UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ALINE TOSTA FLORIANO

O NASCIMENTO DA DANÇA DRAMÁTICA: NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA DE TEATRO-DANÇA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

São Paulo
2009

Aline Tosta Floriano

O nascimento da Dança Dramática: narrativa de uma experiência de teatro-dança com alunos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura

Orientadora: Profª. Drª. Márcia Angelita Tiburi

São Paulo
2009

F635n Floriano, Aline Tosta.
O Nascimento da Dança Dramática: narrativa de uma experiência de Teatro-Dança com alunos do Ensino Fundamental / Aline Tosta Floriano – 2009.
136 f. : il. ; 30 cm + 1 DVD

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
Bibliografia: f. 108-112.
Orientador: Márcia Angelita Tiburi

1. Arte-Educação. 2. Teatro-Dança. 3. Experiência. 4. Dança Dramática. 5. Metamorfose. I. Título.

CDD 371.3

ALINE TOSTA FLORIANO

O nascimento da dança dramática: narrativa de uma experiência de teatro-dança com alunos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Márcia Angelita Tiburi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª. Drª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª. Drª. Karen Müller Astrid Pinto
Universidade de São Paulo

Aos meus pais, minha madrinha e meu irmão. Foram tantas as lutas, mas enfim, chegou o dia da vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Santa Rita de Cássia, pelas bênçãos concedidas e pela força nos momentos difíceis.

Ao Alfredo Henrique Macelloni, por estar ao meu lado incentivando-me nas leituras, pelo respeito e por cuidar de mim com tanto carinho.

Ao amigo Charlles de Alencar Souza Leite, por me apoiar dia a dia nesse projeto com garra, força e determinação.

À minha orientadora Profª. Drª. Márcia Tiburi, por ter me acolhido com tanto carinho e pela liberdade de criação que me deu na realização desse trabalho.

À Profª. Drª. Mirian Celeste Martins, pela competência e por ser tão cuidadosa em seus comentários.

À Profª. Drª. Karen Muller Astrid Pinto, pela simpatia e disponibilidade em fazer parte desse trajeto.

À amiga Vera Lúcia da Silva, por seu constante apoio e por suas orações.

Aos meus queridos alunos, pois sem eles nada disso seria possível.

À CENP (Programa Bolsa Mestrado), pelo apoio que dá aos professores da Rede Pública do Estado de São Paulo em busca de aperfeiçoamento para o labor docente.

Ao Instituto Presbiteriano Mackenzie que financiou parte das despesas efetuadas nesta pesquisa com verbas do MACKPESQUISA.

(...) Nosso ator num canto da rua,
não é nenhum sonâmbulo com quem ninguém pode falar;
não é nenhum sumo sacerdote no seu divino ofício...
Podem interrompê-lo em qualquer momento,
e certamente ele lhes responderá com toda calma,
prosseguindo depois com sua exibição.
Mas, senhores, não digam:
„Este homem não é um ARTISTA!'
Porque se vocês puserem tamanha barreira
entre vocês e o mundo,
„VOCÊS FICARÃO FORA DO MUNDO';
se vocês não lhe derem o título de artista,
talvez ele, a vocês, não lhes dê o título de homens.
A restrição que lhes pode fazer ele a vocês é muito mais
grave do que a que lhes podem fazer vocês a ele
por isso digam:
É UM ARTISTA PORQUE É UM SER HUMANO.

Bertold Brecht

.

RESUMO

O caminho percorrido nesta pesquisa teve como ponto de partida um projeto anterior desenvolvido, pela própria pesquisadora, em uma Escola Estadual, situada na cidade de Bertioga, no litoral Norte do Estado de São Paulo. Tomando como base a educação por meio da arte, mais especificamente o Teatro-Educação, propôs-se uma investigação acerca de processos desenvolvidos entre alunos na faixa etária adolescente (entre 10 a 15 anos) buscando aproximar a espontaneidade dos processos em sala de aula e a pesquisa teórica. A partir daí a tomada de consciência do processo artístico tomou rumos importantes para os professores envolvidos, sobretudo para a autora da pesquisa, bem como os alunos participantes do projeto. O objeto de pesquisa esteve em construção durante todo o percurso do trabalho por meio de teorias que dialogam entre si com autores como Augusto Boal, Viola Spolin e minha ação como educadora balizada nas propostas de Paulo Freire. O aspecto surpreendente desta pesquisa deu-se na percepção cotidiana de que, aos poucos, o teatro que buscávamos transcendia a si mesmo, chegando à dança. A dança apareceu para o grupo como um processo de liberdade dentro do teatro e, para investigar melhor o que acontecia, aprofundei minha investigação em teóricos do campo do teatro-dança, dando maior ênfase a aspectos do teatro-dança de Pina Bausch. Muito antes da investigação, em nossos processos espontâneos, chamávamos nossa ação de Dança Dramática, no contexto do grupo. A Dança Dramática intimamente relacionada, por afinidade, com o Teatro-Dança, culminou em uma coreografia, elaborada por mim e pelos estudantes envolvidos. A coreografia intitula-se *Metamorfose* e pretende demonstrar por meio do teatro-dança que as transformações almejadas foram alcançadas.

Palavras-Chave: Arte-Educação; Teatro-Dança; Experiência; Dança Dramática; Metamorfose.

ABSTRACT

The trajectory covered in this research had as a starting point a previous project developed, by the researcher herself, in a Public School, located in the city of Bertioga, northern coastline of São Paulo state. Taking as the starting point the education through the art, more specifically the “theater – education”, an investigation concerning the developed processes among students including the teenager age (from 10 to 15 years old) was proposed trying to approach the spontaneity in the classroom and the theoretical research. From this point, the awareness of the artistic process took important directions for the involved teachers, especially for the author of the research, as well for the students participants of the project. The object of this research was in construction during all the route of the paper through theories that dialogued among themselves with authors like Augusto Boal, Viola Spolin and my action as an educator based on Paulo Freire’s purposes. The surprising aspect in this research was given in the daily perception that, gradually, the theater we looked for overcame itself getting to the dance. The dance appeared for the group as a process of freedom into the theater and, to better investigate what has happened. I went deeper into my investigation in theoretical of the area theater – dance, giving more emphasis in aspects of theater – dance of “Pina Bausch”. A long time before the investigation, in our spontaneous aspects, we used to call our action of Dramatic Dance, in the context of the group. The dramatic dance intimately related, by affinity, with the theater – dance, ended up in choreography, elaborated by me and the involved students. The choreography is entitled “metamorphose” and it intends to demonstrate through the “Theater – Dance” that the transformations wanted were achieved.

Key-Words: Art-Education; Theater-Dance; Experience; Dramatic Dance; Metamorphosis

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Quadrado Mágico – Mapa Mental..... 59
Figura 2 Palco Mental da coreografia..... 98
Figura 3 Alunos preparando-se para a coreografia *Metamorfose*..... 101
Figura 4 Início da coreografia *Metamorfose*..... 102
Figura 5 *Sr.ª. Carrar* declamando uma parte de *O jardim das borboletas*..... 103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Números relacionados ao Programa Escola da Família..... 29

Sumário

APRESENTAÇÃO

Pequena Menção: Memória Educativa da Pesquisadora..... 13

INTRODUÇÃO

A filosofia de Paulo Freire: ponto de partida..... 18

Percursos Teóricos-Metodológicos..... 23

1. **PRIMEIRO ATO: EDUCAÇÃO E TEATRO NA (TRANS)FORMAÇÃO DO SUJEITO**

1.1 Breve Histórico: Educação, Arte-Educação e Teatro..... 26

1.2 A importância do Teatro na Educação..... 32

1.3 Formação do sujeito no contexto do Teatro..... 35

2. **SEGUNDO ATO: AUGUSTO BOAL E VIOLA SPOLIN – TEATRO E EDUCAÇÃO**

2.1 Boal e Spolin: Conceito..... 39

2.2 A palavra teatro como espaço em Augusto Boal e Viola Spolin..... 46

2.3 Experiência: Prática da vida..... 51

3. **TERCEIRO ATO: A DESCOBERTA DO TEATRO-DANÇA NO CAMINHAR DO PROCESSO**

3.1 Panorama do teatro-dança por Pina Bausch..... 55

3.2 O Quadrado Mágico..... 58

4. **QUARTO ATO: SOMOS CASULOS EM BUSCA DA METAMORFOSE**

4.1 O primeiro passo..... 61

4.2 Os encontros..... 65

O foco..... 67

O grupo..... 69

A disputa..... 73
Concentração: é preciso?..... 76
O nascimento da Dança Dramática..... 80
O crescimento..... 82
4.3 A interrupção: diante de um dilema de Fausto..... 85
4.4 Recomeço – 2º Semestre..... 88
Ver a palavra..... 90
Compreensão..... 93
O jardim das borboletas..... 96
Metamorfose..... 99

ATO FINAL: SERÁ?..... 105

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 108

***SITES* PESQUISADOS**..... 112

ANEXO A..... 113

ANEXO B..... 125

ANEXO C..... 132

ANEXO D
DVD

Apresentação

PEQUENA MENÇÃO: MEMÓRIA EDUCATIVA DA PESQUISADORA

> "O Teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O Teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação (...) Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa (O ser humano é o teatro... alguns, além disso também fazem o teatro, mas todos o são)." Augusto Boal

Para que se possa compreender melhor os caminhos que escolhi, se faz necessário perpassar por minha história de vida, já que todo o processo vem de meu percurso como discente e docente.

Ainda me recordo, mesmo que vagamente, do primeiro dia em que coloquei meus pequenos pés na "escolinha" (era assim que a chamávamos antigamente). Tinha apenas três anos, mas tudo ali me fascinou; até então, era filha única e a convivência com outras crianças era uma atração para mim. Naquele momento, percebi que as letras me chamavam bem mais a atenção do que os números ou os desenhos; sem me esquecer, lógico, do quão deslumbrada fiquei pelas aulas de *Ballet* Clássico. A partir daí, meu interesse pelos estudos se expandiu.

Quando estava com quatro anos e meio, meu irmão nasceu e minha motivação cresceu. De alguma forma, acho que sempre soube que me tornaria professora.

Quando fui para o pré-primário mudei de colégio. Era uma escola particular a qual intitulo: "a escola de minha vida", pois de lá sai graduada.

Descobri o amor pela profissão de educadora aos oito anos... meus pais trabalhavam muito, tinham uma lanchonete, e meu irmão e eu, nos fundos do local de trabalho de nossos pais, "brincávamos de escolinha"; foi assim que aos quatro

anos ele aprendeu a ler. O *Ballet* era (ainda é) algo que também me enchia de alegria e satisfação, por isso pensava em ser professora de dança.

Aos onze anos ingressei na 5ª série; mais professores, mais matérias... a matemática começou a complicar... descobri a arte de representar nessa época, pois éramos incentivados pelas professoras de Língua Portuguesa e Educação Artística a fazer pequenas peças teatrais. A cada encenação me encantava mais e mais...

Ao iniciar o Ensino Médio tivemos que mudar de prédio; que maravilha: éramos mais velhos! Foi uma fase fantástica; muitos amigos, muitos amores. O teatro e a dança permaneciam em minha vida; saraus literários no colégio promovidos pela professora de Português; festivais de dança na academia.

Decidi, então, fazer faculdade de teatro; o curso acabara de ser implantado em Ribeirão Preto (minha cidade); não seria necessário me mudar para São Paulo ou Rio de Janeiro para me realizar profissionalmente. Vi que não era tão fácil quanto achava; minha timidez às vezes me atrapalhava, mas como era fascinada pelo teatro me esforçava mais a cada dia. No segundo ano, precisei “trancar” a faculdade de Artes Cênicas; tive de procurar um emprego.

Trabalhei em uma livraria e ao me decidir voltar para a vida universitária me enveredei pelo caminho das letras. Um ano após ter iniciado o curso de Letras precisei interrompê-lo; a lanchonete não ia bem, minha família ficou em uma situação financeira crítica e meu salário não era suficiente para arcar com as mensalidades. Fiquei seis meses sem estudar... não me conformava, pois sempre fui uma boa aluna, não entendia porque aquilo estava acontecendo comigo.

Ao voltar à faculdade, o professor de Literatura Brasileira e também coordenador do curso soube do ocorrido e me avisou que uma estagiária do colégio, responsável pelos Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, sairia por problemas pessoais e alguém precisaria substituí-la; o ano era 2002.

Minha alegria foi grande quando consegui o estágio; isso me daria experiência e uma bolsa de estudos de 70% sobre as mensalidades. No período da

manhã trabalhava no colégio e durante a tarde consegui outro estágio como educadora em um Núcleo de Atividades da Prefeitura, dessa maneira foi possível subsidiar o restante de meu curso.

A partir desse momento comecei a perceber um desinteresse extremado por parte dos alunos, independentemente de classe social, que me fez refletir o que realmente objetivaria alcançar como educadora e muito timidamente, passei a inserir nas aulas um pouco de dramatização chegando à conclusão de que estava dando resultados.

Formei-me em 2003 (ano em que também prestei um concurso estadual), e infelizmente perdi meus dois estágios, assim como também me encontrei perdida. Enxerguei uma luz no fim do túnel quando descobri que poderia trabalhar como professora eventual em uma Escola Estadual no período da noite. Lá só havia Ensino Médio, isso me propiciou uma grande vivência. Nessa mesma escola, a coordenadora recebeu um comunicado de uma Organização do Terceiro Setor; eles estavam precisando de uma pessoa formada em Letras para ministrar aulas de recuperação. Os dias ficaram “puxados”: manhã e tarde na ONG; à noite na escola. Esse foi meu ano de 2004.

Tive uma surpresa no final desse mesmo ano: a chamada para tomar posse como professora efetiva pela SEE/SP. Deparei-me com um grande desafio: ter que escolher outra cidade para morar, sair da casa de meus pais, já que em Ribeirão não havia vagas para meu cargo. Com vinte e quatro anos, morava em Guarulhos e foi naquela U.E. que realmente me senti como professora/educadora; lá, também, conheci a academia de dança *Ballet Stagium*, onde fiz um curso de aperfeiçoamento chamado *Professor Criativo* (oferecido pela SEE/SP). Foram dois anos angustiantes e maravilhosos ao mesmo tempo e sempre com a intenção de retornar a Ribeirão.

Não sei o porquê, isso é inexplicável, em minhas indicações para a remoção do cargo para a “cidade de meus sonhos” acabei indicando algumas cidades litorâneas. E qual não foi a minha surpresa? Bertioga! Algo novo e totalmente desconhecido.

Levei para os alunos meu grande anseio: um projeto que conciliasse Teatro e Educação. Quando elaborei a proposta, encaminhando-a à direção e à coordenação, fui prontamente apoiada. A escola cedeu-me um horário, aos sábados pela manhã, no Programa Escola da Família.

Para os alunos, percebia que era um pouco estranho, sentia algumas dificuldades para convencê-los de que gostariam do projeto, tanto que no início só participavam alguns alunos da minha saudosa 7ª B.

Hoje, me sinto realizada, pois alunos de 5ª à 8ª séries e até alguns do Ensino Médio se engajam no projeto com vontade fazendo-o crescer a cada dia. Conto também com o apoio do professor de geografia Charlles Leite, que está presente em todos os sábados durantes as atividades. São momentos vivenciados que se tornam eternizados em meu coração; a vivência com o teatro fez nascer uma nova expressão no grupo: a dança. Eles esperam pelos sábados ansiosamente e fazem o percurso semanal em sala de aula com alegria e motivação; uma mudança que também é percebida por professores de outras disciplinas.

O brilho que encontro nos olhos deles é meu maior incentivo e quando os vejo caminhar, passo a passo, rumo ao crescimento pessoal, me recordo de alguns trechos de um texto instigante intitulado *Desafio aos Professores*, de Neidson Rodrigues, que me faz refletir a prática docente, pois foi construído a partir de um pensamento de Nietzsche em que ele critica a civilização ocidental dizendo que ela educa os homens para desenvolverem apenas o instinto da tartaruga:

> (...) O que quer dizer isso? A tartaruga é o animal que diante do perigo, da surpresa, recolhe a cabeça para dentro de sua casca. Anula, assim, todos os seus sentidos e esconde também na casca os membros, tentando proteger-se contra o desconhecido. Este é o instinto da tartaruga: defender-se, fechar-se ao mundo, recolher-se para dentro de si mesma e, em consequência, nada ver, nada sentir, nada ouvir, nada ameaçar.
> Formar boas tartarugas parece ter sido o objetivo dos processos educacionais e políticos de educação desenvolvidos no mundo ocidental nos últimos anos. Temos educado os homens para aprenderem a se defender contra todas as ameaças externas, sendo apenas reativos. (...).
> Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que voa acima das

> montanhas, que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça os ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando voo acima deles. (...).
> Temos criado, neste país, uma geração tartaruga, uma geração medrosa, recolhida para dentro de si. (...).
> (...) A parte mais rica do indivíduo, que é sua sensibilidade – (...) –, tem sido desprezada. (...).
> Quando ensinaremos aos nossos alunos que eles não precisam se esconder diante de ameaças, porque todos nós temos capacidade de alçar voo às alturas, ultrapassando nuvens carregadas de tempestade e perigo? (...).
> O que desejamos, afinal, desenvolver em nós mesmos e nos jovens? O instinto da tartaruga ou o espírito das águias?

