já havia decidido sobre o aluno-ator que o substituiria. O aluno Matheus Velasco, estava apenas no coro (por escolha própria) e aceitou substituir Rodrigo. O aluno-ator-substituto se empenhou com total seriedade junto aos colegas assim que chegamos no museu, pegando as marcas, entradas e saídas básicas do personagem. Sua ação corajosa proporcionou tranquilidade para os colegas de cena. Depois de organizarmos a substituição, os adereços, as cadeiras da plateia e o som, o elenco foi brincar pelos arredores do jardim. Todos corriam e pulavam vestidos com os figurinos, por sinal nada leves. Neste instante, com bom humor, desconstruí o que havia premeditado, pois pensava que a plateia assistiria ao aquecimento dos alunos-atores antes de iniciarmos a peça. O alongamento e vocalizes que antecipavam os ensaios, ficou registrado na memória do processo. A disponibilidade para a mudança é a disponibilidade exercitada no jogo teatral, na qual o professor também é jogador. A plateia constituída de familiares, amigos e desconhecidos que passeavam no jardim do museu se posicionava em seus lugares, depois de passar no meio da “brincadeira-aquecimento” das crianças. Neste momento o aluno Rodrigo, que faria Teobaldo, chegou. E Matheus já estava preparado para a substituição. Criou-se então um problema a ser resolvido. Os dois alunos queriam fazer o Teobaldo. Assim, conversei com Rodrigo, que por conta do ocorrido, faria apenas o coro. E na próxima semana, chegando na hora marcada para

vestir, maquiagem e ajudar a organizar o espaço cênico junto ao elenco, faria o personagem Teobaldo. Rodrigo aceitou contrariado.

Aquecidos à modo próprio, fiz a chamada do elenco por meio de meu microfone portátil, o mesmo que uso nas aulas, acabando a 1ª fase do brincar. Ali havia um elenco de alunos-atores ofegantes e sem maquiagem de tanto suor, porém felizes. O clássico friozinho na barriga os parou em um curto momento de roda antes de começar, se olharam e gritaram: Merda!

Um diretor lidando com elementos que existem fora de si pode-se enganar pensando que seu trabalho é mais objetivo do que realmente é. Pela sua escolha de exercícios, até pela maneira de estimular o ator em encontrar a sua própria liberdade, o diretor não pode deixar de projetar seu próprio estado de espírito no palco (...) (BROOK 1970, p.61).

O professor de artes cênicas, na função provisória de diretor ou professor-encenador, compreende responsabilidades claras e objetivas: ensinar a linguagem teatral e/ou montar uma peça teatral. Porém, é exatamente nas entrelinhas e no não designado que o sopro do artista-docente se manifesta. A repercussão deste “estado de espírito” se torna presente tanto no processo como no produto artístico.

Matheus fez um Teobaldo impressionante, com todo o texto improvisado e em vez do nervosismo, natural de uma estreia, ele simplesmente brincou. Todo elenco o amparou com generosidade e a leveza do brincar em cena. Improvisar numa estreia não é algo comum e fácil de realizar. Porém, ao observar as substituições feitas desde a apresentação no teatro Ziembinski, vi um elenco que resolvia os problemas com autonomia como se estivessem preparados para cada substituição. E, em todas as substituições realizadas houve confiança e jogo entre os alunos-atores. Essa prontidão para o que pudesse vir ou acontecer, tinha como base a escuta, e o jogo aconteceu por consequência de um corpo que escutou aquele que estava novo no jogo daquele personagem. Como já falado, no processo todos os alunos experimentaram a ação de todos os personagens, mas houve também os alunos que escolheram estar apenas no Coro, como Matheus. Na substituição, sua sequência foi: do coro para o guarda, do guarda para o Teobaldo e de Teobaldo para o coro. Uma considerável mudança para quem brincou com os personagens no processo mas não quis um personagem no momento do produto artístico. Havia no elenco, além da confiança, uma espécie de intimidade. Ali havia, entre todos, a escuta, o corpo presente e o jogo. Nenhum problema ou novidade abalou o momento da representação, como se o caminho estivesse seguro. A diferença se dava em com quem caminhavam. No sábado seguinte, Matheus e alguns alunos do coro faltaram. Rodrigo chegou na hora certa pra fazer o Teobaldo, e novas substituições foram realizadas.



Figura 19: O aluno-ator Mateus Velasco na substituição como Teobaldo. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 20: Cena “A festa”: Encenação na arena do jardim. Fonte: Arquivo Pessoal.

A itinerância, característica marcante em todo o processo, se estendeu também à plateia. Ao final da cena “A festa”, o público é convidado pelos atores a caminhar até o jardim do lago, onde se encontra um dos lados do edifício do museu para assistir à próxima cena. O público, de pé, na mesma perspectiva de Romeu testemunha o encontro escondido na cena “Julieta na varanda”. No texto, entre juras de amor, os personagens falam da lua, enquanto todos estão sob o sol de 12h, e a representação prossegue em completa liberdade poética. Após esta cena, a plateia foi conduzida a retornar aos seus lugares na arena do jardim.



Figura 21: A cena “Julieta na varanda”. Fonte: Arquivo Pessoal.

A intensidade e o acúmulo de funções vivenciadas pelo professor de artes cênicas numa proposta de encenação com crianças, abre espaço a detalhes não observados no processo, encadeando falhas em relação a elementos variados. Por exemplo, em relação aos figurinos: cada aluno escolheu o seu a partir da divisão das cores vermelho e azul em referência a Capuletos e Montéquios. Adereços como um arco, uma flor ou uma capa transformavam o ator do coro no personagem em questão. Só percebi que os figurinos de Ama e Julieta estavam trocados, na estreia do museu. Na fig.20, a personagem Ama (de chapéu), está com o vestido de Julieta por baixo do manto.



Figura 22: Romeu atrás do banco-túmulo de Julieta. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 23: Nova marca de Romeu e figurino correto. Fonte: Arquivo Pessoal.



Figura 24: Cena final na estreia. Pétalas de rosas no túmulo de Julieta. Fonte: Arquivo Pessoal.

Outra situação problema foi em relação ao material cênico: o banco que utilizamos para o túmulo de Julieta ficou na frente dos atores na cena da morte. Romeu ao morrer, caiu atrás do banco (Fig. 22) e Julieta fez a cena de sua morte onde o ator se colocou. Esse banco não esteve presente nos ensaios, chegou apenas no dia. Nos ensaios da escola, usavam cadeiras juntas e no jardim o próprio chão. Lidar com elementos novos, variados, ou não observados, pode atrapalhar, caso não entre no jogo. Um exemplo de aluno-ator que jogou com o objeto, se deu também na estreia: uma aluna que chegou com um saco cheio de pétalas de rosas. Disse que seria para jogar sobre Julieta no túmulo. Todos nós apoiamos a proposta, cabia na cena. Porém, todo esse material chegou para a apresentação sem ensaio, tornando-se imediatamente parte do jogo (Fig. 24). Outro exemplo foi o pano pesado que cobriu Julieta na estreia (Fig 22). Funcionou na apresentação no refeitório da escola, mas sob o sol forte na arena do jardim, tornou-se insuportável para a aluna-atriz Anna Judyth que fez a personagem.

Para a segunda apresentação no museu, conversamos sobre os problemas ocorridos na estreia e as possíveis soluções, confirmando que a possibilidade da repetição do produto artístico tornava o processo da encenação um exercício. Essa característica, além de motivá-los, pois teriam a chance de repetir com as diversas soluções para cada problema, proporcionou a sensação de uma temporada teatral, como proposto na 7ª etapa.

Em relação aos figurinos de Ama e Julieta, foi feita a troca. A morte de Romeu ganhou uma marca cênica, na frente do banco-túmulo (Fig. 23) estando visível a todos da plateia. Ter uma marca naquele momento não causou problema ou dificuldade, pois já estavam

familiarizados com mudanças e adaptações, independentemente de onde ocorressem. As pétalas de rosas, que funcionaram muito bem na estreia, não apareceram mais, porque Thayná, a aluna que as trouxe, não conseguiu a doação de mais pétalas com seu pai que trabalha numa floricultura. Isto significa que o aluno ator responsável naquele momento da cena de levar ao espaço de representação este material, não o faria. Conjuntamente, o pano preto pesado de outrora, foi substituído por outro mais leve. Assim, cada mudança proposta foi realizada, aproximando cada vez mais processo e produto artístico. Entretanto novas faltas e novas substituições deram a encenação nesta 2ª apresentação, uma atmosfera de jogo constante entre atores, materiais cênicos e espaço, além do bate-papo⁵¹ entre atores e plateia. Este não ocorreu na estreia devido ao coquetel oferecido pelo museu em função tanto do espetáculo, quanto da abertura da exposição do projeto Letrart com os alunos de outras turmas da Machado, envolvendo a todos os presentes.