Esta filosofia de profissão explicita bem o que almejo alcançar em minha prática docente e meu ingresso no Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, principalmente por ser um curso interdisciplinar onde tive a oportunidade de me deparar com várias vertentes teóricas e filosóficas, vem ao encontro de meus anseios como educadora: buscar um exercício profissional o qual exista uma compreensão de mundo e humanidade, possibilitando aos alunos o autoconhecimento, emancipação e uma vivência plena.

Introdução

A FILOSOFIA DE PAULO FREIRE NO PAPEL DO EDUCADOR: PONTO DE PARTIDA

Para começo de conversa pensemos na proposta de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro que praticou uma filosofia educacional para a conscientização, elucidação e libertação tanto de alunos quanto de professores. É a partir de Paulo Freire que o termo "educador" passa a ser utilizado no vocabulário daqueles que se sentem influenciados por sua teoria-prática. Ele nos mostrou que não há "docência sem discência", ou seja, o professor vive uma relação intensa com o aluno e não poderá caminhar ao encontro de um progresso que também lhe pertence, do seu próprio autoconhecimento que está em jogo nessa relação, sem a presença do aluno.

O educador, antes de enveredar pelo viés da educação, precisa refletir sobre si, sobre a própria prática docente como compromisso assumido perante ele mesmo, seu estudante e à sociedade. Tal compromisso permitirá ao educador entender que cada indivíduo (aquele que se encontra de certo modo em suas mãos) possui uma história de vida, uma maneira de pensar que implicará decisões divergentes das suas. Cada tempo, espaço e história individuais precisam ser respeitados.

Somos seres em constante experiência; aprendemos e reaprendemos sempre porque somos seres inacabados[1], pertencemos a um corpo, mas a um corpo pensante, articulado, que sente prazeres e dores, somos seres em processo.

O indivíduo não é um espaço vazio que necessita ser preenchido apenas por falácias, ou seja, por enganos e por processos de vazios que impliquem uma linguagem bancária para usar uma expressão que Paulo Freire usa para

[1] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. SP: Ed. Paz e Terra, 2007.

compreender educação que pressupõe um sujeito pronto ou que pode ser moldado por ela. O cerne da educação seria, ao contrário, que ela nasce da presença do inacabamento[2].

Buscamos algo mais que nos complete por inteiro e se o educador sabe se respeitar como tal, também deve compreender que o educando deve ser respeitado, pois se encontra à procura de seu acabamento.

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.
> Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. (FREIRE, 2007, p.53).

O respeito aos saberes empíricos do educando abre portas para que o professor possa alcançar resultados satisfatórios com relação à prática e à convivência constantes em sala de aula, pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"[3]. O que Paulo Freire nos ensina com essa ideia é que é necessário que o educador se conscientize de que ensinar não é transferência de conteúdo, mas, no contexto do acerto e do erro ensinar é investigar formas que possam auxiliar na edificação do conhecimento. Não se pode ter medo de errar.

Uma vez que o docente adquira consciência crítica de sua função permitirá, em seu exercício e vida, que essa consciência se manifeste em seu aluno – ele também se torna um ser consciente que "se sabe onde e por que" com

---

[2] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto levá-o à sua perfeição. A educação portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. (FREIRE, 2002, p.27-28).

[3] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. SP: Ed. Paz e Terra, p.23, 2007.

possibilidades de transformar o meio ao qual pertence. O aluno compreenderá que possui um papel protagonista na sociedade: o de investigar, de indagar, de descobrir, de verificar, de revisar, de libertar-se de preconceitos, de auxiliar, de dialogar, de inquietar-se sempre...

A experiência que me propus vivenciar com os alunos do projeto tem como pano de fundo a filosofia freireana com relação à conduta e à atitude de educadora que preciso ter perante meus alunos; uma conduta capaz de fazê-los compreender que, para a sala de aula e para a vida, serão necessárias a autonomia e a mudança.

Exponho essa ideia baseada em minha vivência como professora/educadora, desde o ano de 2002, já que venho percebendo, nesse meu trilhar, um grande desinteresse por parte dos alunos em frequentar a escola como um ambiente de aprendizagem.

Ao questioná-los a respeito da função do espaço escolar vi que aquele local os motivava apenas como diversão ou encontro com os amigos.

Refleti muito sobre o meu papel de formadora; pensei e repensei a palavra “espaço” e cheguei à conclusão de que, se quisesse obter algum resultado satisfatório em sala de aula, deveria “extrapolar” as quatro paredes e levá-los a enxergar o ensino/aprendizagem como algo ligado ao contexto deles.

Foi então, que surgiu a ideia da elaboração de um projeto ligado às artes, em especial ao teatro, de maneira que os educandos transferissem o prazer da “ação teatral” para as tarefas e responsabilidades de sala de aula; já que em experiências anteriores pude perceber o quanto o teatro despertou o interesse dos alunos, possibilitando uma maior aproximação com o educador.

Convidei professores de outras disciplinas em busca de uma ação interdisciplinar. Sempre obtive o apoio da direção e coordenação das escolas onde lecionei.

Com a iniciação no Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura propus-me a aprofundar conceitos e práticas que pudessem auxiliar e contribuir de maneira mais completa para o labor docente.

No momento, encontro-me em uma escola localizada no Litoral Norte do Estado de São Paulo, onde o desinteresse também é notável. Percebo, no entanto, que os alunos não podem se dedicar completamente à escola. Sendo uma cidade que sobrevive do turismo, os jovens necessitam trabalhar para auxiliar a família. Há uma questão cultural que implicaria a falta de importância da escola, mas infelizmente não poderei me deter nesta análise, menciono apenas para traçar um certo desenho do contexto de minha experiência.

Utilizando o espaço da própria escola e disponibilidade de horário aos sábados no Programa Escola da Família as atividades começaram a ser desenvolvidas. No início, eram apenas quatro alunos da oitava série e, agora, já são mais de 20, na faixa etária de 10 a 15 anos – mais ou menos 14 meninas e 6 meninos[4] (sendo que um menino e uma menina do Ensino Médio, participam como monitores auxiliando os mais novos) – entre quinta e oitava séries, que têm mostrado um enorme desempenho tanto fora da sala de aula quanto dentro dela.

Através de exercícios e jogos teatrais balizados nas propostas de Viola Spolin, Augusto Boal e minha ação como educadora pautada nas teorias de Paulo Freire, os alunos se autoconhecem e aprendem como transportar as vivências do teatro para as suas tarefas do dia-a-dia da rotina escolar. Falo em teatro, mas a grande surpresa, que se tornou o cerne desta pesquisa, foi o fato de que no desenrolar das atividades o caminho que tinha percorrido apenas pelo teatro ganhou uma grande aliada: a dança. O caráter surpreendente do processo transformou-se em minha maior atenção. Os exercícios teatrais transformaram-se em teatro-dança e precisei acrescentar uma investigação sobre Pina Bausch para entender melhor o que acontecia de modo tão espontâneo entre mim e meus estudantes.

[4] Após os dois meses de interrupção, 14 alunos retornaram às atividades, sendo 3 meninos e 11 meninas

Para além destas descobertas teóricas e práticas que importam muito à autodescoberta e à questão mesma da arte, há um aspecto que gostaria de salientar antes de tudo por importar diretamente à questão da educação no momento de sua crise atual, do referido desinteresse que mencionei. Suspeito que a partir desta experiência com o teatro e o teatro-dança o desinteresse deixou de ser a tônica da relação entre esses jovens e a escola. Houve um aumento da frequência, assim como também das notas, uma notável melhoria nas relações professor/aluno e um interesse maior em participar de outros momentos oferecidos pela instituição.

É neste sentido, com esta básica intuição que entendo que esse projeto se sustenta hoje, sobretudo, por uma importante motivação: a educação por meio da arte é capaz de formar um sujeito consciente de seu papel com ser humano transformador do meio em que vive. O teatro-dança foi a nossa descoberta; nosso objeto de pesquisa em construção assim como Sayonara Pereira explicita em sua tese de doutorado:

> Igualmente, acredito que técnicas, metodologias e estilos de dança jamais estarão prontos, nunca serão produtos estáticos e sim estarão sempre se desenvolvendo. Serão sempre *pontos de partida* para o novo caminho a ser percorrido. (PEREIRA, 2007, p. 30).

O objeto da pesquisa surge de algo que se deseja saber, uma resposta que se deseja obter. Mas, e quando esse objeto a ser desvelado ainda se encontra em processo de formação? Quando este objeto é vivenciado e experimentado a cada descoberta?

As questões a serem descortinadas pela pesquisa precisam respeitar as descobertas experimentadas em cada encontro:

*De que maneira uma pesquisa destinada a descobrir as contribuições do Teatro na educação se transforma em Teatro-Dança?

*O que levou a pesquisa a trilhar esse caminho, o da revelação de uma nova linguagem?

*A arte-educação abrange um papel social de sensibilização do sujeito?

PERCURSOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Analisar a contribuição das artes, em especial o teatro, para a educação requer organização de projetos e pesquisa de resultados, portanto os métodos utilizados são interpretativos a partir dos dados fornecidos pelo próprio desenvolvimento desse trabalho. O objeto de estudo encontrar-se-á durante todo o projeto em processo de construção, já que se desenvolve concomitantemente com a pesquisa; dessa forma ele se forma e se transforma de acordo com o desenrolar dos encontros. Em sua tese de doutorado Sayonara Pereira, se posiciona de um modo com o qual me identifico:

> Entendo que nesta criação muito da claridade obtida ao longo da pesquisa foi por eu ter a oportunidade do exercício deste ir e vir *prático-teórico-prático* dentro da própria obra. Estive construindo o meu objeto de estudo ao mesmo tempo em que desenvolvi a pesquisa, o que significa que este objeto de pesquisa esteve sempre, (...), *em devir*, o que denota estar vivenciando constantes processos de formação e transformação. (PEREIRA, 2007, p.27).[5]

O professor é o "fio condutor" entre os conteúdos e formas das artes e os alunos; a sua tarefa é a de ser o atento observador da capacidade de aprendizagem do grupo que tem em mãos. Por isso, a importância de se deixar claro que nenhum trabalho e/ou pesquisa conseguirá obter os resultados esperados se não houver o empenho e o afeto por parte dos mestres. No projeto que se apresenta, as propostas serão coordenadas, desenvolvidas e avaliadas pela própria pesquisadora o que implica a necessidade de um distanciamento que deverá fazer parte do próprio projeto diante deste objeto em formação e transformação.

Num primeiro momento (primeiro, segundo e terceiro capítulos), a pesquisa define o lugar do teatro na esfera da arte-educação, a importância do espaço cênico na aprendizagem do ambiente escolar, assim como a formação do sujeito no

[5] PEREIRA, Sayonara Sousa. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ES-BOÇO: Espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP**. Campinas: UNICAMP, 2007. Tese de Doutorado.

contexto teatral e em qual momento o teatro-dança se torna fundamental na pesquisa.

O embasamento teórico se deu a partir de quatro livros: *O Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, de Augusto Boal; *Improvisação para o Teatro*, de Viola Spolin; *Pedagogia da Autonomia* e *Educação e Mudança*, ambas de Paulo Freire.

A próxima etapa trata de uma narrativa do processo – relatos que descrevem as experiências – (quarto capítulo); em que tento expor os resultados, mas muito mais as reflexões motivadoras e acontecidas durante a experiência. O despertar dos alunos para a criatividade através de vivências específicas, relaxamentos, jogos teatrais e atividades que desenvolvam a imaginação serão a tônica deste capítulo.

Dentro desse mesmo segmento trabalhei com a organização do maior número possível de textos de teatro (de escritores reconhecidos e dos próprios alunos, os quais serão selecionados durante o processo e de acordo com as necessidades de cada encontro) a fim de iniciar um trabalho com a improvisação e a leitura dramática (um primeiro contato do aluno com o teatro antes da prática); a partir daí, iniciaram-se ensaios, confecção de figurinos (dentro das possibilidades do contexto) e a montagem de uma apresentação construída pelo grupo (que em alguns momentos denominaremos de *exercício*, a fim de evitar a confusão com o *exibicionismo* que não raro aparece entre adolescentes), simultaneamente com a observação dos educandos em sala de aula nos quesitos melhorias no ensino-aprendizagem, relação professor/aluno e autoconhecimento na construção de uma nova linguagem.

Os alunos devem aprender a se relacionar com todos e a perceber a escola como a proposta de Paulo Freire, “espaço público transparente e democrático”.

Todas as atividades foram registradas pela pesquisadora/educadora e pelos educandos participantes através de fotografias, filmagens, diários e depoimentos de alunos, professores e de toda a comunidade participante da escola; esse foi o momento prognóstico da pesquisa: observação, recepção e interação.

A etapa conclusiva (considerações finais) é interpretativa e avaliativa/reflexiva, com relação aos alunos, em três aspectos:

-o que é o teatro na vida deles;
-quem são os colegas com os quais conviveram durante todo o desenvolvimento dos jogos teatrais (o olhar do outro);
-qual foi a transformação ocorrida neles mesmos.

Essas respostas foram obtidas por meio dos diários de registros, cartas[6] ou das narrativas da própria educadora/pesquisadora que relatam as experiências vivenciadas.

O segundo momento da conclusão conta também, com a reflexão/interpretação/avaliação da pesquisadora/educadora mostrando que, de certa forma, o professor é parte integrante essencial de todo o processo e não uma mera máquina; o docente interage intensamente ao contexto com o qual se propõe a trabalhar; é vivo; é afeto e fará a própria descoberta do que vem a ser o Teatro para si.

[6] No momento de citar trechos das cartas substituirei seus nomes reais por nomes de personagens reconhecidas de peças de teatro. Esse procedimento será tomado para que os alunos não se sintam constrangidos.

1 Primeiro Ato: Educação e Teatro na (trans)formação do sujeito

1.1 BREVE HISTÓRICO: EDUCAÇÃO, ARTE-EDUCAÇÃO E TEATRO

Antes de trilharmos os caminhos da pesquisa se faz necessário um sucinto percurso pela história da Educação, Arte-Educação e Teatro. Essas linhas têm por finalidade situar-nos no tempo, espaço e transformações que ocorreram, nestes três setores, com o decorrer dos anos. O pequeno histórico serve como pano de fundo para que saibamos como educação, arte-educação e teatro atuam para o desenvolvimento do ser humano como sujeito em um sentido bastante completo de seu significado como aquele que, consciente de si, compreende sua própria ação.

No que se diz respeito à educação no Brasil, o interessante, para a pesquisa neste momento, são as transformações ocorridas dos anos de 1950 até os dias de hoje, pois é nesse período, mais precisamente na década de 1970, que começaram os estudos mais enfáticos para a valorização da arte na educação.

A escola dos anos 50, conhecida como Tradicional, foi a grande responsável pela imagem desfigurada que muitas pessoas ainda têm da educação. Nela o professor era o único detentor do conhecimento, mero transmissor de conteúdo, sendo fonte segura ao aluno, ao qual não era dado o direito de questionar. Essa escola era para poucos, apenas os mais abastados economicamente frequentavam-na; um sistema que perdurou por anos[7]. De acordo com Almeida, 2003, p. 100, nos anos de 1950:

[7] Podemos mencionar, também, como exemplo, o texto de Theodor Adorno, *Educação Após Auschwitz*, que debate a questão de uma educação baseada na força e voltada para a disciplina:

> O desenvolvimento econômico no período pós-Estado estratificou uma sociedade que tinha num extremo a classe alta representada pela oligarquia agrário-comercial e burguesia industrial; no extremo oposto situava-se a classe trabalhadora. Entre ambas, a classe média formada por profissionais liberais e funcionários públicos. Para o ingresso nessas profissões desempenhadas pelos segmentos médios, a escola constitui o principal, se não o único, patamar importante na busca de ascensão social e a educação escolarizada continua sendo a via de acesso à participação efetiva na sociedade.

Nos anos de 1970, a escola ganhou um caráter tecnicista. Havia um padrão a ser seguido: o do livro didático. O salário do educador começou a decair e suas imagem e prática passaram a ser desvalorizadas. Sobre essa afirmação Almeida tem a dizer:

> O panorama de estagnação intelectual inaugurado pelo medo e ausência de liberdade tornou-se propício à promulgação de uma lei autoritária, gestada por tecnocratas a serviço do poder e pelos militares desejosos de adesão política. A lei n. 5.692/71 viria fixar as novas diretrizes para a educação escolar brasileira, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do segundo grau. (2003, p.103).