A plateia perguntou aos alunos-atores sobre questões pertinentes ao processo e ao produto artístico. Dentre elas, destaco: se havia relação entre a tragédia encenada e a vida, se havia conflitos e brigas reais entre os alunos, se algum aluno do elenco gostaria de trabalhar como ator e quais as maiores dificuldades para a realização da encenação. As respostas, na maior parte do bate-papo, foram dadas por todos ao mesmo tempo, um ajudando a resposta do outro e completando pensamentos. Houve também depoimentos espontâneos da plateia sobre o espetáculo assistido. Dentre os assuntos abordados nos depoimentos, surgiu a crítica sobre a mídia em que um dos alunos associou a ideia de ser ator. Todavia, mesmo não havendo no processo de preparação do aluno-ator, nenhuma ligação com as mídias de manipulação que predominam na educação da sociedade atual, a associação foi feita. O desejo de ser ator, ligado ao desejo de aparecer na TV Globo é uma natural e atraente associação da sociedade contemporânea, principalmente das camadas populares. Porém, tal crítica se deu junto ao discurso do enaltecimento e valorização do trabalho que os alunos realizaram como atores, com um texto difícil, à luz do dia e sem efeitos especiais. A riqueza no compartilhar saberes proporcionou aos alunos, o contato com visões, conceitos e ideias diferentes daquilo que estão habituados no dia a dia, impulsionado pela prática teatral. Ressalto também uma das respostas à plateia sobre as dificuldades vivenciadas. O elenco foi unânime: memorizar o texto e projetar a voz. Alguns alunos falaram sobre o nervosismo em cena. Contudo, os vi concentrados e seguros com a espontaneidade do brincar.

⁵¹ Video do bate-papo com a plateia no Apêndice 10 do DVD 2, anexado a esta pesquisa.

Deste modo, foi finalizado um movimento realizado por alunos, amigos, familiares, professores, direção da escola e desconhecidos. Foi no Museu Chácara do Céu, local da feliz experiência e vivência de processo e produto artístico, que realizamos a chamada “encenação de verdade” com a turma 1501 com a prática de montagem *Cenas de Romeu e Julieta*. Para o público, havia o produto artístico, para os alunos, um produto em processo.

Hoje, finalmente, após trabalhar cada vez mais fora do palco italiano e com formas teatrais onde essa imagem central mostra-se cada vez menos necessária e importante, parece-me evidente que uma peça de Shakespeare e sua montagem vão muito além da unidade que lhes pode ser dada pela imaginação de um homem, seja ele diretor ou cenógrafo. Foi só quando descobri essa outra dimensão que meu interesse transcendeu o simples gostar da peça e tentar minha própria imagem dela, pra outro processo, que sempre começa pela sensação instintiva de que a peça precisa ser montada, agora, já (BROOK,1995, P.111).

CONCLUSÃO

Segundo Helio Eichbauer, cenógrafo representativo da cena contemporânea conhecido pelas montagens em espaços tradicionais e alternativos das peças “A tempestade”, “Pérgles” e “Hamlet”, em entrevista na dissertação de mestrado da figurinista e cenógrafa Regilan Pereira, a atualidade de Shakespeare continua sendo

Como foi pra época dele, como foi pra anterior. Ele fala na realidade do homem, não só o homem político, mas do homem coração, do homem desejo, do homem aventureiro, e eu acho que é contemporâneo nesse sentido. Tá fora do tempo, como os grandes escritores das tragédias gregas (...)” (EICHBAUER apud PEREIRA, 2013).

A contemporaneidade shakespeariana a qual Helio se refere é facilmente confirmada no interesse dos alunos de hoje pela história *Romeu e Julieta*. Shakespeare fala para mais do que o profissional de teatro e público tradicional de suas obras e alcança do aluno letrado ao analfabeto (ou semianalfabeto), presente na escola pública. Em *Romeu e Julieta*, o clássico da antecipação, euforia e pressa dos jovens apaixonados que culmina em tragédia, desperta direto, sem subjetividades ou complexidades o interesse da criança pela obra. Falo tanto dos alunos-atores no processo de levantamento das cenas como dos alunos-plateia. Muitos alunos de outras turmas me pediram para fazer a peça depois de assistirem à montagem na escola e no museu. Esses alunos tiveram o desejo de estar em cena com essa história. O mesmo ocorreu num momento pós-encenação, no qual foi feita uma exposição das fotos⁵² e exibição de vídeo do espetáculo para alunos de dança, teatro e judô de 6 a 14 anos do Centro de Desenvolvimento de Educação Integrada Amália Fernandes Conde da SME, conhecido como Casarão dos Prazeres, em 2013 no Morro dos Prazeres, em Santa Teresa. Muitos dos alunos que participaram como plateia deste evento, sem ter visto o espetáculo, foram matriculados na EM Machado de Assis, tornando-se meus alunos de Teatro. Eles também pediram pra fazer a peça pelo fato de terem visto as fotos e o vídeo mostrados no Casarão.

As obras clássicas não são conhecidas pelo público das camadas populares, constituído pelos alunos e familiares das escolas municipais, mas sem dúvida, dialogam com o tempo de hoje. Independente das adaptações e releituras, os alunos-atores do 5º ano tiveram acesso a esse autor, enquanto a plateia pôde conhecê-lo por meio da prática de montagem (na escola, no

⁵² Fotos no Apêndice 6 do DVD 1 anexado a pesquisa.

museu e na exposição). Se as escolas não abrangem produções de obras da dramaturgia universal, o teatro na escola pode também ter essa função.

Por isso que eu insisto e insisti muito com meus alunos que no teatro é importante trabalhar com textos clássicos, da história do teatro, uma longa história de mais de vinte séculos, vinte e cinco séculos de teatro e estudar e tentar encenar os textos com alto grau de poesia e perenes, como é a história do teatro e a obra dos grandes autores clássicos de todos os tempos (EICHBAUER apud PEREIRA, 2013).

A história *Romeu e Julieta*, proporciona a reflexão pedagógica de um campo existente, porém não discutido no ambiente escolar contemporâneo. Ao tratar temas como: guerra, intolerância, morte e ódio, vivenciados pelos alunos em suas realidades e contidos na trama, criou-se o espaço para discussão e reflexão de questões que proporcionaram a percepção do olhar crítico sobre a violência vivida no cotidiano. O mesmo se deu ao refletir sobre temas do seu oposto: a paz, a tolerância, a vida e o amor. Esses temas atravessaram as aulas por meio dos textos pesquisados e construídos, nas relações estabelecidas, desde a contação de história. Essa condição de comunicar a qualquer um, independente do tempo, idade, escolaridade e posição social, abre espaço para a reflexão de temas da obra nas aulas e na própria encenação. “O nosso maior desafio é transformar uma cultura de guerra em uma cultura de paz”, diz a fala final da narradora em *Cenas de Romeu e Julieta*.

Como visto no capítulo 3, a montagem de Shakespeare com crianças neste processo, se deu pelo diálogo dos vários elementos nas etapas estabelecidas. Essa diversidade de linguagem tornou os encontros dinâmicos e interessantes. As etapas, que funcionaram como base para o passeio e o contato com elementos do fazer teatral me auxiliaram de forma fundamental. O recurso da contação de história para aproximar o aluno da obra foi uma ferramenta eficaz e a mudança do lugar do texto, anteriormente central, foi, nesta experiência, para o de mais um dos elementos da cena. Paradoxalmente, foi esse deslocamento que proporcionou a valorização do texto pelos alunos. Valorizar o texto nesta experiência significa não o rejeitar, abraçá-lo e, para os alunos semianalfabetos, desejar decifrá-lo. A montagem dramatúrgica composta por textos variados, jogos e improvisações, coreografias e música possibilitou esta experiência.

Parte importante no exercício do fazer teatral é a vivência de ser plateia. Pensar na formação de uma plateia de teatro no universo de nossos alunos da rede, se inicia sendo turma-plateia dentro da escola. Desenvolver a observação nos jogos teatrais é parte do início, assim como participar da turma-plateia nos ensaios abertos, em que se é ensinado a respeitar quem está em cena, observar e dialogar sobre o que apreciou. Hoje, levar os alunos ao teatro é uma

ação solitária do professor de artes cênicas, que na maior parte das tentativas, não consegue realizá-la por falta de transporte, como foi o caso nos anos anteriores, com os alunos da Machado. Se as escolas proporcionassem aos alunos assistir um espetáculo profissional a cada ano, em cada série, como parte da educação de formação de plateia aliada às aulas de artes cênicas, haveria novas referências sobre o trabalho do ator e não apenas as fornecidas pelas mídias populares.