Nesta mesma década, Ana Mae Barbosa iniciou suas observações sobre o ensino de arte nas escolas públicas. A Educação Artística tornou-se obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, no entanto o ensino de artes era baseado em todo o processo técnico e fragmentado pelo qual passava a Educação no Brasil.

> (...) o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação.
> (...) refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário.
> (...) para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.

"(...) Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. (...)" (p.05).

> O texto legal [8] caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma. (BARBOSA, 1986, p.15-21).

Na década de 1980, a figura do professor ainda era colocada como única fonte de conhecimento, todavia grandes transformações começaram a despontar com a possibilidade de se usar meios de comunicação (TV e vídeo) em sala de aula, no entanto um uso sem reflexão. É nesta década, também, que a filosofia de Paulo Freire adquiriu maior ênfase.

Quanto à arte-educação, foi em 1980, mais precisamente de 15 a 19 de setembro, que houve o primeiro encontro de arte-educadores do Brasil: Semana de Arte e Ensino, realizada na Universidade de São Paulo. Um encontro que destacou, por meio de debates, a questão dos aspectos políticos sobre o ensino da arte, da política educacional para as artes e arte-educação, do trabalho do arte-educador no contexto brasileiro, entre outros.

Com a Constituição da Nova República de 1988, a arte ganha mais espaço.[9] Em 1989 o quadro de professores era tido como bastante ativo e consciente da importância da arte na educação, porém necessitavam aprimorar a formação.

Chegando aos anos de 1990, aparece com grande força a Pedagogia Construtivista, onde a aprendizagem é cerceada pela construção e valorização do indivíduo em seu processo cognitivo. Nessa época surgem os aparatos tecnológicos, mas apenas como modernização e não como instrumentos educativos; o ensino das artes nas escolas ganha uma nova dimensão com a criação dos PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica); com isso a arte-educação passou a ter maior importância na educação básica, mas as mudanças relevantes no processo de ensino-aprendizagem estão ocorrendo no século XXI.

---

[8] Decreto de 1816, assinado por D. João VI.

[9] No capítulo concernente à educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina:

O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento; (...)

(Vade Mecum/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. – 6. ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, p.64, 2008.)

A chamada Pedagogia Sócio-Interacionista tenta resgatar as figuras, professor e aluno, como colaboradoras nas ações de ensino. O educador não é o detentor do conhecimento, mas um mediador das várias possibilidades que se vão descortinando; a arte é uma delas.

Recentemente, uma das transformações relevantes ocorridas para um elo mais proveitoso entre escola e aluno foi a criação do Programa Escola da Família. Trata-se de um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo inaugurado em agosto de 2003. O programa reúne profissionais da educação, voluntários e universitários, proporcionando a disponibilidade da abertura do espaço escolar aos finais de semana, com atividades destinadas à inclusão social, respeito à pluralidade e à qualidade de vida. No próprio texto de explicação do Programa consta a seguinte afirmação:

> Em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal – ou, muitas vezes, o único – equipamento público, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura. Os espaços escolares, que antes ficavam ociosos aos finais de semana, passaram a ser ocupados organizada e responsavelmente pela comunidade.

Abrangência[10]
Ref.Julho/2009

Tabela 1 – Números relacionados ao Programa Escola da Família

Diretorias de Ensino	91 (todas)
Municípios	627
Escolas Estaduais e Municipais	2.655
Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, Supervisores, Gestores (Diretores, Vice-Diretores, Professores Coordenadores) e Educadores Profissionais	4.796
Educadores Universitários	14.951
Voluntários	17.107

[10] Todos os direitos reservados: Governo do estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação: 2009-2009. http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html

No caso de Bertioga, o programa Escola da Família se torna muito importante, pois a cidade possui poucas opções de lazer para crianças e jovens. O espaço da escola se torna, portanto, nos finais de semana um lugar de extrema importância para o desenvolvimento de atividades ligadas à arte, e é nesse espaço que a experiência está sendo vivenciada; um espaço dentro da escola, porém fora da sala de aula.

O espaço da Escola da Família é bastante importante para o ensino das Artes, tanto quanto são as artes para a Escola da Família. Podemos dizer que neste contexto, arte e educação são um elo que traz resultados na mudança de atitudes e sensibilização do sujeito, mas que somente há pouco tempo foi reconhecido como realmente influente. A arte educa sob todas as formas, por isso encontrar o tipo de arte que melhor alcançaria os alunos em sua totalidade (para os objetivos da experiência) foi um trabalho árduo.

A minha opção em escolher o teatro para desenvolver o estudo veio da compreensão a partir de seu histórico, já que ele é tão antigo quanto outras áreas fundamentais da atividade humana, como a filosofia, de que o teatro enlaça diversos aspectos da experiência artística que podem contribuir para a formação do sujeito.[11]

Em nossa Cultura Ocidental, o teatro grego é o grande influente dos moldes como conhecemos as teorias e ações do teatro hoje. Na visão de Berthold (2006), as ações encontram-se no movimento de dar e receber entre homens e deuses e deuses e homens, próprio do teatro, que transportando para os dias de hoje expressa inquietações, pensamentos e atitudes da sociedade.

O ocorrido é que, ao longo dos séculos, a função participante do teatro (espectador e atores interagindo) foi se perdendo e, aquilo que deveria ser “obra de arte social e comunal” sofreu os efeitos da elitização, ou seja, o aprendizado

---

[11] (...) Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos.
O encanto mágico do teatro, num sentido mais amplo, está na capacidade inexaurível de apresentar-se aos olhos do público (...).
É fascinante traçar esse desenvolvimento pelas várias regiões do mundo e ver como e sob que auspícios ele se deu. (...) (BERTHOLD, 2006, p.01-02).

proporcionado pela representação transformou-se em espaço frequentado por uma minoria privilegiada:

> (...) A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso, inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas. (BERTHOLD, 2006, p.103-104).

Neste contexto podemos avaliar que o histórico do teatro na educação vem do século XX com o advento da Escola Nova em uma outra roupagem: estímulo à criatividade, pois antes ele era praticado nas escolas apenas como "auxiliar" da assimilação de conteúdos como História, por exemplo. A partir de então, o teatro começa a ser visto sob uma nova perspectiva passando a ter sua finalidade em si mesmo.

Adentrando a segunda metade do século XX, com o incentivo para uma educação por meio da arte, o teatro começa a ser inserido no currículo pedagógico de forma mais aberta, como linguagem e expressão dos indivíduos, visando contribuições para a formação do educando dentro e fora da escola.

Já a minha preferência pelas teorias teatrais de Augusto Boal e Viola Spolin surgiram pelo fato de serem ideias intimamente ligadas à educação, principalmente na percepção de Boal, a qual se encontra embasada nos princípios educacionais da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire; metas que não ofuscam as práticas docente e discente.

Por meio do teatro é possível que o ser humano se autoconheça, se enxergue, não como ator, mas como um agente transformador e autônomo (ator social)[12], como nos faz refletir Boal:

> O teatro é uma atividade que nada tem a ver com edifícios e outras parafernálias. Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro*

[12]BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

> *sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando. (1996, p.27).

O ato de educar-se (educador e educando) implica em conhecer-se e reconhecer-se; essa é a magia propiciada pelo teatro associado à educação: o educando aprende a descobrir-se e o educador redescobre-se, pois de acordo com Boal, 1996, p.27, "ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é e imagina o que pode vir a ser".

1.2 FORMAÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO DO TEATRO

> O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se pode também distinguir entre um eu e um não-eu.
> Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.
> Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (...).
>
> (FREIRE, 2002, p.30)

O educando é um sujeito, independentemente da idade em que se encontra, em processo de formação[13]. A escola se tornou a grande responsável por essa formação; não apenas como construtora de conhecimentos específicos, voltados para a prática profissional e um futuro próximo, mas sim como edificadora de vida, caráter e humanidade. O papel do educador é fundamental e não pode mais ser entendido como "detentor de conhecimento", o qual possui as "técnicas necessárias" para moldar o aluno; o desafio da educação, hoje, é redescobrir, construir, desconstruir, de forma colaborativa, uma cidadania multicultural e intercultural de

[13] Compreendemos por formação o que aprendemos e não transmissão de conhecimento, desenvolvimento de habilidades, competências ou divulgação de informações (pseudo-formação). As experiências tornam-se formativas no momento em que propiciam transformações significantes no sujeito; isso requer do educador responsabilidade e despreendimento; ter consciência da liberdade de escolha do educando:
"(...) a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza (...). Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos (...). É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (...)." (FREIRE, 2007, p.33.).

maneira que exista um elo entre a “cultura escolar” e a “cultura social” dos alunos, por isso é necessário colocar em aula a situação do dia-a-dia dos jovens. Nesse processo de inovação, aprendizagem, descobertas e redescobertas, a presença das artes se torna vital; ela é um meio para a compreensão e a emancipação.

O Teatro é provocador; sedimenta o conhecimento adquirido e a experiência vivenciada; neste ponto Viola Spolin tem a dizer que:

> São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos (...). Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. (...) É a partir da vontade de compreender o processo orgânico que o nosso trabalho se torna vivo. (...). (2005, p.17-18).

Para essa experiência, levando-se em consideração os saberes já adquiridos dos discentes participantes, o Teatro é considerado o meio mais adequado por possuir a capacidade de ser transformado em experiência imediata.

A Educação atrelada ao Teatro dá abertura para que o aluno possa transcender seu próprio ser, se redescobrindo como um indivíduo capaz de transformação e mudança de atitudes e como nos faz pensar Boal, 1996, p.27, “percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU”.

Em Boal, o sujeito surge como uma figura da consciência de si. Do mesmo modo, em outro contexto, contemporâneo ao de Spolin, Freire situa a compreensão que tem do sujeito em um sentido muito afinado ao de Boal:

> (...) A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.
> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

> Creio poder afirmar, na altura dessas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, em que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina(...). (2007, p.69).

Em ambos os autores o que vemos é a compreensão de sujeito relacionada à ideia da educação como aliança entre vida e transformação.

O sujeito não é um ser individual. Ele é social. A relação teatro/educação põe em movimento os educandos envoltos na experiência para que possam vir a refletir e compreender o respeito e a solidariedade do trabalho em grupo. Essa proposta não tem por objetivo formar atores, protagonistas de palco. O que se objetiva é a unidade entre crescimento e conhecimento; a essência a que se deseja chegar é a transformação; que esse ser que se encontra num processo de formação se redescubra como atuante, protagonista do palco da vida e que a partir dessa ação se (trans)forme, pois, de acordo com Boal, 1996, p.30, "o teatro estuda as múltiplas relações entre homens e mulheres vivendo em sociedade, e não se limita à contemplação de cada indivíduo solitário, tomado isoladamente".

O fato de o Teatro ser universal e atemporal reforça que, por meio dele, a escola conseguirá cumprir com as suas metas: ensino-aprendizagem, acesso à cultura e ao conhecimento e, a principal delas, a formação de cidadãos conscientes capazes de perceber o mundo de forma mais complexa, por meio da qual se possa trabalhar a questão da própria identidade em outro sentido, com mais segurança, o que afirmará, para nosso contexto atual, a importância também da diferença.

A inserção do teatro na escola incentiva o aluno à observação e à interpretação não só de textos, mas, inclusive, do meio em que se vive, ou seja, um ser aberto ao mundo a sua volta.

Podemos pensar que o ser humano só se torna humano efetivamente, a partir do momento em que adquire a consciência de si próprio; desta maneira conseguirá uma postura livre de preconceitos ou julgamentos em que possa se colocar e se expressar.

1.3 A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

Repensar a função da escola na sociedade vem sendo alvo de uma grande discussão entre os profissionais de educação, principalmente no contexto de uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que visa à formação multilateral do educando.

Percebemos que, com o passar dos anos, mudanças significativas têm ocorrido dentro e fora da escola[14]. Mudanças que representam um desafio para refletir sobre o papel da escola e tentar entender esse processo que, de maneira geral, é vivido por crianças e adolescentes. Gostaria aqui de explorar a compreensão de teatro como *jogo*, pois este é o conceito que melhor define a prática do teatro que desenvolvi com meus alunos no contexto de algumas reflexões teóricas que agora apresento. Quero deixar claro também que a expressão *jogo* será desenvolvida de forma prática a partir do quarto ato.

Vygotsky já afirmava que "o melhor método (para ensinar leitura e escrita) é aquele no qual as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas no qual essas habilidades são encontradas em situações de jogo". (1978, p.118). Mas, afinal, o que se pode entender pelo termo jogo[15]?

---

[14]É importante levar em conta o que nos diz Hernández:
Essas mudanças ocorrem em todas as direções. Indicarei algumas que estão presentes, de maneira clara, na nossa visão de projetos de trabalho. Por um lado, temos as mudanças na sociedade, não concebida como um todo, mas com grupos que se relacionam, excluem-se, ignoram-se ou tentam encontrar um "espaço" a partir do qual possam fazer com que suas vozes sejam ouvidas, nas relações (de poder, de controle, de emancipação, de solidariedade...) e nos sistemas de representação dos valores e das identidades (pessoais, sexuais, étnicas) que se projetam nos meios de comunicação e nos espetáculos de massa (televisão, cinema, publicidade, jornais, música, futebol...) e nas tecnologias da informação e da comunicação. (1998, p.27).

[15] A primeira evidência que precisamos levar em conta é que o jogo é uma função elementar da vida do homem, de tal sorte que a cultura humana, sem um elemento de jogo, é impensável. (...). É louvável lembrar-se aqui o dado elementar do jogo humano em suas estruturas, a fim de que o elemento lúdico da arte torne-se visível, não apenas de modo negativo, como libertação de objetivos obrigatórios mas como impulso livre. Quando é que se fala de jogo e o que está implícito nisso? Certamente de início o ir e vir de um movimento que se repete constantemente – pense-se em certos ditos como "o jogo de luz" ou "o jogar das ondas", em que há um constante ir e vir, ou seja, um movimento que não está ligado a uma finalidade última. Isso é notadamente o que caracteriza o ir e vir – que nem um nem outro extremo é o alvo do movimento, o ponto no qual ele descansa. Além disso é claro que o tal movimento condiz um espaço de jogo. Isso nos dará bastante a pensar na questão da arte. A liberdade de movimento aventada aqui inclui ainda que este movimento tem que ter a forma do auto mover-se. O auto movimento é a característica básica do que está vivo. (...). (GADAMER, 1985, p. 37-38.).

Existem inúmeras definições para o termo jogo, a mais comum seria de que jogo é qualquer ação (atividade) praticada pelo ser humano.

O jogo implica designações e significados de acordo com cada língua; umas dão ao jogo forte conotação; já em outros idiomas, a ideia de jogo aparece de forma menos enfática. Poder-se-ia discorrer sobre esse assunto se utilizando de várias vertentes e apontando as variantes que implicam o termo jogo, assim como o fez Huizinga[16] (1872-1945) – *Natureza e Significado de Jogo*, *A Noção de Jogo e sua Expressão na Linguagem*, *O Jogo e a competição como funções Culturais*, entre outros - entretanto, o interessante para este estudo é definir *jogo* de forma que englobe o maior número possível de significados. Assim, encontramos uma noção geral do termo jogo, em *Homo Ludens*[17], que diz:

> Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2004, p.33).

Já Viola Spolin usa a expressão *situações de jogo* com o objetivo de designar:

> Uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos; seguem par e passo com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando. (2005, p.342).

Nesta citação podemos verificar a multiplicidade da função do jogo.

Spolin ainda diferencia *jogo dramático* de *jogo teatral*, em que o primeiro lida com uma situação imaginária, porque todos são atores; já no segundo, um grupo subdivide-se entre "atores" e "espectadores", uns jogam enquanto outros observam, em seguida, trocam-se os papéis.

---

[16] Escritor e Historiador.
[17] HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

A inserção de jogos na prática de ensino se tornou uma alternativa utilizada por educadores em busca de soluções eficientes para o exercício em sala de aula. Quando essa prática é aliada ao teatro, os resultados são mais satisfatórios ainda, considerando que a atuação no teatro é uma forma especial, muito fundamental da prática de jogo, podendo ser compreendido como estrutura do jogo.

A capacidade de representar sempre esteve ligada à experiência da formação do ser humano. O teatro seria um jogo de formação. Tal formação deve ser pensada no melhor sentido da autodescoberta e da criação de si.

É neste sentido que podemos levar adiante a ideia de que por ser uma arte[18] que recria a vida[19], de ser, neste sentido uma forma de ação, o teatro teria também o poder de transformar atitudes.

Com a ação, o ser humano se torna a prova viva do que faz, daquilo que pode construir ou destruir. O teatro, como arte da formação e da ação, associado à educação (construtivamente), torna-se um poderoso lugar - pensar na palavra Teatro como espaço onde ações e modificações acontecem - de ensino-aprendizagem, sendo considerado um lugar transformador no contexto onde os educandos têm recebido as diferentes disciplinas.