Como mencionado no capítulo 1 desta pesquisa, junto à busca de práticas artístico-pedagógicas que funcionem como diálogo entre professor e aluno, cujo prazer, afeto e brincadeira caminhem em paralelo à qualidade e clareza da especificidade do fazer teatral, vive-se uma realidade que não pode ignorar. A família contemporânea está cada vez mais distante da educação dos próprios filhos, que permanece, desde muito cedo, cada vez mais tempo na escola. O professor que lida com esse aluno em meio à pressão estabelecida entre a família e a escola, deve estar atento para o fato de que, querendo ou não, é uma referência. Além do conteúdo a ensinar, é fundamental que se defina quais valores, experiências e vivências o professor deseja despertar nesse aluno. Apesar da escola não substituir a função da família, torna-se urgente a presença e atuação de processos de sensibilização na educação para a construção da criança e do adulto saudáveis e sensíveis ao mundo que os cerca. O Teatro compreende e abraça linguagens artísticas que vão de encontro a essa construção. O lugar escola, pleno de contradições provenientes também das próprias tendências educacionais, ainda é campo de inspirações, transformações e criatividade. Pessoas inspiram pessoas. Neste pensamento, o professor deve buscar condições que preservem a saúde e a paixão no caminho que escolheu. Não é de interesse do sistema proporcionar essa condição. Segundo Bogart (2011), não é a condição ou estrutura ideal que determinará a realização de um trabalho especial. Devemos trabalhar com o que temos neste momento, em nossa realidade. Não devemos esperar o insight, a maturidade, a certeza, o futuro ou o domínio da técnica. O que produzimos e como fazemos na circunstância presente, determinará a qualidade dos trabalhos no futuro. Entretanto, complementa, “seja paciente”.

Está no presente e não no futuro o momento da experiência. Porém, os principais problemas que enfrentamos em sala de aula e que impedem a vivência da experiência não foram causados na sala. Se assim fosse, o professor seria capaz de resolvê-los. A maior parte dos conflitos existentes em sala, entretanto, é manifestação e efeito da confusão, violência e inversão de valores da vida moderna. As vivências relatadas no primeiro capítulo me confirmaram uma mudança positiva nas relações escolares, por meio do fortalecimento do tripé

escola-lar-comunidade. Esse fortalecimento só foi possível na busca de uma relação direta com o aluno com reverberação em sua família.

Hoje, para estimular e fortalecer os laços de amizade com essa família participo das reuniões de responsáveis. É obrigatória a presença do responsável cadastrado no Programa Federal Bolsa Família, nos dois encontros que ocorrem por bimestre. Podemos marcar outras por turma, com assuntos específicos, como fiz diante a proposta da encenação com o 5º ano. Essa relação foi indispensável numa proposta de montagem com criança. Nesses encontros, houve a conscientização da importância da presença do aluno no processo e nas apresentações, e mesmo assim, as faltas aconteceram. Imagino que sem o apoio dos responsáveis, a experiência desta prática de montagem no museu não teria acontecido. Finalizada as apresentações, no ano seguinte, com o apoio dos responsáveis, alguns alunos do elenco continuaram a fazer aula de Teatro comigo no projeto da Extensividade da SME no contraturno escolar.

Nos encontros com a família, utilizo dinâmicas, jogos teatrais, exibição de filmes, música, textos humanistas e contação de história para inspirar e fortalecer reflexões sobre o papel da família, aluno e escola. O encontro obrigatório tem como intenção afirmar as regras e condutas burocráticas. Poder realizar esses encontros invertendo uma circunstância obrigatória para uma situação “em favor de”, é como iluminar mentes em diálogos de coração a coração, que não aconteceriam ali. Assim reflete Paulo Freire:

Nossa tarefa, a tarefa libertadora, no nível institucional das escolas, é de iluminar a realidade (...) Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. (...) Aqueles que obscureceram a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos (...) (FREIRE, SHOR, 1986, p.50).

Nadar contra a corrente é também não deixar de realizar o que se deseja realizar. Diante da falta de espaço e da falta de verba para figurinos na realização desta prática de montagem com alunos da EM Machado de Assis, a parceria com a AÇÃO E CIDADANIA e com o MUSEU CHÁCARA DO CÉU foram fundamentais. A mobilidade, movimentação e vivências que essas parcerias proporcionaram, transformou uma possível solidão da produção de uma “encenação de verdade” em realidade. O trabalho em equipe tem força, e esta equipe não necessariamente precisa vir de dentro da escola. Buscar parcerias faz com que o artista docente encontre apoio e colaboração na realização de suas propostas com qualidade, tanto para o processo quanto para o produto artístico.

Como compartilhada no capítulo 2, reflito que a metodologia da Educação Infantil até o 4º Ano foi condensada e aplicada no processo de preparação do aluno-ator para a prática de montagem com o 5º Ano. Os eixos A ESCUTA, O CORPO E O JOGO, além de nortear os anos anteriores e o ano da montagem, se estenderam também aos momentos de representação nos locais variados, diante da variação do elenco e utilização de novos objetos em cena a cada apresentação. A ESCUTA se revelou na capacidade de jogar, responder propostas e provocações. As respostas advindas da escuta no produto artístico se deram pelo corpo em estado de alerta, isto é, pelo CORPO PRESENTE.

O trabalho da dança moderna na escola, com os limites proporcionados pela falta de estrutura adequada, como por exemplo, sala pequena e chão de cimento, não serviu para fazer emergir o corpo bailarino, porém, serviu para estimular o corpo que escuta e responde no jogo e em cena. Havia a consciência das possibilidades corporais, e seu reflexo se deu entre eles. Por exemplo, nos anos anteriores e até mesmo no início do ano, o toque e a relação com o espaço e com o outro, se dava com pequenas agressões por parte da maioria dos alunos. A desculpa para as agressões físicas foram diminuindo no decorrer do processo. São códigos de relações que o professor pode "quebrar" ou "alterar", como a voz suave e a voz gritada do professor em sala. Assim como os alunos compreendem bem a frase "cala a boca" em alto volume, compreendem e buscam o empurrão, chute ou cotovelada como expressão corporal e toque. Lembro-me que para realizar uma roda em sala, além de se machucarem, demorávamos bastante, a ponto do tempo de aula ser prejudicado. Porém, poucos meses depois do início das aulas-ensaios com a turma, a roda acontecia assim que chegávamos, sem minha solicitação. Os alunos atrasados, que ao chegar desestabilizavam o ambiente, passaram a se integrar, pois sabiam da importância do aquecimento. Pude ver corpos em transformação, nos níveis individuais e coletivos. Acredito que essa transformação foi realizada, devido ao fator tempo na turma. Tempo de familiarização com as linguagens apresentadas e vivenciadas. Observo assim, que a experiência com o 5º ano na realização dessa prática de montagem alterou alguns "códigos" de relação nos eixos trabalhados.

A falta de escuta, constatada por mim e por colegas com alunos do Ensino Fundamental II, é consequência da falta de um trabalho de sensibilização da escuta desde a creche, passando pelas turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Por quantas vezes pude observar professores e estagiários aos gritos, entre batidas na mesa e no armário da sala de aula, para tentar, no susto, "calar bocas", para talvez conseguir dar aula. No Ensino Fundamental I não é diferente, mas como são menores, tiveram menos tempo de vida para ignorar o que não interessa

e o que não conhecem. Por outro lado, há mais tempo para a educação da sensibilidade. Um aluno do 6º ano, por exemplo, tem mais de dez anos de vida escolar. Só de creche e educação infantil são aproximadamente cinco anos. Não há na creche e na educação infantil municipal uma metodologia de sensibilização que a musicalização infantil poderia desenvolver. A criança não aprende a escutar. Como pode ser cobrada a ouvir? É natural que não escute. Já passei metade da aula parada em meio ao caos em silêncio por me recusar a gritar. Neste dia um aluno solidário veio a mim e disse: “Professora, quer que eu bata no armário?” e antes que eu lhe respondesse, já gritava sensibilizado junto a outros, a frase “Cala a boca gente, a professora quer dar aula”. Sempre que ouço dos alunos “cala a boca gente”, vou até o aluno, olho nos olhos e digo “Cada um faz o seu silêncio”. Porém, em paralelo, escuto constantemente o grito de professoras e familiares para os alunos calarem a boca. É uma luta diária lidar com as contradições existentes. Nesta realidade, a utilização do microfone tornou-se fundamental e determinante para minha estada no universo escolar municipal como recurso, resistência e preservação de meu principal material de trabalho, o corpo que fala e a voz em sala.