No entanto, os alunos, por vários motivos, não têm contato sistemático com o teatro, pois é algo que se encontra longe da realidade educacional e cultural brasileira; é um problema social e também geográfico que atinge Bertioga, uma

---

[18] Pensemos em arte a partir das considerações de Nietzsche em sua obra *O Nascimento da Tragédia*. Para ele a vida só se torna possível através da arte; "a arte é aqui considerada como a única força antagônica superior a toda vontade de negação da vida.".
"(...) o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do *apolíneo* e do *dionisíaco*, da mesma forma que a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. (...) A seus dois deuses da arte, Apolo e Dioniso, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto às origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não-figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dioniso: ambos impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum „arte' lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da „vontade' helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática." (2000, p.27).
[19] Segundo a definição de Aristóteles para a palavra arte : "A arte recria o princípio criador das coisas criadas.".

cidade litorânea com recursos escassos, apesar de não ser tão distante da capital. A escola torna-se a principal condutora da interação do educando com as artes.

Quando a parceria Educação e Teatro entra em ação o educador se aproxima do educando, do contexto por ele vivido; isso possibilita uma relação de afetividade onde o aluno tende a confiar no professor, como um condutor no seu processo de formação.

Podemos dizer que confiança entre ambas as partes traz benefícios para toda a comunidade escolar (direção, coordenação, corpo docente, discentes, funcionários, pais...), ao potencializar que a interação auxilie na resolução de pequenos problemas gerados ou já existentes naquele meio.

Além disso, no campo da afetividade, da confiança e da interação o aluno desenvolve maior capacidade cognitiva e reflexiva; bens que levará para a vida de um modo geral.

2 Segundo Ato: Augusto Boal e Viola Spolin – Teatro e Educação

2.1 BOAL E SPOLIN: CONCEITO

> (...) o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. (...) uma arma de libertação. (...) É necessário transformar. (...) todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade.
>
> (BOAL, 1977, p.1-2)

O trabalho do educador em busca de novos métodos de ensino-aprendizagem deve ser uma prática constante; se por um lado tem o objetivo de quebrar as barreiras que impossibilitam uma maior aproximação com o educando, por outro (não separar o ensino da realidade) auxilia, ambos, na compreensão das artes, refletindo sobre o vínculo entre a sociedade de hoje e as artes cênicas, entendendo o teatro como um lugar de transformação.

No contexto educação e teatro, como processos transformadores do indivíduo, há relevantes contribuições de autores que, com seus métodos teatrais, auxiliam no processo educacional.

Augusto Boal (1931-2009), autor que fundamenta esta investigação, em seu *Teatro do Oprimido*, expressão que é parte essencial na linguagem de Paulo Freire quanto à educação, já nos dava indícios de que a arte da representação conseguia alcançar objetivos que, muitas vezes, um determinado grupo social não obtinha. Vejamos, de acordo com a teoria de Boal, o teatro é uma atividade política capaz de conscientizar o indivíduo do poder modificador que tem em mãos; ele pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa. Por meio do teatro o sujeito se liberta e adquirindo essa liberdade transforma-se no atuante da própria história.

Boal desenvolveu, através de suas experiências, aquilo que chamou de *Poética do Oprimido*, ou seja, derrubou os muros que separavam ator de espectador, fez com que o povo reassumisse a função de protagonista nos palcos e na sociedade.

Certa vez, enquanto apresentava uma peça sobre a questão agrária para alguns camponeses, percebeu que, ao final da apresentação, um dos sem-terra incitara o grupo a uma luta contra alguns homens que tinham expulsado um de seus companheiros. O grupo recusou a prática e, a partir daí, Boal começou a entender o teatro de maneira pedagógica[20].

> (...) considerando o teatro como *linguagem*, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas. Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos.
> Para que se compreenda bem esta *Poética do Oprimido* deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, „espectador', ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, (...) em transformador da ação dramática. (BOAL, 1977, p.126)

Isso é a Poética do Oprimido: ação. Plateia e personagens se confundem; os espectadores são os protagonistas transformadores que propõem soluções possíveis para os problemas os quais lhes são apresentados.

Boal traçou etapas para a transformação do espectador em ator. O que nos interessa aqui é como utilizá-las para auxiliar os alunos participantes do projeto de maneira que eles comecem a refletir o espaço escolar (de que forma podem melhorá-lo) e com uma mudança de atitude contribuir para uma transformação em sala de aula.

As quatro etapas propostas por Boal foram trabalhadas com os estudantes:

> Primeira Etapa – Conhecimento do Corpo – Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e

[20] Disponível em:http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_do_oprimido. Acesso em: 10 mar. 2009

> possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação;
> Segunda Etapa – Tornar o Corpo Expressivo – Sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas;
> Terceira Etapa – O Teatro como linguagem – Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado (...).
> Quarta etapa – Teatro como discurso – Formas simples em que o espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. (BOAL, 1977, p.131.)

Na primeira etapa é necessário que os alunos comecem pelos próprios corpos. O primeiro passo tem por finalidade a descoberta do corpo de maneira exterior, suas capacidades e limitações, de modo que dentro do contexto deles possam compreender, também, capacidades, possibilidades e limitações.

Já na segunda etapa trabalharam para que o corpo se tornasse expressivo; expressaram o que se desejavam ou o que sentiam por meio do corpo e não das palavras.

A terceira etapa consistiu em exercitar com os alunos o Teatro como linguagem. Uma linguagem a qual os fez entrar em ação; passaram de sujeitos passivos a sujeitos que agem, protagonizando e buscando propostas e soluções em conjunto para os problemas apresentados.

Na quarta e última etapa os alunos colocaram suas dúvidas e dificuldades (do contexto ao qual pertencem) para que de alguma maneira pudessem tentar resolver seus conflitos.

Ainda, dentro da filosofia de Boal, temos o *Projeto Educando para a Liberdade*, criado para incentivar o direito à educação para jovens e adultos do Sistema Penitenciário. O projeto, desenvolvido pelos Ministérios da Educação e da Justiça, em parceria com a UNESCO no Brasil, utiliza as técnicas do *Teatro do Oprimido*, entre os internos, para ouvir o que pensam sobre a educação e quais atitudes podem ser tomadas para mudá-la em favor deles mesmos.

Viola Spolin (1906-1994) é outro nome importante que contribuiu fortemente para o elo Educação e Teatro; entre sua teoria e a de Boal há muito em comum. Spolin começou a trabalhar com jogos teatrais em 1968 (nos Estados Unidos) que chegaram ao Brasil em 1978, sete anos após o desenvolvimento da *Poética do Oprimido* por Boal (1971). Ela diz que todos são capazes de atuar no palco:

> Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.
> Aprendemos através da experiência(...).
> É muito possível que o chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. (SPOLIN, 2005, p.03)

Nos jogos teatrais, que ela chama de improvisação, o que há de mais importante é a experiência. Por meio dela o indivíduo é capaz de evocar sua intuição, um fator que se for bem trabalhado pode auxiliar na aprendizagem. O intuitivo, segundo Spolin, é uma área a ser investigada e explorada por todos de acordo com o desenrolar da experiência, que nesse caso será o conhecimento ilimitado além do sensorial: a área da revelação.

> Para evitar que a palavra „intuitivo' torne-se vazia ou que a usemos para conceitos ultrapassados, utilize-a para denotar aquela área do conhecimento que está além das restrições de cultura, raça, educação, psicologia e idade; mais profundo do que as roupagens de maneirismo, preconceito, intelectualismos e adoções de ideias alheias que a maioria de nós usa para viver o cotidiano. Ao invés disso abracemo-nos uns aos outros em nossa pura humanidade e nos esforcemos durante as sessões de trabalho para liberar essa humanidade dentro de nós e de nossos alunos. (SPOLIN, 2005, p.18)

Para que o sujeito absorva a intuição e a experiência se realize de forma criativa e inspiradora, Spolin propõe *sete aspectos* que, bem trabalhados, geram a espontaneidade necessária para a experiência fluir:

1) *Jogos*: o jogo propicia a interiorização do espírito de grupo, o qual auxilia os alunos a se ajudarem e a propor soluções a um determinado problema, para

que juntos consigam encontrar o melhor caminho. Conforme já foi explanado no item 1.3, para Spolin, 2005, p.342, *jogar implica alegria, divertimento, entusiasmo, confiança; intensificar o objeto; relacionar-se com os colegas jogadores; envolvimento com o ponto de concentração; a expressão física de uma força vital; um termo que no teatro improvisacional pode ser usado em lugar de ensaio: "Vamos jogar!"*.

> O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isso causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. (SPOLIN, 2005, p.05)

2) *Aprovação/Desaprovação*: o jogo proporciona no indivíduo a sensação de liberdade; esse sentimento deve ser trabalhado em todos os sentidos de maneira que nosso "velho costume" da aprovação/desaprovação fique excluso; principalmente, porque uma avaliação cerceada pela aprovação/desaprovação impede que o educador experencie junto ao educando e transcenda o que já conhece.

> A linguagem e as atitudes de autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emerja como unidade de trabalho (...) de maneira que não entre na relação professor-aluno.
> A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação.
> O julgamento por parte do professor limita tanto a sua própria experiência como a dos alunos, pois ao julgar, ele se mantém distante do momento da experiência e raramente vai além do que já sabe. (SPOLIN, 2005, p.07)

A aprovação/desaprovação é desnecessária no momento em que o aluno e o professor se conscientizam de que ambos estão em processo de "insigth pessoal".

3) *Expressão de Grupo*: ensino/aprendizagem depende de um relacionamento sadio em grupo. A experiência teatral dos jogos vem contribuir com uma unidade de indivíduos interdependentes, onde todos contribuem de alguma forma.

> (...) quando atua com o grupo, experienciando coisas junto, o aluno se integra e se descobre dentro da atividade. Tanto as diferenças como as similaridades dentro do grupo são aceitas.
> O procedimento para o professor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo momento. O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um.(...) Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar. (SPOLIN, 2005, p.09)

Na conclusão o processo torna-se mais importante que o sucesso.

4) *Plateia*: esse é o momento onde a teoria de Boal e Spolin convergem – a plateia não é elemento isolado do exercício teatral, assim como o professor não pode ser separado de seu público, ou seja, seus alunos.

   Educador e educandos: ambas as partes precisam ter autonomia para opinar e apontar o que pode ser melhorado. A ideia é romper a "quarta parede" – a parede invisível, imaginária existente entre atores e espectadores, - reforçando uma interação direta entre público e plateia, em que a plateia é convidada a se relacionar com aqueles que se encontram sobre o palco:

> Quando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência. Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece, e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido! (...)
> Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experienciar, isto inclui a plateia(...). (SPOLIN, 2005, p.11-12.)

5) *Técnicas Teatrais*: corresponde à linguagem, portanto não há técnica separada na experiência. Especificamente nesse caso as técnicas devem ser utilizadas de acordo com as necessidades de cada grupo.

6) *A Transposição do Processo de Aprendizagem Para a Vida Diária*:

> O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção o mundo e de nós mesmos dentro dele. (SPOLIN, 2005, p.13.)

No caso dessa experiência, o espaço escolar e a comunidade fornecerão o material para o projeto, o qual os ajudará no próprio conhecimento (descoberta de si).

7) *Fisicalização*: trata-se do "saber-se onde"; trabalhar o espaço onde se encontra o indivíduo que se relaciona de maneira aberta com o mundo que o cerca.

> Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o insight. É difícil dizer por que isso é assim, mas é certo que ocorre. Esse relacionamento mantém o ator no mundo da percepção – um ser aberto em relação ao mundo em sua volta.(...)
> (...) O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo. Talvez para além do próprio espírito do homem. (SPOLIN, 2005, p.14.)

O *Ponto de Concentração* (*POC*)[21], sugerido por Spolin, também será utilizado. Ele possui quatro etapas a serem seguidas:

> O Ponto de Concentração é o ponto focal para o sistema coberto neste manual, e realiza o trabalho para o aluno. Ele é a "bola" com a qual todos participam do jogo. Embora seu uso possa ser variado, os quatro pontos que seguem auxiliam a esclarecê-lo para ser utilizado nas oficinas de trabalho. (1) Ele ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas (necessárias para o espetáculo) para que sejam completamente exploradas. (2) Ele dá o controle, a disciplina artística em improvisação, onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora. (3) Ele propicia ao aluno o foco num ponto único ("Olhe para a bola") dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema (...). O Ponto de Concentração atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema. (4) Esta singularidade de foco num ponto, usado na solução de um problema – seja na primeira sessão onde os alunos contam as tábuas do chão ou as cadeiras

[21] Colocar o foco no objeto (ou acontecimento) que foi estabelecido; uma técnica para atingir despreendimento; o objeto em torno do qual os atores se reúnem; o envolvimento com o Ponto de Concentração resulta em relacionamento; "Confie no Ponto de Concentração!"; um veículo que transporta o jogador; ajuda a plateia de alunos a abrir-se para receber a comunicação; preocupação. (SPOLIN, 2005, p.345).

> (Exposição) ou mais tarde com problemas mais complicados – libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral. O Ponto de Concentração torna possível a percepção, ao invés do preconceito; e atua como trampolim para o intuitivo. (SPOLIN, 2005, p.21-22).

Ele é um "auxiliador" do grupo, pois não trabalha apenas atores[22]; abre um leque de opções, inclusive para a progressão do aluno em sala de aula (o que se objetiva alcançar). "Ele os libera para entrar numa excitante aventura criativa, e assim dá significado para o teatro na comunidade, na vizinhança, no lar.". (SPOLIN, 2005, p.20). Nestes parágrafos explano teoricamente o *POC* que será trabalhado durante a experiência de forma prática, portanto, voltarei a teorizar sobre ele durante as narrativas.

Ambas as teorias (Boal e Spolin) serão utilizadas, não em suas totalidades, mas adaptando-as ao que surge nas experiências com os estudantes, transpondo-as para o ambiente escolar. De todos os conceitos de Boal e Spolin, gostaria de guardar a ideia do *oprimido*, da *ação* como transformação e autotransformação coletiva, de jogo, de intuição, de improvisação e de experiência que permanecerão sendo elaboradas aqui.

2.2 A PALAVRA TEATRO COMO ESPAÇO EM AUGUSTO BOAL E VIOLA SPOLIN

Partindo do conceito dado no dicionário[23], tal como utilizei com os alunos, *Espaço* é: *Distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados. Lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa. Extensão indefinida. O Universo. Período ou intervalo de tempo. Em texto escrito ou impresso, o claro que constitui a separação entre as palavras e, às vezes, também entre as letras de uma palavra; branco*.[24]

---

[22] Quero enfatizar que não estamos em busca de formar atores de palco e sim atores sociais.

[23] Quero deixar claro que todos os itens que são iniciados por um verbete de dicionário são trabalhados previamente com os alunos.

[24] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.286, 2000.

Para realizar este trabalho foi necessário operar dentro de categorias retiradas da própria experiência com o teatro, levando-se em consideração que nossa experiência será feita dentro de um espaço pré-determinado: na escola, no projeto Escola da Família.

Teatro[25] vem do grego *theatron*, lugar de onde se vê; seu significado já subentende espaço.

Espaço[26] vem do latim *spatiu*, pista de corridas, arena, praça, avenida, curso de astros, extensão indefinida, distância, intervalo, espaço de tempo, demora, dilatação, firmamento. O prefixo latino *es*- remete à ideia de movimento para fora, estado anterior. Este "*es*" far-nos-á refletir sobre um renascer, um desabrochar das emoções, um amadurecer dentro do espaço que rearranjaremos em nós.

Immanuel Kant define espaço como algo que não se origina da experiência, mas ele torna a experiência possível; o espaço é objeto e não conceito, pois podemos pensar no espaço sem algo a preenchê-lo, entretanto não podemos pensar "nesse algo" sem um espaço, ou seja, um espaço é só um espaço (um nada), ele é a forma *a priori* da sensibilidade externa; dependemos dele para pensar e experimentar.

Segundo Spolin, em *Improvisação para Teatro*:

> Espaço - Algo sobre o qual pouco conhecemos; a área do palco onde a realidade pode ser localizada; o espaço pode ser usado para dar forma às realidades que criamos; uma área sem fronteiras, sem limites; o jogador usa o espaço para dar realidade ao mundo fenomenal; fazer espaço para o objeto; o ambiente mais amplo; o espaço além; um lugar para perceber ou receber uma comunicação. (2005. p.339).

O método spoliniano também propõe que o físico (espaço) é o conhecido e por meio dele o ser humano busca aquilo que se ignora e se encontra no campo de

---

[25] VEIGA, Guilherme. **Teatro e Teoria na Grécia Antiga**. 2.ed. Brasília: Thesauros Editora, 2008.
[26] Disponível em:http://ciberduvidas.sapo.pt/pergunta.php?id=15005. Acesso em: 12 abr. 2009

intuitivo; é ele que sustenta o indivíduo no mundo do perceptível; ela ainda trabalha com o conceito de ambiente (2005, p.336) como sendo “a vida do palco estabelecida pelos membros do grupo; todos os objetos animados e inanimados dentro do teatro, incluindo o indivíduo e a plateia; um lugar a ser explorado.”.