Hoje, com os recursos compartilhados nesta pesquisa ainda ouço o famoso “cala a boca”, ainda falo sobre o silêncio de cada um e algo acontece, pois também escuto “Nesta aula não se manda calar a boca, cada um faz o seu silêncio” e o tempo da bagunça até escutar o silêncio diminui. E do silêncio vem a proposta, as canções, o jogo, o corpo e outros sons que as crianças descobrem e produzem. Ao menos, há o discernimento dos alunos de que "nesta aula" há algo diferente. É possível ensinar a escutar, contanto que o professor crie ou busque meios pra essa prática.

A proposta de CATUCANDO HISTÓRIA PRA CANTAR, citada no capítulo 2, como ferramenta na busca de uma pedagogia de encantamento e sensibilização da ESCUTA para o trabalho das artes cênicas com a criança, serviu. Essa proposta se estendeu até o 5º ano, para e além da sala de aula, em apresentações para todas as turmas, também contribuindo para a formação de plateia no ambiente escolar. As músicas inéditas, compostas para as histórias, trabalhadas em sala de aula, estão sendo gravadas em CD e serão disponibilizadas para todos que tiverem interesse nesse repertório, além de apresentações em programas de rádio infantil e temporadas em teatro, compartilhando a prática de música na história e história com música como ferramenta para a condução do aluno à linguagem teatral em sala.

Sugiro então, para o futuro professor de artes cênicas, uma disciplina de instrumentos musicais no curso de licenciatura. A construção ou utilização de sons alternativos nas sonoplastias das histórias ou cenas compõe parte de um material para despertar e recuperar a

ESCUTA, fundamental no processo ensino/aprendizagem do fazer teatral. O diálogo com a matéria PROM-INSTRUMENTOS NÃO CONVENCIONAIS, oferecida na grade de disciplinas da licenciatura em música na UNIRIO é uma opção que possibilitaria ao professor, mesmo não sendo músico, uma ferramenta a mais, que encanta e concentra os alunos. Posso dizer que a turma 1501 desenvolveu a ESCUTA, por isso jogou, cantou, dançou, improvisou, brincou e representou.

Dos desafios e dificuldades citadas no quadro 2 da pág. 42, compartilho abaixo, resoluções experimentadas no exercício das artes cênicas em meio a realidade escolar:

Desafios	Dificuldades	Resoluções
A escuta	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão das propostas - A concentração - O volume da voz, geralmente gritada - O tempo desperdiçado para realizar as atividades - Escutar o silêncio, a si e o outro 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de microfone para saúde vocal do professor e na busca de uma nova referência de voz: a voz suave - Pedagogia do encantamento por meio da música na história e da história com música - Sensibilização musical por meio da utilização de instrumentos musicais tradicionais e de sucatas - Apresentação de um repertório musical diferente da mídia comercial.
O corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Se tocar sem agressão - O eixo corporal: corpo fechado e frouxo, fortemente arraigados e gestos sociais marcados. Exemplo: a mão na cintura com quadril para um lado, mão na parede, na mesa ou no amigo para se apoiar, o 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica da dança moderna para a consciência corporal

	olhar para o chão, a voz gritada ou rouca.	
O preconceito e a discriminação racial	<ul style="list-style-type: none"> - A relação dos alunos maiores com histórias e personagens africanos, associando-as ao candomblé - A violência entre si por parte dos alunos negros adolescentes, desconhecendo sua própria identidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar lendas e histórias africanas e indígenas na educação infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental I e utilizar livros com ilustrações dos personagens deste universo, dando novas referências de heróis, guerreiros, reis, príncipes e princesas.
O semianalfabetismo	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o texto - Acreditar na capacidade do aprendiz 	<ul style="list-style-type: none"> - Conectar o texto à cena. - Incentivar a escrita de diálogos, mesmo que sejam curtos e estimular a leitura dramatizada em sala. - Apesar da dificuldade, trazer para o aluno textos teatrais e textos variados.
O espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de acústica - A projeção de voz - O quantitativo de alunos em sala - Execução das atividades corporais - Falta de espaço adequado para ensaio e apresentações 	<ul style="list-style-type: none"> - O uso de microfone - Organização palco-plateia, grupos que se revezam para realizar as atividades - Proposta de Prática de Montagem fora da escola
Disciplina	Falta de limite e respeito nas relações entre si e entre aluno e professor.	<ul style="list-style-type: none"> - O contato com a família do aluno em ações que envolvam a comunidade local

Quadro3- Resoluções dos principais desafios e dificuldades em sala.

O pensamento e a prática do professor de artes cênicas no espaço escolar podem estar em constante construção e elaboração. Hoje, por exemplo, na turma do 1º ano, introduzi no planejamento compartilhado no capítulo 2 iniciação à Palhaçaria, além de novos jogos teatrais inspirados na técnica dos *View Points*, utilizados na preparação do ator pela diretora Anne Bogart. A pesquisa, o aperfeiçoamento artístico e pedagógico constante do professor de artes cênicas são fatores fundamentais para a qualidade do ensinar onde quer que seja.

Cada experiência em *Cenas de Romeu e Julieta* foi única e extremamente positiva. Destaco aqui, o evento "Conexão das Artes" realizado no teatro Ziembinski, descrito anteriormente, no capítulo 3. A vivência de ser artista e ser plateia, presentes na prática das artes cênicas na sala, reverberou em pontos variados antes da estreia no museu. Depois da apresentação das cenas "O conflito", "A ordem do príncipe", "O espanto", "Tempos atrás", "A morte da condessa" e a "A festa", junto à finalização no palco para o bate-papo com a plateia, observei outra postura em sala de aula. A amplitude do vocabulário teatral, a noção do teatro como possibilidade de profissão, o olhar crítico a elementos cênicos variados no compartilhar de processos artísticos com outros estudantes de artes cênicas e o encantamento pela linguagem, foram alguns efeitos refletidos e vivenciados pela turma. A realização deste evento foi uma ação que enriqueceu a prática das artes cênicas com alunos-atores da escola municipal. Foi também, a primeira vez que consegui levar os alunos da EM Machado de Assis ao teatro.

A mostra do "Conexão", possibilitou aos alunos que não puderam participar da apresentação da montagem no museu e na escola, a vivência do palco cênico e a magia da caixa preta, característica do palco italiano. Para os que participaram da temporada, proporcionou uma espécie de autoconfiança. Mas a meu ver, algo mais importante ocorreu nesta fase do aluno-ator em cena: a perspicácia de resolver situações inusitadas. Situação esta que se repetiu tanto no processo como no produto: a falta de alunos-atores a cada espetáculo, resultando substituições surpresa, mantendo a atmosfera do JOGO em cena.

Resumir a prática de montagem com criança à entrega de personagens aos alunos "escolhidos" para a encenação de um "teatrinho" na escola pode despertar rivalidade, inveja e frustração nos alunos que não foram "selecionados" e ainda incentiva a disputa entre eles. Acredito na busca de um processo que ensine, valorize e desperte habilidades, senso de responsabilidade e consciência no trabalho do fazer artístico. Uma turma inicialmente competitiva e heterogênea tornou-se companheira. A crueldade inicial, natural da criança, ao ver seu colega "pagando um mico" num exercício, numa marca ou num texto foi mudando para comportamentos de benevolência e generosidade. Observei nas aulas-ensaio alunos ajudando o

colega em dificuldade. A turma se tornou um grupo. "A amizade foi maior" – foi uma resposta dada no bate-papo com a plateia ao perguntarem se havia brigas na turma como havia na trama. Um fato interessante sobre a formação desse grupo aconteceu durante a semana da estreia no museu. Encontrei grande parte do elenco filipetando próximo à escola, no Largo dos Guimarães. Observei também, cartazes colados em vários estabelecimentos comerciais do bairro. Havia feito na escola, filipetas e cartazes para o elenco divulgar a peça para amigos e familiares, visto que a apresentação no museu seria aos finais de semana, isto é, fora do horário escolar. A ação relatada foi uma iniciativa dos alunos, manifestando capacidade de organização e autonomia, na qual eu não tive nenhuma participação.

Refliço que a preparação do aluno-ator para a prática de montagem na escola pode ser iniciada na Educação Infantil, ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. É a preparação criativa em prol do coletivo, visando um processo afetivo entre professor e aluno, a formação de uma plateia de teatro, o contato com obras teatrais universais, a consciência do corpo cênico com a possibilidade da vivência de uma encenação. Um processo que desperte o senso de responsabilidade com o trabalho de equipe e a importância de cada um para o acontecimento teatral. A montagem teatral para um ser em formação deve ser parte positiva de um processo artístico de descobertas, criações, vivências, trocas, encontros, estudos, repetições e superações vivenciadas pelo coletivo. Para isso, o produto artístico está no campo das possibilidades e não da obrigação, um produto como parte do jogo e não como parte da finalização de uma etapa, isto é, um produto em processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGART, Anne. *A preparação do diretor*, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. PCN Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *O teatro e seu espaço*. Editora Vozes Limitadas, 1970.

COOPER, Malu e Goulart, Diana. *Por todo canto 1*. São Paulo: G4 Edições LTDA- Tons Instituto de Educação Musical. Vol.1 Vocalizes, 2002.

DEL BEN, L.; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre: n. 7, 2002.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Ed.Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

FARO, José Antônio e Sampaio, Luiz Paulo. *Dicionário de ballet e dança*, Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro: 1989.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento, p.2, vol 1, fasc 2, jul a dez 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista brasileira de Educação*, n.19, jan. fev. mar. abr. 2002.

MAFFIOLETTI L. de A. e Schunemann A. de T. Música e Histórias Infantis: engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. In: *Revista da Abem*, n.26, v. 19, jul. dez. 2011.

MAKIGUTI, Tsunessaburo. *Educação para uma vida criativa*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GREBLER, Maria Albertina Silva. A Influência do Pensamento de François Delsarte sobre a Modernidade da Dança. In: *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre: v.2, p. 413-427, jul./dez. 2012.

MENDONÇA, Célida Salume. Montagem em sala de aula: Os princípios norteadores de um processo
In: TELLES, Narciso. *Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP:
Papirus, 2013, p.123- 150.

_____*Abrace V Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa em Pós- Graduação em Artes Cênicas*.
p.624, Salvador, Bahia: outubro 2001.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Ensino de Arte em foco. Florianópolis: UFSC, 1994.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2011 a.

_____*Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

PEREIRA, Regilan. Dissertação de Mestrado: Helio Eichbauer e a varinha de Próspero, Rio de Janeiro:
2013.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*, São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Cintia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidade de musicalização de bebês. In: *Revista da Abem*, número 20, p.81 e 83, Set. 2008.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: Cad. Cedes, vol
21, no. 53, Campinas: Abr. 2001.

ANEXOS

Anexo 1: Fragmentos de textos da montagem dramatúrgica.

A História de amor de Romeu e Julieta (Ariano Suassuna)	131
Esperança gera mais esperança (Daisaku Ikeda).....	134
Poeminha Amoroso (Cora Coralina).....	135

Anexo 2: Letras das canções

O juízo Final (Nelson Cavaquinho).....	136
A ostra e o vento (Chico Buarque).....	136

Anexo 3: “Apoteose de Romeu e Julieta”- curta selecionado para exibição no festival Anima Mundi 2013- Categoria Futuro Animador, Relatório Projeto Letrart do Museu Chácara do Céu (sobre a prática de montagem *Cenas de Romeu e Julieta*: p.67, tópico 6.2 Possibilidades Abertas).....DVD 1

Anexo 4: Matéria em jornal: *Romeu e Julieta na favela*, Matéria sobre a montagem de *Romeu e Julieta na favela* com alunos-atores da EM Cora Coralina- Rio de Janeiro..... DVD 1

ANEXO 1: FRAGMENTOS DE TEXTOS DA MONTAGEM DRAMATÚRGICA**A História de amor de Romeu e Julieta**

(Ariano Suassuna)

Quaderna

Vou contar, neste Romance,
a história de Romeu.
A sua curta existência,
e tudo o que sofreu.
Foi a história mais tocante
que a minha Pena escreveu.

É uma história conhecida
em quase toda Nação.
No Teatro e no Cinema,
tem causado sensação,
deixando amargas lembranças
no mais brutal coração.

O que sofreu Julieta,
quem, como eu, já tem lido,
todo o seu padecimento
como foi acontecido,
depois de seis, sete anos,
inda não está esquecido.

Verona, antiga cidade
da Província italiana,
foi berço dos Capuletos,
aquela raça tirana,
inimiga dos Montéquios,
família honesta e humana.

O Duque de Capuleto,
que tinha grande poder,
queria, ao Conde Montéquio,
aniquilar e vencer.
Os dois viviam sonhando
ver um ou o outro morrer.

Ali, tudo era desgosto,
intriga e rivalidade.
Um dia, corre a notícia
que assombrou toda a cidade,
notícia que era o começo
da grande fatalidade.

Romeu tinha quatro anos
quando veio um pelotão,
mandado por Capuleto
por uma cruel traição.
Nesse dia foi Montéquio
trancado numa Prisão.

Ficou o Conde Montéquio
naquela Prisão sombria.
Ali, ele ignorava
se era de-noite ou de-dia.
Era preso e acorrentado:
nem se mexer não podia!

Montéquio

Aqui estou acorrentado,
sem socorro de ninguém.
Aqui estou aprisionado,
sem saber como e por quem!
E, ah meu Deus, minha mulher
vem ali, presa também!

Que dor no meu coração
ao ver minha Esposa amada,
trazida por três Carrascos,
um de-lança, dois de-espada!
E ela com Romeu nos braços,
triste, só e abandonada!

Condessa

Eu te abraço, meu Marido,
minhas queixas relatando!
Vê nosso filho Romeu
que, inocente, está chorando!

Capuleto

Aqui é chegada a hora
de na Prisão ir entrando!

Montéquio, agora me pagas,
hoje eu hei de me vingar!
Um dia, jurei vingança
e agora vou te mostrar
o furor da minha ira
a que ponto vai chegar!
Estás aí, prisioneiro,
pra mim não tens cotação.
Vou decidir tua sorte,
tenha ou não tenha razão!
A vida de tua Esposa

está aqui, na minha mão!

Tua querida Mulher
vai morrer, para teu mal!
Talvez ela nem mereça
este golpe tão fatal.
Vai morrer em tua vista,
cravada por meu Punhal!

Montéquio

Eu te digo, Capuleto:
tu roubaste o meu direito!
Predeste-me à traição,
és um Duque sem conceito!
Mata-me a mim! Que ela viva,
e eu morrerei satisfeito!

Capuleto

Montéquio, eu vou matá-la,
não adianta chorar!
Te odeio profundamente,
mas vivo vou te deixar,
para que a morte dela
tu sempre possas lembrar.

Condessa

Ah, meu Deus, que sina triste!
Me sinto desfalecida!
Olho aqui para meu filho,
por ele choro, sentida,
pois vejo que não me resta
nem meia hora de vida!

Capuleto

(Capuleto cochicha ao ouvido de um dos carrascos, o qual arranca Romeu dos braços da mãe)

A teus pedidos, Montéquio,
meu sangue não atendeu!
Já ordenei ao Carrasco,
que logo me obedeceu!
Dos braços de sua Mãe
foi arrancado Romeu !
O Pai dele está aí,
infeliz e acorrentado!
Tu, Mulher, vem para cá,
aqui, pr'este outro lado,
que é pra teu Marido ver
como, em ti, serei vingado!

Eu já tirei meu Punhal,

que à cintura carregava.
 Já cravo no peito dela
 - era o que sempre jurava! -
 e o Punhal já vai rangendo,
 enquanto o sangue golfava !

Condessa

Senhor Duque Capuleto,
 seu coração é perverso!
 Tenha dó do meu filhinho,
 que ainda dorme de berço!

Capuleto

Não! Vou calcar o Punhal
 para entrar até o terço!

Condessa

Com a dor da punhalada
 meu corpo se estremeceu!
 Adeus, meu querido Esposo,
 cuida do nosso Romeu!
 Diz a Romeu que a Mãe dele,
 sendo inocente, morreu!