Porém, é com mais ênfase em Augusto Boal que encontro respaldo teórico para o entendimento de espaço dentro da proposta do projeto; um primeiro pensamento de Boal do que seria um espaço destinado ao teatro (tablado) vem da ideia de Lope de Vega[27]:

> (...) o teatro é um tablado, dois seres humanos e uma paixão: o teatro é o *combate apaixonado de dois seres humanos* em cima de *um tablado*.(...)
> O objeto *tablado* tem a função precípua de criar uma SEPARAÇÃO, uma DIVISÃO, entre o espaço do Ator (aquele que *atua*, que age) e o do Espectador (aquele que observa: *spectare=ver*). (1996, p.30-32).

Nesse espaço preenchido por pessoas, objetos e sentimentos, é possível que se faça teatro:

> Essa separação, porém, torna-se muito mais importante, em si mesma, do que o objeto que a produz. E pode até mesmo ser produzida sem ele. Para que a separação dos espaços exista, o objeto *tablado* pode até mesmo nem existir como objeto. Basta que espectadores e atores determinem, dentro de um espaço físico mais amplo, um espaço restrito, que designarão como *palco*, *cena* ou *arena*. Espaço estético. (BOAL, 1996, p.32).

Para Boal, o tablado (espaço) de Lope de Vega (1562-1635) pode se transformar em qualquer local onde se determine a cena, como, por exemplo, uma sala, um lugar ao ar livre, envolta de uma árvore. A esse espaço dentro de outro espaço[28] Boal intitula de *espaço estético*.

O *espaço estético* proporciona a realização de ações, pode-se ser sem ser:

---

[27] Fundador da Comédia Espanhola, Lope de Vega é um dos maiores dramaturgos de seu tempo. Da sua vastíssima produção literária, conhecem-se hoje como de sua autoria 426 comédias e 42 autos, além de várias poesias líricas, cartas, romances, poemas épicos e burlescos, livros religiosos e históricos.

[28] Um espaço dentro de outro espaço. Uma superposição de espaços. (...) A interpenetração dos dois é o ESPAÇO ESTÉTICO.
Superposição de espaços: um espaço criado subjetivamente pelo olhar dos espectadores (testemunhas objetivamente presentes ou apenas supostas), dentro de um espaço que já lá existia fisicamente, tridimensionalmente. (BOAL, 1996, p.32).

> Prova-se, assim, que o teatro existe na subjetividade daqueles que o praticam (e no momento de praticá-lo), e não na objetividade de pedras e tábuas, cenários e figurinos. (BOAL, 1996, p.33).

Boal atribuiu ao *espaço estético* características e propriedades afirmando que isso possibilita o saber e o descobrir, o conhecimento e o reconhecimento, já que teatro é uma forma de conhecimento.

A *primeira propriedade* do *espaço estético* é denominada por Boal de *plasticidade*:

> No espaço estético pode-se ser sem ser, os mortos vivem, o passado se faz presente, o futuro é hoje, a duração se dissocia do tempo, aqui e agora tudo é possível, a ficção é pura realidade e a realidade, ficção.
> A extrema plasticidade permite e alenta a total criatividade. O Espaço Estético possui a mesma plasticidade do sonho e oferece a mesma rigidez das dimensões físicas e dos volumes sólidos. (1996, p.34).

Segundo Boal, o *espaço estético* também possui a propriedade de ser dicotômico:

> Essa propriedade surge do fato de que se trata de um espaço dentro do espaço, o que faz com que *dois espaços ocupem, ao mesmo tempo, o mesmo lugar*. *As pessoas e as coisas que estiverem neste lugar estarão em dois espaços*. Ao contrário de duas coisas, que não podem ocupar ao mesmo tempo o mesmo lugar no espaço, dois espaços oupam, ao mesmo tempo, o mesmo lugar na coisa[29]. (1996, p.36).

A terceira propriedade colocada por Boal é que ele afirma ser o *espaço estético* tele-microscópico:

> Em cena, vê-se perto o que é distante e grande o que é pequeno. A cena traz para o hoje, aqui e agora, o que aconteceu no passado, longe dali; o que estava perdido no tempo, o que havia fugido da memória, ou que se havia refugiado no inconsciente. Como um poderoso telescópio, aproxima.

---

[29] Espaço estético e espaço físico são espaços iguais e diferentes: iguais porque na sala e na cena se respira o mesmo ar, e a mesma luz ilumina ator e personagem; iguais porque estamos concretamente na mesma cidade, ao mesmo tempo, artistas e espectadores. Diferentes porque em cena se age, na plateia se observa; em cena cria-se a ilusão de um mundo estranho e distante: na plateia, aqui e agora, aceita-se e vive-se essa proposta. (1996, p.36).

> Ao criarmos a divisão palco-plateia, transformamos a cena em um lugar onde tudo se redimensiona, magnifica, aumenta, como em um poderoso microscópio. Todos os gestos e todos os movimentos, todas as palavras que são aí pronunciadas, tudo se torna maior, mais evidente, mais enfático. No palco, é difícil esconder. Quase impossível. (1996, p.41).

As três propriedades do espaço estético, desenvolvidas por Boal, de certa forma, confirmam a função de ver-se que o teatro produz. A imaginação, a memória, o fato de ser sem ser, torna possível a auto-observação:

> Essas propriedades são "estéticas", isto é, sensoriais. *O conhecimento é aqui adquirido através dos sentidos* e não apenas da razão: sobretudo vemos e ouvimos (estas são os principais sentidos da comunicação estética teatral) e por isso compreendemos. (1996, p.41).

A palavra teatro – o próprio teatro em si nessa proposta – é a colagem entre o *espaço estético* e o *espaço físico* (espaço real), onde serão discutidos problemas do cotidiano e apresentadas soluções que servirão de alternativas para a comunidade, ou seja, o espaço deles. Há também a *superposição* dos espaços, pois se trata de um espaço dentro de outro espaço: ESCOLA-ESCOLA DA FAMÍLIA-TEATRO.

Um lugar em que possam expressar dores, emoções, vontades, anseios e sonhos. Local o qual será permitido agir, conhecer e modificar, pois já faz parte deles e por meio do local poderá ocorrer um deslocamento, não de espaço, mas uma mudança de direção de suas vidas.

Não há como pensar em teatro sem pensar em ação; ação que é inerente do ser humano e o faz buscar o próprio espaço como forma de representação de si, de se colocar no mundo.

É agindo que o sujeito desabrocha, renasce e se torna um espaço preenchido – um corpo realizado em sua totalidade – e ocupante de um espaço no mundo que é seu; essencialmente a expressão dele mesmo.

2.3 EXPERIÊNCIA: PRÁTICA DA VIDA

> O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois.
>
> Didi-Huberman

A definição do dicionário para a palavra *Experiência* diz que ela é o *Ato de experimentar; experimento. Prática da vida. Habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo duma profissão, arte ou ofício. Tentativa, ensaio; experimento*.[30] Refiro-me a esta definição de dicionário para situar a importância desta palavra que acompanhou todo o nosso processo.

É com esse conceito que foram sedimentados os caminhos da pesquisa em busca da interiorização de uma nova forma de aprendizagem pelo significado de experiência[31]. em seu todo.

Primeiramente, a experiência está relacionada ao perceptual, àquilo que o indivíduo adquire pelos sentidos no seu *modus vivendi*, e o estar em contato com arte, dentro da escola, fora da sala de aula, em um espaço destinado ao fazer artístico, poderá se tornar uma experiência única[32].

---

[30] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.306, 2000.

[31] Segundo Kant:
Eliminai, pouco a pouco, do nosso conceito de experiência de um corpo tudo que nele é empírico, a cor, a rugosidade ou maciesa, o peso, a própria impenetrabilidade; restará, por fim, o espaço que esse corpo (agora totalmente desaparecido) ocupava e que não podeis eliminar. (1997, p.39).
Kant explica que a junção do conhecimento empírico ao conhecimento *a priori* (aquele que não vem da experiência) transforma-se em sensações, elabora um entendimento e se converte na chamada experiência.

[32] O saber é o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação do não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho de clarificação. A obscuridade de uma experiência nada mais é senão seu caráter necessariamente indeterminado e o saber nada mais é senão o trabalho para determinar essa indeterminação (...) só há saber quando a reflexão aceita o risco da indeterminação que a faz nascer, quando aceita o risco de não contar com garantias prévias e exteriores à própria experiência e á própria reflexão que trabalha. CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outros falares**. São Paulo: Moderna, p. 4-5, 1980.

Para Descartes tudo aquilo que ativa a percepção, a memória, a imaginação e a introspecção seria experiência, apesar de que o filósofo se vale da palavra *pensamento* para designar essa teoria.

Podemos refletir a palavra *experiência* a partir do pensamento de Walter Benjamin (1892-1940) de que experiência é algo comunicável, transmitida de alguém que a viveu e reavivada na forma narrada. Segundo Benjamin, vivemos em uma época na qual a experiência está em baixa e essa baixa é por ele denominada de pobreza de experiência, pertencente a toda a humanidade:

> (...) Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impede de partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direta nem para a esquerda.[33]

A experiência existe naquilo que é vivido; ela deve ser desejada, alcançada no dia a dia e relatada para que outros possam vibrar, aprender, experimentar... Por isso, Benjamin atribui como experiência:

> (...) ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos.[34]

Da mesma forma que Walter Benjamin reflete a capacidade de narrar como a de experimentar e proporcionar experiências, esta pesquisa vem a contribuir, neste contexto, com o viver a experiência e dela abstrair[35] um aprendizado; ela "não pretende transmitir o puro „em si' da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela.".[36]

Para Boal a experiência deve ser vivida praticando-a. Se se deseja que pessoas aprendam devemos levá-las a vivenciar entregando a elas os meios de produção, para que os utilizem à sua maneira e para os seus fins. Assim, a

---

[33] BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios e história da cultura**. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, p.114-119, 1987.
[34] Vide nota 33.
[35] Entender a palavra abstrair no sentido de concentrar, absorver a experiência.
[36] BENJAMIN, Walter**. O narrador**. In: Textos Escolhidos. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, p. 63,1983.

experiência se tornará significativa, pois as pessoas (nesse caso os alunos) estarão conectados aos seus respectivos contextos, se valendo de símbolos os quais serão compreendidos por todos os envolvidos. Portanto, para que a experiência se realize passemos de espectador a *ator*.

Dentro da filosofia educacional, o valor da experiência é dado pela percepção do experimentado na medida em que as coisas realizadas vão adquirindo um significado. Experiência abrange transformação; indica que o indivíduo adquiriu a consciência de que passou por um processo o qual teve como consequência mudanças. Koudela, comentando um texto de Spolin, expõe com precisão a noção de experiência que desejo expressar:

> (...) Portanto "aprender por meio da experiência" significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições, fazer torna-se experimentar. (KOUDELA, 2006. p.31).

No caso dessa pesquisa o contato da educação por meio do teatro-dança é a própria experiência narrada. Leva-se em conta que ela poderá se transformar numa nova experiência a cada narrativa. Uma citação de Ernst Cassirer no texto de Koudela nos ajuda neste ponto a pensar o significado da experiência com o teatro na intenção de sinalizar para a questão da dança:

> (...) nós temos que construir, elaborar essas formas para nos tornarmos conscientes delas, vê-las e senti-las. Esse aspecto dinâmico dá um novo significado ao aspecto material e estático. Todos os nossos estados passivos são transformados em energia ativa: as formas que conservo não são apenas meus estados mas os meus atos. É esse caráter da experiência estética que a meu ver confere à arte uma posição privilegiada na cultura humana e a torna um elemento essencial e indispensável no sistema da educação liberal. A arte é um meio para a liberdade, o processo de liberação da mente humana que é o objetivo real e último de toda a educação; deve cumprir uma tarefa que lhe é própria, uma tarefa que não pode ser substituída por qualquer outra função. (CASSIRER IN: KOUDELA, 2006, p.32).

O educador deve estar preparado para a forma de recepção da experiência, pois ela nem sempre atinge a todos da mesma maneira, inclusive ter a consciência de que ele mesmo, como professor e ser humano, em eterno processo de

construção, passará a perceber o mundo de um jeito diferente: “uma vida, aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros.”.[37]

Interessa-me justamente trabalhar com a questão da transformação do que Cassirer chama nossos “estados passivos” em “energia ativa”. Quando ele diz que “as formas que conservo não são apenas meus estados, mas os meus atos” penso que na passagem do teatro à dança é justamente o lugar de uma experiência o que está em jogo.

[37] Vide nota 36, p.74.

3 Terceiro Ato: A descoberta do teatro-dança no caminhar do processo

3.1 PANORAMA DO TEATRO-DANÇA POR PINA BAUSCH

O ponto de partida para o desenvolvimento deste capítulo é o teatro-dança. Durante o percurso da pesquisa, nas atividades realizadas esse tema se configurou como algo importante e surpreendente. Na finalização de cada encontro, a realização dos exercícios culminava com a expressão corporal e, aos poucos, a dança foi aparecendo como um processo de liberdade que surge dentro do teatro. Fui percebendo também, o diálogo impressionante que o teatro-dança possui com as teorias de Viola Spolin e, principalmente, Augusto Boal.

Entretanto, para desenvolver esse percurso foi necessário aprofundar meus estudos em teóricos do campo do teatro-dança – até então, por mim desconhecidos. Encontrei respaldo teórico apropriado (de acordo com as atividades do projeto) em Pina Bausch (1940-2009), todavia para que se possa compreender melhor o método Bausch é necessário que se tenha de forma clara e resumida uma parte da história do teatro-dança ou dança-teatro, tendência conhecida na Alemanha como *Thanztheater*. Mas o que significa *Tanztheater*? A palavra alemã (*Tanz*= dança e *theater*= teatro) nos oferece algo que em português não é facilmente expresso. Sayonara Pereira em sua tese de doutorado explorou a questão:

> É possível afirmar que o *Tanztheater* possui várias faces. (...) Esteticamente o *Tanztheater* descende das interrelações entre protagonistas da Dança de Expressão alemã, da atividade de *Kurt Jooss* na *Folkwang Hochsule* de Essen, assim como da influência da dança moderna americana, já que os mais significativos coreógrafos de *Tanztheater* da primeira geração estudaram em New York e alguns atuaram, inclusive, por vários anos em diferentes companhias americanas. (PEREIRA, 2007, p.44).

A junção de teatro e dança foi proposta a partir dos trabalhos de Rudolf von Laban[38] (1879-1958), segundo Ciane Fernandes[39]:

> O termo dança-teatro era usado por Laban para descrever dança como uma forma de arte independente de qualquer outra, baseada em correspondências harmoniosas entre qualidades dinâmicas de movimento e percursos no espaço. Ainda que considerando a dança como uma arte independente, Laban desenvolveu seu sistema de movimento a partir de improvisações de *Tanz-Ton-Wort* (Dança-Tom-Palavra), nas quais os estudantes usavam a voz, criavam pequenos poemas, ou dançavam em silêncio. As peças de dança então criadas incorporavam movimento cotidiano, bem como movimento abstrato ou puro, em uma forma narrativa, cômica, ou mais abstrata.

Laban teve discípulos, seguidores de sua teoria, entre eles estão Mary Wigman (1886-1973), Kurt Jooss (1901-1979) e Pina Bausch.

Mary Wigman é representante do expressionismo e apoiava a dança livre; para ela o mais importante era o florescer das emoções dos bailarinos. Foi aluna de Laban, encontrando no movimento, não apenas forma, mas coreografias que representavam uma extensão da vida, utilizando-se das emoções humanas. Wigman desenvolveu a própria dança que ficou conhecida como *Ausdrucktanz* (dança de expressão).

Atribui-se a Kurt Jooss a utilização do termo *Tanztheater*. Para Jooss:

> (...) o *Tanztheater* seria uma forma de arte que poderia fazer jus a todas as exigências do teatro e, esta forma de arte, para ele, só poderia ser dançada. Seria uma síntese do *ballet* clássico, teria um novo texto, seria uma dança com a capacidade de expressar todas as formas do drama. (PEREIRA, 2007, p.32).

No entanto, é em Pina Bausch que melhor se enquadra o movimento entre teatro e dança que vem ocorrendo no desenrolar das atividades propostas, pois segundo Pereira, 2007, p. 37, “Bausch é quem hoje se associa diretamente ao nome Tanztheater.”.

---

[38] Maior teórico da dança do século XX, é conhecido como o “pai da dança-teatro”. Estudou a sistematização da linguagem do movimento, contribuindo para várias áreas inclusive para a educação. Disponível em: http://www.laban.org. Acesso em 13 set. 2009. Tradução da autora.