Esperança gera mais esperança

(Daisaku Ikeda)

A força da fé pra enfrentar quaisquer adversidades sem medo ou desânimo e transformar o sofrimento em fonte de alegria é o tesouro supremo de nosso coração. O tesouro indestrutível do coração é a fé que vai resplandecer como o brilho do diamante e do ouro. Esse tesouro do coração também vai se manifestar na forma de um espírito invencível, uma vigorosa força de vida, um estado expansivo da mente, boa sorte em abundância e sabedoria vibrante de calorosa humanidade, um caráter forte e digno fortalecido pelas vicissitudes da vida. As pessoas que possuem tais qualidades podem levar tranquilidade e paz de espírito aos outros, como também esperança e energia. Transmitir esperança faz retornar a própria esperança na vida de quem a transmitiu. Ver os outros tornarem-se mais otimistas e esperançosos invariavelmente enaltece nosso próprio espírito. Isso porque estamos compartilhando tesouros do coração, tesouros que aumentam cada vez mais à medida que os dividimos com os outros. É por meio de incentivos mútuos, apoio e por compartilhar os sentimentos uns com os outros e também as alegrias que os tesouros do coração surgem para brilhar e tornar tudo e todos mais brilhantes. “O tesouro do corpo é mais valioso que o tesouro guardado no cofre; e o tesouro acumulado no coração é muito mais valioso que o tesouro do corpo. A partir do momento que o senhor ler essa carta, esforce-se para acumular o tesouro do coração”.

Poeminha Amoroso

(Cora Coralina)

Este é um poema de amor
tão meigo, tão terno, tão teu...
É uma oferenda aos teus momentos
de luta e de brisa e de céu...
E eu,
quero te servir a poesia
numa concha azul do mar
ou numa cesta de flores do campo.
Talvez tu possas entender o meu amor.
Mas se isso não acontecer,
não importa.
Já está declarado e estampado
nas linhas e entrelinhas
deste pequeno poema,
o verso;
o tão famoso e inesperado verso que
te deixará pasmo, surpreso, perplexo...
eu te amo, perdoa- me, eu te amo...

ANEXO 2: LETRAS DAS CANÇÕES DE “CENAS DE ROMEU E JULIETA”

O júizo Final

(Nelson Cavaquinho)

O Sol há de brilhar mais uma vez
A luz há de chegar aos corações
Do mal será queimada a semente
O amor será eterno novamente

É o júizo final
A história do bem e do mal
Quero ter olhos pra ver
A maldade desaparecer

O Sol há de brilhar mais uma vez
A luz há de chegar aos corações
Do mal será queimada a semente
O amor será eterno novamente

A ostra e o vento

(Chico Buarque)

Vai a onda
Vem a nuvem
Cai a folha
Quem sopra meu nome?
Raia o dia
Tem sereno
O pai ralha,
Meu bem, trouxe um perfume?
O meu amigo secreto
Põe meu coração a balançar
Pai, o tempo está virando,
Pai, me deixa respirar o vento
Vento
Nem um barco
Nem um peixe
Cai a tarde
Quem sabe meu nome?
Paisagem ninguém se mexe
Pai, o sol, meu bem terá ciúme?
Meu namorado erradio

Sai de déu em déu a me buscar
Pai, olha que o tempo vira,
Pai me deixa caminhar ao vento
Vento.

APÊNDICES

<u>Apêndice 1:</u> Dramaturgia de <i>Cenas de Romeu e Julieta</i>	139
Roteiro da trilha sonora	149
<u>Apêndice 2:</u> Fotos dos Projetos Sociais: Ação e Cidadania, Riodança nas favelas, Mundo Mudo que Muda e Primeiros Passos Musicais (Ong Praticável).....	
	DVD 1
<u>Apêndice 3:</u> Fotos dos figurinos e prova de figurinos na Escola Municipal Machado de Assis.....	
	DVD 1
<u>Apêndice 4:</u> Fotos de aula de artes cênicas no jardim Museu Chácara do Céu.....	
	DVD 1
<u>Apêndice 5:</u> Fotos: o encontro do elenco a caminho do Teatro Ziembinski, Vídeo apresentação Cenas de Romeu e Julieta: EM Machado de Assis e Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles-Sambódromo, bate-papo com a plateia e com a coordenadora de Artes Cênicas da SME Leda Aristides.....	
	DVD 1
<u>Apêndice 6:</u> Fotos da montagem e inauguração da Exposição de <i>Cenas de Romeu e Julieta</i> no Casarão dos Prazeres – 2013.....	
	DVD 1
<u>Apêndice 7:</u> Fotos e vídeo de “Catucando História pra Cantar”	
	DVD 1
<u>Apêndice 8:</u> Fotos da participação dos alunos da EM Machado de Assis Raquel Santos e Victor Henrique na narração de “Apoteose de Romeu e Julieta” no estúdio Anima Mundi para o curta metragem realizado com alunos do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles-Sambódromo - 2012.....	
	DVD 1
<u>Apêndice 9:</u> Filipeta de divulgação (Projeto Letrart e temporada), ficha técnica, programa e áudio da trilha musical da prática de montagem <i>Cenas de Romeu e Julieta</i>	
	DVD 2
<u>Apêndice 10:</u> Fotos da 1ª e 2ª apresentação de <i>Cenas de Romeu e Julieta</i> no Museu Chácara do Céu, Vídeo da 2ª apresentação e bate-papo com a plateia.....	
	DVD 2

APÊNDICE 1: DRAMATURGIA E ROTEIRO DA TRILHA SONORA DE “CENAS DE ROMEU E JULIETA”

“Dramaturgia: Cenas de Romeu e Julieta”

PERSONAGENS:

ROMEU MONTÉQUIO	JULIETA CAPULETO
CONDE MONTÉQUIO	SR CAPULETO
CONDESSA MONTÉQUIO	SRA CAPULETO
BENVÓLIO	TEOBALDO
MERCÚCIO	AMA

FREI LOURENÇO

PRÍNCIPE DE VERONA

GUARDAS

CORO

NARRADORES

CANTORA

CENA 1: O CONFLITO

Coro em dois grupos: Montequios e Capuletos. Pantomima de luta em câmera lenta.

Música: Beatriz instrumental

Narrador 1: - A força da fé pra enfrentar quaisquer adversidades sem medo ou desânimo e transformar o sofrimento em fonte de alegria é o tesouro supremo de nosso coração. O tesouro indestrutível do coração é a fé que vai resplandecer como o brilho do diamante e do ouro

Narrador 2: - As pessoas que possuem tais qualidades podem levar tranquilidade e paz de espírito aos outros, como também esperança e energia. Transmitir esperança faz retornar a

própria esperança na vida de quem a transmitiu. Ver os outros tornarem-se mais otimistas e esperançosos invariavelmente enaltece nosso próprio espírito. Isso porque estamos compartilhando tesouros do coração, tesouros que aumentam cada vez mais à medida que os dividimos com os outros. É por meio de incentivos mútuos, apoio e por compartilhar os sentimentos uns com os outros e também as alegrias que os tesouros do coração surgem para brilhar e tornar tudo e todos mais brilhantes.

Narrador 1 e 2: O tesouro do corpo é mais valioso que o tesouro guardado no cofre; e o tesouro acumulado no coração é muito mais valioso que o tesouro do corpo. A partir do momento que o senhor ler essa carta, esforce-se para acumular o tesouro do coração.

CENA 2: A ORDEM DO PRÍNCIPE

Música: A dança dos banqueiros (Edu Lobo)\ Instrumental

Príncipe: Quem começou essa briga?

Capuletos e Montequios se acusam

Príncipe: O primeiro que começar a briga será expulso do reino para sempre!

CENA 3: ESPANTO

Ao som do toque do surdo (instrumento): imagens corporais de espanto e medo da guerra.

CENA 4: TEMPOS ATRÁS

Narrador 1: Vou contar neste romance a história de Romeu, a sua curta existência e tudo o que padeceu, foi a história mais tocante que minha pena escreveu.

Narrador 2: É uma história conhecida em quase toda a nação, no teatro no cinema, tem causado sensação, deixando amargas lembranças no mais brutal coração

Narrador 3: O que sofreu Julieta, quem como eu já tem lido, todo o seu padecimento, como foi acontecido, depois de seis, sete anos, ainda não está esquecido.

Narrador 4: Verona, antiga cidade da província italiana, foi berço dos Capuletos, aquela raça tirana, inimiga dos Montequios, família honesta e humana.

Narrador 5: O duque de Capuleto que tinha grande poder, queria o conde Montequio aniquilar e vencer. Os dois viviam sonhando ver um ou outro morrer.