[39] Professora adjunta da Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

O trabalho de Pina Bausch pode ser representado por uma palavra: observação. Ao observar o comportamento das pessoas Bausch coletava materiais para a criação de suas células-coreográficas[40]. De acordo com José Gil, Bausch tinha uma maneira especial de encontrar inspiração para suas peças:

> Devemos analisar de perto aquilo a que se chamou "método" de trabalho da autora. Eis uma descrição concreta: "Assim, hoje, ao começar os ensaios de um novo espetáculo, durante horas e horas, longas semanas e meses, Pina Bausch faz perguntas aos seus bailarinos. (...) cada pergunta, cada tema proposto, nunca é por acaso que aparece. (...) Pina Bausch não procede por tentativas, às cegas: pelo contrário, dá sempre impressão de conhecer bem o seu objetivo, de saber o que quer. A lista das perguntas possíveis é imensa: cada espetáculo nasce, essencialmente, das respostas que os bailarinos dão às várias centenas de perguntas que a encenadora lhes faz. As respostas, por escrito, todas recolhidas por Pina Bausch, representam a primeira fase do trabalho: constituem o material de base, o suporte fundamental do desenvolvimento da peça. Sentada no meio dos bailarinos ela faz calmamente as suas perguntas. (...) A resposta pode ser verbal ou gestual, pode reduzir-se a uma imagem muito simples ou transformar-se numa sequência de dança improvisada; pode exprimir-se por meio de uma só palavra como de uma longa narrativa. (...) Só mais tarde, terá lugar a escolha do material. Duas semanas depois, a encenação, na colagem que constitui o resultado final, montará uma seleção que recorre ao material recolhido durante, pelo menos, dois meses de ensaios".[41] (2005, p.172-173).

Segundo Gil, a própria Pina Bausch declarou que não tem ponto de partida. Sua dança-teatro é voltada para a experiência. Ela faz florescer o sentimento das pessoas e declarou: "Eu apenas sei que o tempo no qual nós vivemos, o tempo com todas as suas ansiedades, está muito comigo. Essa é a inspiração de minhas peças.".

No método Bausch encontro todas as justificativas para nomear as experiências vivenciadas no projeto de teatro-dança; mais especificamente nomeio de "Dança Dramática" (DD), pois esse foi o termo encontrado pelo grupo surpreendentemente antes de meu próprio conhecimento da história de Pina Bausch, para designar a nova expressão que surgiu dos exercícios; uma nova

---

[40] Movimentos de dança-teatro criados a partir de situações propostas que pensam o corpo como espaço de ação sócio-cultural.
Disponível em: http://sistemas.usp.br:8080/apolo/apoObterAtividade?cod_oferecimentoatv=30745. Acesso em: 13 set. 2009.

[41] BENTIVOGLIO, Leonetta. **"O método Bausch", O Teatro de Pina Bausch.** Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (trad. Portuguesa), p.25, 1994.

linguagem dentro do campo das artes, a intersecção entre teatro e dança. José Gil levanta o fundamento desta interseccção:

> Como tudo se passa *entre* (o gesto e a fala, os gestos e a música, o movimento e a fixedez), não podemos separar o que cabe à dança e o que cabe ao teatro, no *Tanztheater* de Pina Bausch. Como tudo se passa entre devires e subjetivações, é o teatro que penetra a dança e a dança o teatro, de tal modo que as sequências mais nitidamente teatrais são ainda dançadas, e a dança sai muitas vezes de "pequenas cenas" que se aceleram e se metamorfoseiam em movimento dançado. "Entre" as duas coisas, zonas de indiscernibilidade, como diria Deleuze. Envolvendo todos os devires locais (e as zonas de indiscernibilidade), um grande movimento de devir-dança do teatro, e de devir-teatro da dança. (GIL, 2005, p.182).

3.2 O QUADRADO MÁGICO

Pensando no que estava se passando no processo resolvi criar algo que representasse de forma real o desenho mental que elaborei dos diálogos entre autores estudados na pesquisa, pesquisadora, educadora e alunos na experiência. Além disso, o elo entre Spolin, Boal e Bausch configura todo o painel do projeto em que a pesquisadora se observa como educadora juntamente com os alunos formando esse diálogo, o qual nomeio de *Quadrado Mágico*. Ele se apresenta como a expressão da minha metodologia, na qual os autores teóricos e práticos não são observados hierarquicamente. Eu gostaria em minhas experiências com os alunos de também colocá-los em jogo.

Por meio desse desenho imaginário é possível montar células-coreográficas que se utilizam das teorias dos autores que embasam essa pesquisa (Boal, Spolin e Bausch) passíveis de diálogos entre educadora e alunos.

Figura 1: Quadrado Mágico – Mapa Mental
fonte: autora (2009)

A definição que se tem para *Quadrado Mágico* é uma tabela quadrada, onde a soma dos números das linhas, das colunas e das diagonais é constante; porém essa definição não poderá ser usada para classificar o quadrado que liga Boal, Spolin, Bausch, educadora e alunos, pois esse quadrado não será constante e sim uma surpresa a cada descoberta em seus diálogos. Trata-se de um mapa mental que percebi experimentar com meus alunos e que elucida o processo vivido entre a prática e a teoria. O que se pode dizer é que entre os quatro elementos do quadrado a união se dará a partir da principal proposta da pesquisa: fazer arte com a própria vida; uma colagem entre o real e a imaginação.

Para os jovens envoltos no projeto, o momento mais importante é aquele no qual eles podem se expressar; levar para o movimento corporal a resolução de problemas que se encontram em seu cotidiano. Quando se fazem presentes pela ideia colocada por eles mesmos é como se o mundo ganhasse uma nova cor, um novo sabor, capaz de fazê-los mais fortes e mais determinados. Realmente, o teatro-dança e toda a sua expressividade não poderia ficar incógnito durante o processo e essa nova linguagem que vem se descortinando das experiências vivenciadas será o pano de fundo para o desenrolar do próximo capítulo na forma de narrativa, em que a riqueza estará no desabrochar de novas atitudes tanto dos jovens quanto da pesquisadora que observa, vive e tenta transcender como ser humano.

4 Quarto Ato: Somos Casulos em busca da Metamorfose

> "Assim como não se intui um cálculo matemático, não se calcula uma intuição."
>
> Millôr Fernandes

4.1 O PRIMEIRO PASSO

É necessário transformar. Somos seres humanos pensantes, ocupantes de um grande espaço no mundo; porém desconhecemos o poder que temos para mudar. Mudar aquilo que não está bom ou aquilo que está; fazê-lo melhor. Paulo Freire nos diz:

> Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (2002, p.16)

Freire levanta a questão da situação do espaço no mundo, que não é um espaço apenas físico, mas também um espaço metafísico e que define o compromisso do sujeito com esse mundo. Segundo ele:

> É um ser imerso no mundo, no seu estar no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem „distanciar-se' para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser „fora' do tempo ou „sob' o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser „seria' um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los.

> Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de „distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 2002, p.16-17.)

Justamente o que tenho percebido que acontece na experiência com meus alunos. Quando Boal e Spolin falam em espaço não é apenas o espaço físico que está em jogo é também o espaço do sujeito que pensa, atua, como reflete Boal é o espaço que está dentro do sujeito; o sujeito não está no lugar, o lugar é que se encontra no sujeito.

Esse espaço, lugar onde experiências são vividas, sujeito a modificações, é sustentado por emoções que vão além do eu e aos poucos adquire um valor onde os seres conhecem e edificam a realidade.

Temos um grande desafio em mãos: o autoconhecimento; não há nada mais difícil do que mergulhar nas profundezas do "eu" e ali vencer medos, frustrações, mas apesar de tudo saber-se forte e capaz de agir e através da ação transformar.

O processo ainda nos coloca – educadora/pesquisadora e alunos – como casulos. Até aqui caminhamos para a sobrevivência dentro dessa selva de pedras, mas ao mesmo tempo flores, que é a vida. Quero novamente enfatizar que somos pessoas, seres humanos. Cada um com sua história e vivência, que, exatamente, por serem diferentes entre si tornam a experiência tão rica. Por tudo que já foi exposto e conforme formos nos transformando em borboletas, das mais variadas espécies e cores, as narrativas ganharão um tom. As histórias reais jamais poderiam ser tão especiais se eu as vivesse sozinha. Tenho um grande parceiro-amigo-auxiliar que está comigo neste desafio: Professor Charlles. Eu sou a referência feminina; ele a masculina. Sou a criatividade; ele o dom da palavra. Somos, em alguns aspectos, como a água e o azeite de uma nova descoberta química, ao invés de elementos heterogêneos, homogêneos. Ele surgiu meio que por acaso no projeto e como agradeço a este acaso por tê-lo colocado junto de nós. E não menos importante também se sente como uma crisálida pronta a se transformar.

Criei um modo de representação para a identidade dos alunos que pode ser considerado interessante; não divulgo seus nomes nem tampouco suas iniciais. Identifico-os por meio de pseudônimos, nomes de personagens teatrais, levando em consideração a imagem que tenho formulada em minha mente de cada um deles: um mapa mental e um palco mental onde consigo visualizar ações e transformações que se modificam com o desenrolar da experiência. Não os listarei aqui por achar desnecessário neste momento, conforme as narrativas eles, aos poucos, irão mostrando quem são. É claro que isso se trata de uma representação, uma imagem e não uma realidade matemática, exata e sem interferência.

Levando isso tudo em conta, uma pesquisa nos moldes tradicionais colocar-nos-ia diante de questões de cunho científico, as quais teriam respostas mediante a anos de estudo e testes incansáveis, entretanto, a experiência proposta vai muito além do cientificismo e de resultados calculáveis. Trata-se de uma experiência artística em que se deseja obter um resultado, porém sem se saber se esse será o fim; já que a cada encontro e a cada intervenção os envolvidos na pesquisa poderão responder com diferentes estímulos e, talvez, o planejamento tenha que ser replanejado. Sei do risco que corro e, mesmo assim, quero investir nele por fidelidade à relação entre teoria e prática que estou desenvolvendo. Se as coisas não estão prontas vejo-me por vezes sobre um abismo; mas poderia fingir que ele não está presente? O peso da prática faz balançar a teoria e as expectativas que tenho, mesmo assim, fiel à busca da aliança entre teoria e prática, sigo trabalhando neste sentido com meus alunos.

Aqui, percebo que estou retomando questões que poderiam ter sido elaboradas no começo deste trabalho, porém achei pertinente expô-las depois de ter explicitado bem o que é esta proposta: uma pesquisa de arte-educação atravessada pela pesquisa acadêmica, por mais que este seja um trabalho de mestrado, tanto que é complicado reduzir essa experiência que é vivida com pessoas reais em uma pesquisa meramente acadêmica. Já existem estudiosos, como a Professora Doutora em Psicologia Clínica pela USP, Sylvia Mônica Allende Serra, que se dedicam a explicar as diferenças entre pesquisa acadêmica e pesquisa artística, segundo a pesquisadora “pensamento artístico refere-se a formas divergentes de encarar o

fenômeno, de extrair conhecimento da pesquisa, ou de criar conhecimento mediante a pesquisa". (2005, p.74)[42].

Essa experiência possui um objetivo final: o nascimento de uma nova linguagem para este grupo entre teatro e dança. Estou trabalhando com pessoas que apesar de serem da mesma comunidade, compartilhando problemas semelhantes, são diferentes entre si. Eu mesma sou muito diferente deles, no grau de consciência que me cabe busco estabelecer a consciência do próprio processo entre eles. Há ainda a possibilidade de que essa vivência se torne híbrida: que mescle o acadêmico ao artístico e poético. Aposto, portanto, em um trabalho de resultados inesperados para a pesquisadora docente.

Todo docente busca em seu labor a realização. Diferentemente de outras profissões a objetivação do educador não o realiza somente, mas abrange aqueles que fazem parte de seu dia-a-dia: o aluno. É uma corrida incessante, trabalhosa; cheia de amores e dores, no entanto recompensadora.

Como está claro desde o início, esta proposta está pautada e embasada em duas teorias principais: Augusto Boal (*Teatro do Oprimido*) e Viola Spolin (*Improvisação para o Teatro - Jogos Teatrais*). O objetivo central é que essas duas teorias auxiliem crianças e jovens – que se encontram parcialmente à margem devido à privação de meios culturais que os incentive a buscar formas de arte em seus cotidianos[43] – em seu processo de formação; por meio de jogos, improvisações, vivências, espera-se que esses jovens possam seguir em busca de uma melhoria em sala de aula, mas que fora do ambiente escolar também contribuam para o progresso pessoal e da comunidade da qual fazem parte.

Neste ponto do processo, gostaria de enfatizar que apesar de não sabermos por qual caminho essa pesquisa nos levará acreditamos que as transformações almejadas serão alcançadas, mesmo que tenhamos que modificar o planejamento em busca de adequá-lo às necessidades percebidas em cada encontro.

---

[42] SERRA, Sylvia Mônica Allende. **Estrutura e desenvolvimento da pesquisa artística**. In: VIS – Revista de Pós-Graduação em Arte da UnB. V.5, n.2, jul/dez, p.74-77, 2006.
[43] Verificar perfil do público alvo na introdução.

A maneira que encontrei para expressar as vitórias, os medos, as frustrações, as alegrias e todas as sensações experimentadas por mim e pelo grupo foi a forma narrada. No item 2.3 deste trabalho expus, por meio do pensamento de Walter Benjamim, a importância da narrativa como forma de experiência vivida e que quando recontada pode se transformar em uma nova experiência. O tempo que utilizo para narrar é o presente; elas foram feitas a cada semana, passaram por algumas revisões, mas não alterou o modo como as percebi no momento em que ocorriam. Estou em busca de uma reflexão que respeita tempo e espaço sabendo que não é uma verdade pré-estabelecida.

Pensava em como iniciaria os trabalhos com os jovens e optei que o ponto de partida para os encontros seria a palavra. Para algumas palavras busquei conceitos de Viola Spolin, mas para a maioria delas, por mais simples que possa parecer, utilizei a definição do dicionário. Foi essa forma também que encontrei para iniciar as narrativas, por definições.

4.2 OS ENCONTROS – 1º SEMESTRE

"Aprender a olhar em conjunto, na direção de uma coisa só."
Platão

Como começou?

É uma bela história! Em 2007 a Unidade de Ensino onde leciono propôs aos professores um projeto em que o tema fosse o meio ambiente; algo como conscientizá-los não apenas sobre a natureza e sim o ambiente como um todo – espaço escolar, o entorno da escola, seus lares. Foi então que sugeri a minha saudosa 7ªB, hoje subdividida do 1ºA ao 1ºD, fazermos algo, já pensando no que essa experiência contribuiria para o estreitamento da relação professor-aluno. Alguns alunos se interessaram e redigiram uma peça intitulada: *Vamos nos unir para salvar o Planeta!* – foi pequeno, mas trabalhoso. Por falta de opções para os ensaios

solicitei à Direção da escola um horário aos sábados, no Programa Escola da Família.

Os ensaios foram transcorrendo normalmente durante, mais ou menos, 15 sábados e com o passar do tempo percebi o quanto necessitavam daquele momento, pois a comunidade é carente de projetos educacionais. Minhas aulas fluíam melhor e dessa maneira pude me aproximar da realidade deles tentando compreendê-los e assim auxiliá-los de forma mais presente. Não sei datar precisamente quando tudo começou no contexto da primeira experiência; o que posso relatar é que o projeto se iniciou de forma tímida e depois tomou grandes proporções, até que se transformou em meu projeto de mestrado. O produto final desses encontros foi a *Semana do Meio Ambiente*, realizada no pátio da escola.

A pequena peça foi apresentada e, de forma pedagógica, ajudou a comunidade escolar a se atentar para a degradação ambiental que ocorria ali mesmo. Como se trata de uma cidade litorânea, os alunos começaram a perceber o lixo deixado pelos turistas e saíram em defesa do ambiente fazendo a coleta e conscientizando as pessoas.

Os alunos conseguiram alcançar com êxito o objetivo de alertar os colegas – da escola e da comunidade – utilizando a linguagem própria deles por meio do teatro e também da dança, pois para finalizar a peça ouve a montagem de uma expressão corporal baseada na música *Semana que Vem*[44], da roqueira *Pitty*, mais um alerta de forma divertida.

Infelizmente, não possuo registros do início do projeto, pois não pensava em transformá-lo em pesquisa, mas depois do cronograma do projeto de mestrado posso descrever com detalhes e surpresas o que se sucedeu a cada encontro.

Já o ano de 2008 serviu como uma prévia do que poderia acontecer e já forneceu alguns resultados com registros que serão anexados à pesquisa. Foram

[44] Pitty, Álbum: Admirável Chip Novo, Deck Disc, 2003.

realizados exercícios, vivências, alongamentos, mas como forma de preparação, inclusive com apresentações trabalhando a consciência corporal.