Narrador 6: Ali tudo era desgosto, intriga e rivalidade. Um dia corre a notícia que assombrou toda a cidade, notícia que era o começo da grande fatalidade

Narrador 7: Romeu tinha quatro meses quando veio o pelotão mandado por Capuleto por uma cruel traição, neste dia foi Montéquio trancado numa prisão

Narrador 8: Ficou o conde Montéquio naquela prisão sobria, ali ele ignorava se era de noite ou de dia. Era preso e acorrentado, nem se mexer não podia.

Conde Montéquio: Aqui estou acorrentado, sem socorro de ninguém. Aqui estou aprisionado sem saber como e por quem. nesta prisão sombria. E, ah meu deus! ali vem minha mulher presa também.

Condessa Montéquio: Eu te abraço meu marido, minhas queixas relatando!
Vê nosso filho Romeu que, inocente, está chorando!

Sr. Capuleto: Aqui é chegada a hora de na Prisão ir entrando!Montéquio, agora me pagas, hoje eu hei de me vingar!Um dia, jurei vingança e agora vou te mostrar o furor da minha ira, a que ponto vai chegar!Estás aí, prisioneiro,pra mim não tens cotação.Vou decidir tua sorte, tenha ou não tenha razão! A vida de tua esposa está aqui, na minha mão!

Conde Montéquio: Eu te digo, Capuleto: tu roubaste o meu direito!Prendeste-me à traição,és um Duque sem conceito!Mata-me a mim! Que ela viva,e eu morrerei satisfeito!

Sr. Capuleto: Montéquio, eu vou matá-la, não adianta chorar! Te odeio profundamente, mas vivo vou te deixar, para que a morte dela tu sempre possas lembrar.

Condessa Montéquio: Ah, meu Deus, que sina triste! Me sinto desfalecida! Olho aqui para meu filho,por ele choro, sentida,pois vejo que não me resta nem meia hora de vida!

Coro: Eu já tirei meu punhal,que à cintura carregava. Já cravo no peito dela- era o que sempre jurava! E o Punhal já vai rangendo, enquanto o sangue golfava !

Condessa: (morrendo) Senhor Duque Capuleto, seu coração é perverso! Tenha dó do meu filhinho, que ainda dorme de berço! Com a dor da punhalada meu corpo se estremeceu! Adeus, meu querido Esposo,cuida do nosso Romeu! Diz a Romeu que a Mãe dele, sendo inocente, morreu!

CENA 5: A MORTE DA CONDESSA

Todos. Voz e percussão. Ao som do surdo em andamento lento, retratando um funeral.

Música: O juízo Final (Nelson Cavaquinho)

O Sol há de brilhar mais uma vez
A luz há de chegar aos corações
Do mal será queimada a semente
O amor será eterno novamente

É o júzo final
 A história do bem e do mal
 Quero ter olhos pra ver
 A maldade desaparecer

O Sol há de brilhar mais uma vez
 A luz há de chegar aos corações
 Do mal será queimada a semente
 O amor será eterno novamente

CENA 6: A FESTA

Narrador 1: Depois de anos de guerra entre Montéquios e Capuletos, percebemos que a guerra continua entre pessoas, religiões, cor, classes sociais, e tantas outras. Pra que serve a guerra? Só serve pra trazer dor, mágoa, tristeza, miséria. Porque não a paz, a amizade, a esperança e o amor?

Narrador 2: Os anos se passaram e Romeu e Julieta cresceram. A rivalidade entre as famílias continuava. O Sr e Sra Capuleto resolveram fazer uma grande festa.

Sra Capuleto: Festa! Adoro festa! Vou fazer o meu cabelo, escolher o meu vestido!!!

Narrador 2: E nela Julieta conheceria seu futuro noivo!

Música: Domingo (instrumental)\ **Marcação coreográfica**: A preparação para festa

Sra Capuleto: Bem vindos! A festa começou!!!

Coro: Bem vindos!!!!

Em meio aos convidados, chegam os penetras Romeu, Mercúcio e Benvólio mascarados. Romeu e Julieta se encontram no olhar e dançam.

Romeu(em sua direção): Se profano com minha mão por demais indigna esse santo relicário, a gentil penitência é essa: meus lábios, dois ruborizados peregrinos, estão prontos a suavizar com um terno beijo tão grosseiro contato.

Teobaldo percebe a presença dos penetras e descobre a identidade de Romeu em meio a dança . Julieta tira a máscara de Romeu e ele é levado por seus amigos.

Julieta: Ama, quem é aquele rapaz?

Ama: Julieta, aquele é Romeu, um Montéquio, de penetra na nossa festa.

Romeu: Mercúcio, me diga, quem é aquela jovem?

Mercucio: Ela é Julieta, filha dos Capuletos, fomos descobertos, vamos, vamos!!

CENA 7: JULIETA NA VARANDA

Teobaldo persegue Romeu e seus amigos que saem da arena conduzindo o público em direção a varanda do edifício do museu. Teobaldo perde os Montéquios de vista. Romeu se esconde e escuta Julieta.

Julieta: Romeu, Romeu, por que te chamas Romeu? Se não se chamasse Romeu nós poderíamos viver tão bem essa história de amor. Mas também, se eu não me chamasse Julieta poderíamos viver essa história de amor. Romeu, Romeu...Se a rosa não se chamasse roas ela seria do mesmo jeito, o mesmo perfume, a mesma rosa. Oh Romeu, renega teu nome, eu renegaria também o meu...

Romeu: Aceito!

Julieta: Quem é você que escuta meus segredos?

Romeu: Sou eu Julieta, Romeu.

Julieta: Mas se te encontrarem vão te matar!

Romeu: Vim protegido pelo amor!

Julieta: Jura?

Romeu: Sim, juro pela lua!

Julieta: Mas como pela lua? A lua muda. Seu amor mudaria?

Romeu: Então eu juro pelo o quê?

Julieta: Por você, pela sua pessoa.

Romeu: Então eu juro.

Julieta: Ai Romeu...espere um momento!

Julieta desce ao encontro de Romeu

Ama: (na varanda) Julieta!!! Julieta!!!! Onde se meteu essa menina!!!! Julietaaa!!!!

O público é conduzido a retornar a seus lugares na arena

Música: A ostra e o vento_(Chico Buarque)\ **Coreografia**: Jura de amor

Vai a onda
Vem a nuvem
Cai a folha
Quem sopra meu nome?
Raia o dia
Tem sereno
O pai ralha,
Meu bem, trouxe um perfume?
O meu amigo secreto
Põe meu coração a balançar
Pai, o tempo está virando,
Pai, me deixa respirar o vento
Vento
Nem um barco
Nem um peixe
Cai a tarde
Quem sabe meu nome?
Paisagem ninguém se mexe
Paira o sol, meu bem terá ciúme?
Meu namorado erradio
Sai de déu em déu a me buscar
Pai, olha que o tempo vira,
Pai me deixa caminhar ao vento
Vento.

Ama: Julietaaaaaaaaaa!!!!!!!

Julieta: Foge Romeu, vai meu amor!

Ama: O que faz aí essa hora Julieta?

Julieta: Eu? Eu, eu estava conversando com a lua...

Ama: Conversando com a lua? Mas lua não fala...vá dormir, já é bem tarde!

Julieta dorme e ama sai do quarto.

CENA 8: MENSAGEM E CASAMENTO SECRETO

Música: Conversa fiada (Chorinho instrumental- Mandu Sarara)

Cena em pantomima: O acordar de Julieta e a espera \ Romeu na igreja com o padre e o pedido para realizar o casamento\ O encontro de Romeu com Ama.

Julieta: Ama, o que disse Romeu?

Ama: Ai que dor nas costas!

Julieta: Sim ama, mas o que disse Romeu?

Ama: Ai que dor nos pés!

Julieta: Queria eu que você tivesse meus ossos e eu sua notícia! Ai Ama, o que disse Romeu?

Ama: Você pode se confessar hoje?

Julieta: Sim. Por que?

Ama: Vá para igreja agora. Lá, seu futuro marido te espera.

Julieta sai.

Música: Conversa fiada (Chorinho instrumental- Mandu Sarará)

Cena em pantomima: O casamento secreto de Romeu e Julieta.

CENA 9: TEOBALDO E MERCÚCIO

Coro: Verona, antiga cidade da Verona, antiga cidade da província italiana, foi berço dos Capuletos, aquela raça tirana, inimiga dos Montequios, família honesta e humana. O duque de Capuleto que tinha grande poder, queria o conde Montequio aniquilar e vencer. Os dois viviam sonhando ver um ou outro morrer. Ali tudo era desgosto, intriga e rivalidade. Um dia corre a notícia que assombrou toda a cidade, notícia que era o começo da grande fatalidade.

Teobaldo aproxima-se da praça onde estão Mercúcio e amigos

Teobaldo: Cadê o Romeu?

Mercúcio: Não sei!

Romeu chega e ignora Teobaldo pra falar com Mercúcio

Romeu: Mercúcio! Preciso te contar uma coisa, preciso te contar uma coisa!

Teobaldo empurra Romeu, convidando a brigar

Teobaldo: Eu não quero você Mercúcio, quero Romeu!

Romeu: Mercúcio, não!!! Não faça isso!!!!

Romeu tenta acalmar Teobaldo, de nada adianta. Mercúcio e Teobaldo brigam e Romeu tenta separar. Teobaldo mata Mercúcio e foge

Benvólio: Romeu, Mercúcio está morto!

Romeu: Não!

Benvólio: O q vamos fazer Romeu?

Romeu: Você vai ver o que a gente vai fazer

Romeu vai atrás de Teobaldo

Romeu: Você não queria briga? Você não queria briga? Matou Mercúcio! (dá um soco em Teobaldo e iniciam a luta de espada. Romeu mata Teobaldo)

Coro: Foge Romeu! Foge!

CENA 10: A ORDEM DO EXÍLIO

Música: A ordem dos banqueiros (Edu Lobo) (instrumental)

Príncipe: Existe um culpado?

Coro 1: Sim! Queremos justiça pela morte de Teobaldo!

Coro 2: Queremos justiça pela morte de Mercúcio

Coro 1: Prenda Romeu!

Coro 2: Romeu não teve culpa

Príncipe: Vou dar uma ordem! Romeu vai ser exilado! Expulso do reino para sempre!

CENA 11: A NOITE DE NÚPCIAS

Julieta: Ai ama, como ele pode fazer isso!

Ama: Calma Julieta!

Julieta: ai ama, mas como ele pode?

Ama: Calma, agora você tem que aceitar, ele é seu marido...Se acalme, frei Lourenço avisou que ele vem hoje.(ama sai e Romeu chega)

Música: Olhos que choram (Nicanor Teixeira)\ **Coreografia com bonecos**: a dança do amor.

Os bonecos Romeu e Julieta estão dormindo na cama juntos. Romeu acorda.

Romeu: Julieta meu amor, acorda! Tenho que ir embora pra Mântua!

Julieta: Romeu, meu amor (se beijam)

Romeu se levanta e começa a se vestir

Julieta: Ah, Romeu! Por que você não fica mais um pouco?

Romeu não resiste e volta para sua amada

Ama(off): Julieta! Julieta! Sua mãe quer falar com você!

Julieta empurra Romeu e se levantam desesperados

Julieta: Romeu, você precisa ir, ninguém pode te ver!

Romeu pula a varanda e eles se beijam

Julieta: Adeus meu amor

Romeu: Tchau Julieta meu amor! Eu sempre irei te amar!

Julieta: Adeus meu querido Romeu! Eu irei te amar pra sempre!

CENA 12: A NOTÍCIA

Ama e Julieta no quarto. Entra Sra Capuleto.

Ama: Ai senhora, ela não parou de chorar um minuto até agora.

Sra Capuleto: Minha filha, te trago uma notícia muito boa! Daqui há dois dias, você vai se casar com o conde Paris!

Julieta: Não mãe, eu não vou me casar com conde Páris

Sra Capuleto: Vai sim, o que é isso Julieta?

Julieta: Mãe, eu não posso! Eu não posso e não quero!

Sra Capuleto: Como não pode? Como não quer? Diga isso a seu pai!(sai do quarto)

Julieta: Ai Ama, o que eu faço?

Entra sr. Capuleto com sra. Capuleto.

Julieta: Pai, por favor, não me obrigue a casar com o conde Páris!

Sr Capuleto: Você vai se casar com o conde Paris, eu já organizei tudo.

Julieta: Mas pai eu não posso, eu não quero, eu não posso...

Sr. Capuleto ameaça bater em Julieta

Ama: Não faça isso sr. Capuleto, o sr perdeu o juízo, por favor, deixe a menina em paz.

Sr. e sra. Capuleto saem do quarto.

Julieta: Ai Ama, o que eu faço? me ajude!

Ama: Nessa situação, acho melhor que você se case com o conde Paris.

Julieta: É isso mesmo que você acha Ama? É esse o seu conselho? Bem...pode ir me deixe, quero ficar sozinha.

Ama sai do quarto.

Julieta: Ai meu deus, o que eu faço...

CENA 13: O PLANO

A cena se passa na igreja.

Julieta: Padre, padre! Você tem que me ajudar. Meu pai quer que eu me case com o conde Paris, o que eu faço?

Padre: Calma, calma, minha filha, já sei de tudo. Romeu está seguro

Julieta: Isso é muito bom padre, mas o que eu faço?

Coro: Você seria capaz de fazer qualquer coisa por Romeu?

Julieta: Padre, eu seria capaz de fazer qualquer coisa pra não casar com esse conde Paris.

Padre: Calma, eu tenho um plano. Me escute. Tenho uma poção mágica que paraliza as funções do corpo...

Coro: E todos pensarão que Julieta está morta.

Padre: A noite, antes de dormir, beba. Seu corpo paralizado, parecerá morto. Sua família fará o funeral, mas te buscarei assim que acordar e te levarei até Romeu. Depois explico tudo às famílias e ao príncipe.

Julieta: Obrigada padre.

Coro: Romeu e Julieta juntos. Será que vai dar certo?

CENA 14: A MORTE FALSA DE JULIETA

Música: Poema (Mandu Sarara) \ **Coreografia**: Pensamentos

Julieta no quarto bebe a poção. Amanhece. Ama entra no quarto abrindo as janelas.

Ama: Julieta! Bom dia! Acorda! Já é tarde! Julieta!(se aproxima da cama)Julieta! Ai meu deus, sra. Capuleto! sra Capuleto!!!!!!!!!!!!!!

Julieta é levada ao túmulo. Benvólio vê a cerimônia e vai de encontro a Romeu.

CENA 15: ROMEU E BENVÓLIO

Benvólio: Romeu! Romeu!

Romeu: Oi Benvólio! Tem notícias de Julieta?

Benvólio: Não muito boas. Você tem que ser muito forte meu amigo. Julieta está morta.

Romeu: O que?

Benvólio: Eu acabei de cerimônia...

Romeu: Eu vou pra lá

Benvólio: Você não pode, vão te matar!

Romeu sai.

CENA 16: AS MORTES DE ROMEU E JULIETA

Música: Instrumental da Introdução de O grande circo místico

Romeu chega à tumba de Julieta

Romeu: Talvez tu possas entender o meu amor.

Romeu bebe o veneno que trouxe.

Música: Beatriz- instrumental (Edu Lobo)

Julieta, aos poucos, acorda e encontra Romeu morto.

Julieta: Romeu! O que é isso? Veneno? Mas não deixou nenhuma gotinha pra mim? Nada?(encontra o punhal) Este é um poema de amor tão meigo, tão terno, tão teu... É uma oferenda aos teus momentos de luta e de brisa e de céu... E eu, quero te servir a poesia numa concha azul do mar ou numa cesta de flores do campo. Talvez tu possas entender o meu amor. Mas se isso não acontecer, não importa. Já está declarado e estampado nas linhas e entrelinhas deste pequeno poema, o verso; o tão famoso e inesperado verso que te deixará pasmo, surpreso, perplexo... eu te amo, perdoa-me, eu te amo... (apunhala-se e morre)

Narrador 1: O nosso maior desafio é transformar uma cultura de guerra em uma cultura de paz.

FIM

ROTEIRO DA TRILHA SONORA

1. Abertura- Beatriz (16) (O grande circo místico-instrumental)
2. Príncipe- A dança dos banqueiros (11) (O grande circo místico)
3. A festa- Domingo (2)(Mandu Sarara)
4. Jura de amor na varanda – A ostra e o vento (4) (Chico)
5. Pantomima- Mensagem e Casamento secreto - Conversa fiada (3)(Mandu Sarara)
6. Príncipe 2- A dança dos banqueiros (11) (O grande circo místico)
7. Noite de núpcias- Olhos que choram (2) (Maria Haro toca Nicanor)
8. A notícia- A levitação (14) (O grande circo místico)
9. Igreja- canto gregoriano

10. Simulação de morte- Poema (5) (Mandu Sarara)
11. A morte – Beatriz (16) (O grande circo místico- instrumental)
12. Agradecimentos- Na carreira (15) (O grande circo místico)