A grande surpresa foi que de 15 alunos que participavam do projeto em 2008 passou-se a quase 30 em 2009. Sabemos que a repercussão dos trabalhos foi tão grande que as crianças que ingressaram na 5ª série neste ano já possuíam um pouco de noção das atividades e se engajam de maneira benéfica todos os sábados.

O FOCO

> *Foco: Atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco; enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco; é a âncora (o estático) que torna o movimento possível*[45].

Hoje foi o primeiro dia de atividades do grupo de teatro; fiquei felicíssima: 28 alunos[46]! Quase não couberam na pequenina sala de aula.

Apresentei-me aos novos (e quantos); o professor Charlles também se apresentou. Observei os rostinhos iluminados pela alegria, mas também apreensivos, ansiosos. Disse a eles quais os objetivos do grupo: em primeiro lugar que pudessem se conhecer como membros de uma comunidade que passa por algumas dificuldades, como por exemplo, falta de lazer, ausência de projetos culturais, falta de vínculo empregatício, mas que apesar de tudo isso era um lugar passível de transformações; outra questão discutida com os alunos foi como se comportam na escola – notas, disciplina, assiduidade – e o que era possível fazer para torná-la um ambiente mais agradável; percebi que ali todos gostam da escola, no entanto não sabem por onde começar para melhorá-la. Expliquei também, que nem o professor Charlles nem eu sabíamos como o grupo reagiria às atividades e se nosso objetivo final seria alcançado.

---

[45] SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, p.340, 2005.
[46] Para preservar a identidade dos alunos lhes darei nomes de personagens famosas de textos teatrais.

Após as devidas apresentações convidei-os a se subdividirem em 4 grupos de 7 alunos; a primeira ficha que escolhemos para trabalhar foi a *A1 Exposição*; essa decisão foi tomada naquele momento pelo próprio grupo, quando se decidiu também que não haveria palco nem plateia; todos serão palco e plateia durante todo o tempo. Não haverá essa divisão de observação; todos observarão e serão observados. Isso permaneceu para sempre. Iniciamos o jogo; uma turma era *palco* e a outra *plateia*. A plateia olha para o palco[47]; percebi um certo desconforto enquanto se olhavam, até que para quebrar a tensão e incentivar a concentração dei as instruções: "Contem todas as cadeiras da sala! Vocês estão fazendo a coisa mais importante de sua vida! Continuem contando!"[48], pedi para que ao invés de se olharem procurassem um objeto o qual pudessem focar a visão[49].

Enquanto prestavam atenção em outras coisas foram relaxando; Charlles observou que um dos meninos, *Édipo* da 5ª série, estava extremamente concentrado; foi interessante ver um ser tão pequeno com tamanho poder de concentração, principalmente porque ele não sabe ler, é um copista na sala e bem indisciplinado.

Como já havia exposto no item 4.1 deste capítulo criei, para efeito desta dissertação, pseudônimos para meus alunos. Este menino o qual chamo de *Édipo* despertou minha atenção por sua inteligência e concentração, apesar de eu perceber que ele é um pouco inseguro. O nome dele e dos demais escolhi intuitivamente, porém, com alguns deles, chego à conclusão de que possuem certas características das personagens nomeadas.

Fizemos um círculo e pedi para que relatassem o que sentiram; muitos, envergonhados por ser a primeira vez, não quiseram se expor; algumas das meninas já pertencentes ao grupo se dispuseram a dar seus testemunhos. Elas foram unânimes: quando sugeridas a olhar um objeto da sala o desconforto foi

---

[47] Ficha A1 Spolin – anexos.
[48] SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
[49] Ponto de Concentração (POC).

embora e se focaram em uma coisa apenas; a partir disso todos começaram a entender o que é um *foco*.

Na segunda parte aconteceu algo inesperado; minha intenção era realizar a Ficha *A2* (Spolin): *Sentindo o eu com o eu*, onde deveríamos sentir o corpo com o local no qual nos encontrávamos; essa ficha foi escolhida para que o grupo pudesse sentir e reconhecer[50] o espaço e assim poder analisar seus corpos com relação ao espaço, no entanto a atividade tomou um outro caminho, talvez um caminho mais intuitivo: dizia para sentissem os pés, as pernas e os quadris como sustentáculos de seus corpos. Em seguida falei sobre o tórax e o coração que pulsava dentro de cada um deles; o pescoço e a cabeça com um cérebro para pensar; os ouvidos para escutar, o nariz que sente aromas e odores; a boca que deve falar o necessário; os braços e as mãos – tudo isso de olhos fechados. Pedi para que refletissem a respeito de seus corpos e que cuidassem muito bem deles.

Abri novamente a roda para a avaliação e questionei sobre o que estavam sentindo; silêncio mortal novamente, até que duas meninas decidiram se expor: *Julieta* disse que na maioria das vezes não pensamos em nosso corpo e em sua importância por julgarmos algo "bobinho"; já *Ofélia* relatou-nos sobre a irmã portadora de necessidades especiais, dependente de uma cadeira de rodas, todos se emocionaram. Charlles pediu a palavra e reforçou que mesmo que tenhamos pequenas dificuldades somos capazes de superá-las. Foi lindo!

Depois de tantas emoções e reflexões, as atividades foram finalizadas com alongamento. Avalio esse encontro como positivo, mas principalmente como uma busca pelo *foco*. O grupo ainda está tímido, mas sabe quais são os objetivos e tateia um caminho firme em busca de alcançá-los.

O GRUPO

[50] Uso a palavra reconhecer porque esse espaço já faz parte do cotidiano dos alunos de uma outra forma: ambiente de aprendizagem.

> *Grupo: Uma comunidade de interesses; indivíduos agrupados livremente ao redor de um projeto para explorá-lo, construí-lo, usá-lo, alterá-lo.*[51]

Durante a semana pude observar que o grupo tem um problema: *Ofélia* e *Medeia*; parecem disputar uma liderança que não existe, estão se desentendendo e criando uma cisão no grupo. Precisamos encontrar uma alternativa para sanar essas diferenças.

Dialogando com o professor Charlles descobrimos que a melhor solução para tentar suprimir esse desentendimento seria escrever, relatar os sentimentos, desabafar, expor as dúvidas, alegrias e descontentamentos. Mas, escrever sobre o quê? Decidimos que se queremos um grupo forte e coeso, mas ao mesmo tempo sensível e consciente, que deveriam escrever uma carta a qual refletisse sobre *o espírito de grupo*. Propusemos, então, uma reflexão sobre a palavra *grupo*.

Senti que alguns foram pegos de surpresa nessa questão, por isso decidimos que as cartas seriam entregues durante a semana, até para que pudessem pesquisar mais a respeito da palavra *grupo* e conseguirem chegar a uma conclusão do tema solicitado, além de tentarem entender o que estava se passando com eles mesmos.

É preciso regatar o que foi perdido com essa cisão e buscar motivação para que os trabalhos possam progredir.

No decorrer da semana, li todas as cartas que o Professor Charlles e eu solicitamos aos alunos; algumas bem densas, e a maioria com muitas expectativas em relação aos trabalhos realizados; foi um momento muito bonito e importante, pois a partir dessa discussão pudemos ver algumas falhas. Uma das cartas, em especial, chamou-me a atenção por ser bem superficial: a carta da *Medeia*! Ela apenas relatava, como se estivesse participando de uma entrevista, seus gostos, como por exemplo, a cor preferida, a comida de que mais gosta, o tipo de música que gosta de ouvir, coisas que, na minha opinião, diante da questão proposta para se refletir, são extremamente superficiais.

---

[51] Vide nota 48, p.340.

Como foi um momento sério e tenso, após a leitura das cartinhas alongamos e iniciamos um exercício de imaginação profunda[52] e relaxamento intitulado: *O portal mágico*[53]; esse exercício é realizado para que por meio da imaginação os alunos vivenciem bons momentos, possam relaxar e se autoconhecerem; é uma vivência que também trabalha com a criatividade. Isso levou alguns minutos e ao término todos foram convidados a falar. Muitos conseguiram imaginar coisas lindas como cores, luzes, animais, paz; outros conseguiram fazer apenas parte do exercício e certos alunos não adquiriram, para o momento, a concentração necessária, algo normal no início. Indício de que a concentração precisa ser trabalhada de forma mais eficaz.

Realizamos também as fichas *A3* e *A6*[54]: *Ouvindo o ambiente e Caminhada no espaço 1*, ambas do fichário proposto por Viola Spolin, as duas fichas foram escolhidas para serem feita juntas porque dialogam, conversam entre si, ouvir o som do ambiente é, de certa forma, investigar esse espaço e continuar a reconhecê-lo; bem interessante sentir a percepção dos alunos; os sons que conseguiram ouvir foram os mais variados e os mais atentos *Julieta* e *Otelo* descreveram com detalhes o que ouviram – pássaros, carros, respiração, o esfregar das mãos, o bater dos pés.

No desenvolvimento da ficha *A6* tivemos um momento de descontração; sugeri que caminhassem por todo o espaço como se fossem o próprio espaço e em dados momentos dizia algo como: “sinta o espaço como se fosse o seu cabelo”, substituindo ora por ombros, olhos e até o corpo todo; eu não esperava que achariam tão engraçado realizar o exercício. Questionei-os sobre o sentimento deles com relação ao exercício e as respostas variaram bastante: “Senti como se andasse

---

[52] Imaginação profunda ou imaginação criativa refere-se à capacidade mental para relacionar, criar, inventar ou construir imagens. Este processo criativo pode ser relacionado tanto em fantasias como na criatividade artística e intelectual. O termo vem do latim *imaginatio*, que, por sua vez, substitui o grego *phantasía*. Segundo Aristóteles, a imaginação é um processo mental por meio do qual conseguimos visualizar uma imagem e a mente humana não é capaz de pensar sem imagens. O termo também foi colocado por Carl Gustave Jung, 1984, como *imaginação ativa*, em que intitula como *certas condições coletivas inconscientes que atuam como reguladoras e estimuladoras da atividade criadora da fantasia, provocando expressões correspondentes no nível consciente através dos elementos existentes pelo mesmo*. Alguns textos são escolhidos e adaptados pela própria pesquisadora para que se possa trabalhar esse conceito com os alunos.
Disponível em: http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/I/imaginacao.htm Acesso em: 13 set. 2009.
Disponível em: http://www.rubedo.psc.br/artigosb/conimacr.htm Acesso em: 13 set. 2009.
[53] Exercício de imaginação profunda.
[54] Anexos.

sobre o meu cabelo"; "Senti como se andasse sobre mim mesmo"; "Senti como se fosse gigante preenchendo todo o espaço"; muito divertido e interessante, mas, ao mesmo tempo, para mim, é como se esse momento fosse apenas deles. Sinto-me feliz nessas horas de vê-los expondo sentimentos e sensações sem medos de críticas ou julgamentos; momentos em que reflito minha prática docente e posso amadurecer como educadora, pessoa inacabada que sou. Eles precisam deste espaço, mas eu também preciso.

Ao final, propus assistirmos a um vídeo do grupo *Riverdance*[55], conhecido pela sincronicidade de movimentos; alguns críticos julgam o grupo como sendo pura habilidade, há sim, uma grande habilidade, mas todos têm que se unir para que isso se destaque, é algo a se reconhecer. Nosso objetivo era que vissem o que é o *espírito de grupo* na prática; sem união não há trabalho. Eles ficaram impressionados com a demonstração; isso os tocou profundamente.

Após encerradas as atividades, tivemos que reativar o que os jovens chamam de *confessionário*, um momento separado para conversarmos individualmente com alunos que precisam de apoio. Esse termo surgiu como uma brincadeira quando necessitavam relatar confidencialmente aos professores do projeto algo que se passava com eles e os incomodava; a palavra foi inspirada no programa de televisão *Big Brother Brasil* - um momento em que os participantes se recolhem a uma sala para, confidencialmente, darem seus votos - isso nasceu dos encontros de 2008 quando duas alunas que são irmãs e passavam por alguns problemas familiares e na escola precisaram conversar conosco e contar o que estava acontecendo que as deixavam tristes. Foi uma ideia que surtiu efeito, pois muitos dos jovens não têm diálogo com os pais e de alguma maneira o que fica "guardado" dentro deles os incomoda. O *confessionário* teve que ressurgir porque os problemas começaram a aparecer.

O primeiro foi *Édipo*; como ele não redigiu a carta por não ser alfabetizado, tivemos que chamá-lo individualmente para nos dizer o que é um grupo. Ele se

[55] Riverdance (que em português seria uma aglutinação de "dança do rio") é um espetáculo de sapateado irlandês, reconhecido pelo rápido movimento de pernas dos dançarinos e aparente imobilidade da cintura para cima. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Riverdance acesso em 18 de maio de 2009.

apavorou pensando que fosse levar uma bronca e durante o diálogo pude perceber que esse “medo” vem da antiga escola, onde ele cursou da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Depois dessa conversa, ele saiu mais tranquilo e penso que com a certeza de poder contar com a nossa ajuda.

A segunda foi a *Jocasta*; ela é nova na escola e no grupo foi seu primeiro dia. Perguntamos, Charlles e eu, se ela saberia se descrever; foi surpreendente em sua sinceridade; quando questionada a responder por que estava no grupo disse que tem paixão por teatro, porém foi a resposta da última pergunta que mais nos impressionou: “o que é um grupo para você?”, ela disse: “uma segunda família”. Achei simplesmente fantástico, pois era a primeira vez que ela estava ali, participando das atividades e por sua sensibilidade e percepção conseguiu refletir o que a maioria do grupo demorou alguns meses para perceber.

A integrante que até agora se apresentou como alguém mais difícil por ser uma jovem que tem uma liderança empírica, mas usada de uma maneira negativa e manipuladora deixamos por último: *Medeia*. Não sabemos direito como proceder; ela e *Ofélia* disputam uma liderança inexistente; a carta dela foi a mais superficial e ela está envolvida em todos os pequenos problemas ocorridos na escola. Foi uma longa conversa... mas parece que mesmo assim será um desafio, pois percebo que ela tem aquilo que chamamos de personalidade forte. Ela me disse que consegue “se livrar das encrencas”... sou a última pessoa que deveria estar desacreditada desse acordo, pois ela já prometeu isso várias vezes e não consigo ver nenhum progresso, nem o mínimo, mas estou. No entanto, mesmo assim posso analisar o encontro de hoje como reflexivo para todos, não só para a pesquisadora. Veremos... na próxima semana colocarei *Medeia* e *Ofélia* em disputa no palco. Vamos aguardar.

A DISPUTA

> *Disputar: Lutar por obter (algo ou alguém); porfiar. Concorrer a; pleitear. Altercar. Tentar obter em concorrência. Disputar. Ter dissensão.*[56]

[56] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.240, 2000.

O professor Charlles deu abertura às atividades. Charlles significa muito para esses alunos pela sua simplicidade e força de vontade. Sua infância não foi fácil, assim como a de muitos jovens que se encontram nesse projeto; sua atitude positiva diante da vida faz com que os alunos se espelhem nele; é magnífico vê-lo se interar com eles. Leu para as crianças e jovens um texto – o qual ele mesmo adaptou – de Dalai Lama[57] que nos fez refletir sobre as preocupações – ou melhor "pré-ocupações" – e o "viver a vida". O momento pediu seriedade e concentração; todos estavam atentos.

Com a intenção de sanar as desavenças entre duas garotas do grupo, providenciei parte do texto *O canto do cisne*[58], de Anton Tchékhov. Uma cena tensa, de desentendimento para ser interpretada por elas, mas, por ser um diálogo muito forte, por se tratar de adultos discutindo uma relação, tive que replanejar e já que neste momento estamos trabalhando com *Improvisação para o teatro*, resolvi pedir improvisações e analisar até onde o grupo progrediu, além de tentar acalmar alguns ânimos exaltados. Formei três grupos de três pessoas e em um desses grupos estavam *Medeia* e *Ofélia*, o outro elemento foi *Hamlet*, um aluno muito sensato, escolhido – sem saber, é lógico – para dar ordem "à coisa". *Hamlet* não poderia saber de minha escolha para que o resultado fluísse por parte dos alunos sem nenhuma intenção.

As improvisações deveriam ser baseadas num conflito e que a esse conflito fosse dada uma solução verossímil. A dedicação dos alunos me impressionou, eles se subdividiram e cada grupo foi para uma sala. Mas o fantástico e completamente inesperado aconteceu quando *Ofélia* e *Medeia* entraram em cena com o conflito real vivido por elas; uma dizia ser melhor que a outra, muito interessante de se ver; até que *Hamle*t tomou a palavra dizendo: "todos temos pontos positivos e negativos, estamos sempre aprendendo e ninguém é melhor que ninguém, portanto, façam as pazes e resolvam as diferenças". Quase não acreditei no que vi! Depois disso, a cena transcorreu normalmente para a sua finalização.

---

[57] Tenzin Gyatso (1935) é o 14º Dalai Lama, líder temporal e espiritual do povo tibetano. Disponível em: http://www.dalailama.org.br/biografia Acesso em: 13 set. 2009.

[58] Tradução de Coelho Neto, publicada na Revista Teatro da Juventude, nº 10 de 1966; atualização e adaptação livre: Roberto Vignati, 1998.

Espero que agora elas entendam a completude do termo *grupo*. Um grupo não é apenas uma reunião de pessoas em busca da perfeição de algo; um grupo deve ser forte como uma rocha, mas ao mesmo tempo possuir uma doçura no olhar e na percepção de pessoas que dele não fazem parte para que essa sensibilidade extrapole as paredes da superficialidade. É doloroso perceber que o que você gostaria que atingisse as pessoas de uma maneira positiva não flui do jeito que você esperava, mas enfim, essa é a beleza de ser humano, tentar, de certa forma, compreender essa complexidade.

Entre uma apresentação e outra, percebi a falta de alguém que iniciou as atividades no sábado e de repente não estava mais em sala. Dirigi-me até o pátio em busca de saber quem era, pois não me lembrava mesmo de quem se tratava; quando olhei para as mesas lá estava *Adamastor* jogando xadrez; deixei-o lá porque vi que ali ele se sentia mais à vontade; esperarei um momento oportuno para conversar com ele e saber o motivo desse apartamento.

Após as outras apresentações, assistimos a mais um pouco do *Riverdance,* pois na semana passada pude perceber o quanto a dança os deixa encantados; alguns até arriscaram alguns passos no ritmo da música e o que posso avaliar desse encontro é a necessidade de expressão desses jovens. Por muitas vezes a palavra que o teatro proporciona não é suficiente para que eles se expressem da maneira que desejam; a dança é o gesto, a reflexão na forma de movimentos; uma reflexão que, em determinados momentos, dispensa a palavra. Um encontro bem gratificante.

Conforme o combinado, levamos *Ofélia* ao *confessionário*; uma maneira de tentar entender o que se passa com ela. O Charlles disse muitas coisas: das dificuldades que todos passam diante da vida, da coragem que devemos ter, também tentou fazer com que ela entendesse que todos somos especiais, cada um de sua maneira peculiar, mas não menos importante. Pudemos perceber a excessiva preocupação dela com o que os outros pensam e assim como a personagem de *Shakespeare*, precisa de um olhar mais cuidadoso. Quando a indaguei sobre “quem é *Ofélia*?”, sem pensar muito e com todo o entusiasmo ela respondeu “uma menina feliz que não liga para o que os outros pensam...”;

retruquei, pois era necessário, naquela resposta faltava sinceridade: “será?”. Assustei-me porque ela começou a chorar compulsivamente respondendo “não sei quem sou!”.

Dialogamos muito explicando a ela que esses sentimentos eram normais para uma jovem de 14 anos, afinal ela passa por uma fase de formação e busca de identidade. Conseguimos acalmá-la e ela saiu sorrindo. Às vezes me surpreendo com o que está acontecendo com alguns alunos; é um paradoxo, uma antítese; enquanto uns não se sensibilizam com a experiência vivida, outros, como *Ofélia*, por exemplo, demonstram o quanto podem se deixar tocar por uma simples conversa, uma atenção especial que, talvez, ela não tenha dentro de seu lar. Mais um dia de dever cumprido.

Obs: durante a semana *Ofélia* me procurou relatando o alívio o qual sentia e a reconciliação dela com a vida.

CONCENTRAÇÃO: É PRECISO?

> *Concentrar: Fazer convergir para um centro ou para um mesmo ponto. Reunir, agrupar. Tornar mais denso, mais ativo. Aplicar (o pensamento, a atenção) de modo intenso ou exclusivo. Aplicar a atenção a algum assunto. Reunir-se, agrupar-se.*[59]

Ontem, sexta-feira, 03 de abril, fizemos uma apresentação na praia, organizada pela prefeitura. A turma mais antiga de grupo fez uma linda *performance*, a mesma que fizeram em 2007 na *Semana do Meio Ambiente* realizada pela escola, encantando as pessoas presentes no local, inclusive despertando o interesse dos responsáveis pela Casa da Cultura de Bertioga, convidaram-nos a participar do Mapa Cultural[60] da cidade. É... o projeto está crescendo.

---

[59] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.171, 2000.

[60] O Mapa Cultural Paulista é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura, realizado por intermédio da Abaçaí Cultura e Arte – Organização Social de Cultura, que objetiva identificar, valorizar e promover o

Hoje o clima na escola estava bastante tenso e quando isso acontece, infelizmente, acaba contagiando a todos, afinal o grupo atua sobre todos nós que fazemos parte dele. É um pouco difícil conter a ansiedade dos alunos. Porém todos já têm em mente as responsabilidades do grupo e zelam por cumpri-las.

Temos uma novidade: o professor Claudimar (Artes) se ofereceu para nos auxiliar; ele se expressa muito bem por meio de desenhos e esse talento contribuirá na confecção dos cenários, além, é claro, de nos ajudar com algumas técnicas teatrais.

Iniciamos com alongamento e logo em seguida realizamos um exercício de imaginação profunda[61] exigente de uma certa dose de improvisação; para conduzi-lo utilizei, em parte, a teoria de Augusto Boal e em parte Spolin; foi preciso pôr o exercício em prática duas vezes. Em um primeiro momento foi complicado obter a concentração necessária, já que o exercício se tornou engraçado os alunos precisavam fazer caretas e o grupo se divertiu, antes de mais nada.

Enfim, conseguimos encerrar todas as improvisações com aquele mesmo tema: três pessoas, um conflito e a solução. Na verdade, Charlles e eu nos surpreendemos com o grupo, pois eles levaram bem a sério as representações. O resultado foi satisfatório, contudo, mesmo após a turma estar em outro clima, em um dos grupos, na contramão da concentração necessária, uma das integrantes, *Helena*, teve uma crise de risos; o interessante disso foi que a outra menina, *Jocasta*, manteve a seriedade e a concentração e seguiu tomada pela personagem até o fim. Esse deslize nos fez ver o quanto a concentração – elemento essencial para a progressão dos trabalhos – precisa ser melhor explorada, por isso nos empenharemos mais em exercícios os quais despertem o *POC* (*Ponto de Concentração* – Viola Spolin).

---

intercâmbio da produção cultural no Estado de São Paulo, e ao mesmo tempo estimular a participação de seus municípios em atividades culturais.

[61] Vide nota 52.

Como comentei anteriormente, outra realização positiva das atividades tem sido dançar ao final. Eles se expressam por meio do corpo de forma admirável e como têm se transformado aos poucos – as notas estão melhorando, houve um aumento da responsabilidade com as atividades escolares, a disciplina redobrou e a conscientização social que eles têm adquirido tem sido admirável.

Durante a semana tivemos uma notícia ruim. Uma das integrantes do grupo, *Medeia*, sobre a qual já discorri, se envolveu em uma confusão muito séria. Com seus apenas 12 anos, tem, no entanto atitudes de adulto. A encrenca desta vez foi o envolvimento dela em uma gangue formada para agredir um colega na rua. Foi bem pesado... estávamos aguardando-a no sábado para conversarmos, entretanto ela não apareceu e avisou aos outros colegas que vai sair do grupo.

Estou percebendo que com ela os exercícios e a integração com o grupo não estão dando certo. Já (desde o ano passado) tentamos de tudo, inclusive conversar com os pais, sempre com a promessa da mudança das atitudes, porém, infelizmente, está cada vez mais difícil. É importante que o comportamento dos alunos – positivo ou negativo – seja relatado para que se possa ter um panorama do quanto a experiência tem sido significativa ou não. As atividades do grupo objetivam atingir a sensibilidade e a mudança de atitudes, também, fora da escola. Fico pensando: será falha do grupo ou da educação da própria aluna? Por que não conseguimos sensibilizá-la? Não sei se terei essas respostas...

Em contrapartida tivemos uma notícia muito boa também porque alguns professores têm notado mudanças de atitudes no comportamento do *Édipo*: mais disciplina em sala, concentração e vontade de aprender; em breve ele estará lendo e escrevendo.

Mas, enfim, o sábado produziu. Como já havia relatado está faltando concentração no grupo, sem ela não podemos prosseguir. Voltei aos primeiros exercícios. Separei-os em duplas, coloquei a canção *Céu de Santo Amaro*[62] e pedi para que se olhassem profundamente; quase todas as duplas tiveram crises de

[62] J. S. Bach/Adaptação e arranjo Flávio Venturini. Álbum: Porque não tínhamos bicicleta, Trama, 2003.

risos, sentindo desconforto até eu pedir para focarem o olhar em qualquer objeto da sala ou contá-los. Os alunos acalmaram-se, as risadinhas cessaram e pudemos avançar um passo. Diferentemente dos outros dias, hoje, não solicitei falarem sobre o exercício; senti, intuitivamente pela calma estabelecida no ambiente, que deveriam guardar o momento com eles.

Nas semanas anteriores, senti uma grande dificuldade em dar prosseguimento às fichas da Spolin, então, decidi forçar um pouco, pois percebo que a proposta é muito promissora e não gostaria de vê-la se dispersar, por mais que eu cultive meu respeito ao meu objeto. A proposta de Boal, no entanto, me soa bem mais fácil de ser desenvolvida já que é mais livre.

Para dar continuidade e deixar o processo coeso a ficha trabalhada foi a *A7 Caminhada no espaço 2*, onde os alunos deveriam refletir se eles mesmos se sustentavam ou se o espaço os sustentava; essa ficha foi escolhida com o intuito, ainda, de explorarem o espaço como um espaço diferente dentro de um ambiente já conhecido. Eles acharam bem divertido. Fizemos um círculo para comentar o sentimento de cada um; as opiniões foram diversas, mas em uma coisa houve acordo: é bem mais fácil controlarmos nossos corpos do que o espaço controlá-los. O professor Charlles filmou todos opinando.

Na segunda parte mostrei a eles, mais ou menos, o que faremos na escola para o dia das mães, com a finalidade de integrá-las nas atividades escolares dos filhos e na afetividade também.

Pedi uma tarefa para a próxima semana; solicitei que escrevessem em um pedaço de papel o tema o qual gostariam de trabalhar na montagem da peça e por que querem expor sobre ele; vamos discutir e escolheremos em conjunto o que mais agradar a todos.

O encerramento foi conturbado; tivemos que chamar a atenção do grupo porque estavam se desentendendo por causa da ansiedade, pois eles querem ver logo tudo pronto. É essa a avaliação que faço: teremos muito trabalho pela frente, pois alguns alunos ainda não sabem ou não entenderam o que é *espírito de grupo*.

O NASCIMENTO DA DANÇA DRAMÁTICA

> *Nascer: Vir ao mundo, à luz, começar a ter vida exterior. Começar a crescer, a desenvolver-se. Ter princípio ou origem. Principiar a aparecer, a manifestar-se, começar. Surgir. Descender. Derivar. Despertar. Ter aptidão.*[63]

Como havia solicitado na semana passada, os alunos escreveram em um pedaço de papel o tema com o qual gostariam de trabalhar. As sugestões foram:

- *violência*: realidade intimamente ligada ao contexto deles e muito vivenciada principalmente, infelizmente, dentro de seus próprios lares;

- *preconceito*: muitos moradores de Bertioga são migrantes nordestinos e negros, por isso sofrem discriminação constantemente;

- *responsabilidade*: um assunto com o qual os jovens estão aprendendo a lidar aos poucos;

- *drogas*: realidade vivida dentro e fora da escola;

- *discriminação contra moradores de rua*: algumas pessoas idealizam em Bertioga uma oportunidade de crescimento profissional e chegam à cidade em busca de melhores condições de vida, porém por falta de emprego acabam vagando pelas ruas;

- *gravidez na adolescência*: realidade experimentada na escola e em seus lares.

Esses temas fazem parte do cotidiano deles, mas o que mais chamou atenção foi um assunto proposto por mais ou menos dez alunos: o espírito de grupo.

---

[63]FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.481, 2000.

Sugeriram que o enredo fosse em torno de um grupo que precisa se unir em busca da conquista de seus objetivos, mas enfrentariam alguns obstáculos, no entanto no final sairiam vitoriosos, pois um grupo possui tensões, os ânimos estão sempre em ação com afetos em questão, mas se unem sempre e encontram soluções para as desavenças, sejam elas pequenas ou grandes. Achei interessante e isso prova que realmente eles procuram a contextualização e estão lutando para serem reconhecidos como são, mesmo que seja por meio de uma peça de teatro. A arte é mesmo encantadora; faz pessoas com personalidades completamente diferentes se unirem em busca de um só objetivo; que potencial maravilhoso observo. Esses jovens são como diamantes brutos que estão sendo lapidados pela força que a arte rege em suas vidas. Acredito que futuramente eles terão muito o que contar.

Ainda não conseguimos decidir a respeito do que escreveremos; o certo é que chegamos à conclusão que um tema pode desencadear vários assuntos, inclusive todos os propostos. Os próximos encontros auxiliarão na escrita do nosso próprio texto, pois começaremos a trabalhar os mais variados textos teatrais com a finalidade de esclarecer como poderemos elaborar um enredo teatral. Aproveitaremos esse espaço para fazermos leituras dramáticas.

Estamos prestes a realizar o evento do dia das mães. Por mais que o projeto preze pelo desenvolvimento afetivo e de cidadania dos alunos, tentando excluir a exposição demasiada, a escola é um local de projetos extracurriculares em que são necessárias as participações dos alunos. O grupo se encontra um pouco tenso, pois para alguns integrantes será a primeira apresentação. Professor Charlles e eu resolvemos, então, deixar um pouco de lado os métodos Boal e Spolin para tentarmos entender melhor as expectativas dos alunos.

Nosso objetivo principal não é que a apresentação se torne um martírio ou uma obrigação, mas que esse primeiro momento do grupo seja um aprendizado para eles, as pessoas ali presentes e nós professores. Quando digo “professores” não me refiro apenas a mim e ao professor Charlles e sim a todo o corpo docente da escola.

Dialogamos muito com os alunos e os tranquilizamos. A necessidade que alguns tinham de serem perfeitos me assustou de certa maneira; não queremos buscar a perfeição; queremos alcançar a união, a confiança, o amadurecimento... enfim, são nesses momentos que percebemos o quanto somos diferentes uns dos outros, cada ser humano tem sua personalidade e é isso que enriquece o trabalho do educador.

Depois de um longo relaxamento, com exercícios de respiração, passamos à segunda parte da aula: os ensaios. Ainda não é o produto final de nossos encontros; é apenas uma mostra de nosso trabalho, não possui falas; apenas a expressão do corpo por meio da dança, a qual nomeei "Dança Dramática" – DD – isso é uma preparação para o "vir a ser". A DD nasceu da necessidade de expressão dos alunos; a música é algo que os entusiasma e a representação vinculada à música tem dado resultados positivos e faz surgir a cada dia uma linguagem que os representa fielmente.

A concentração que conseguimos adquirir em tão pouco tempo me espanta. Além disso, outros professores têm percebido as mudanças nos alunos e me param nos corredores da escola relatando, satisfeitos, as transformações ocorridas em suas aulas. Isso me alegra profundamente!

E foi assim que pensei que mais um encontro tivesse chegado ao fim; pedi aos alunos que me ajudassem a colocar a sala em ordem arrumando as carteiras e qual não foi a minha surpresa quando o *Édipo* encontrou uma apostila perdida e me disse: "professora olha só o que eu achei, está escrito 2º ano do Ensino Médio, língua portuguesa, só pode ser de algum aluno seu"; esse momento me encheu de alegria: *Édipo* está conseguindo ler! Mais uma prova de que o educador em seu labor diário jamais deve se afastar da afetividade, pois o carinho, a atenção faz com que a pessoa se sinta como um ser humano capaz e é uma poderosa arma contra a indiferença e a exclusão!

CRESCIMENTO

> *Crescer: Aumentar em volume, estatura, força, duração, grandeza ou extensão. Aumentar em número ou quantidade. Nascer e desenvolver-se. Avolumar-se; inchar. Fazer crescer.*[64]

Os exercícios em público[65] de ontem foram muito positivos; tão satisfatórios que fizemos duas vezes: uma no período da manhã e outra no período da tarde. Isso também gerou um novo convite vindo da Secretaria da Cultura de Bertioga: fomos convidados para apresentar a DD[66] no dia 16 de maio, em um campeonato de canoagem, para portadores de necessidades especiais, na praia. Nunca imaginei que a repercussão do grupo seria tão grande!

Em meio a tantas notícias boas, tenho uma nada agradável... *Medeia* abandonou o grupo e não quis conversar conosco. Chamamos a mãe para que pudéssemos entrar num acordo, mas de nada adiantou, pois ela também concorda com as atitudes agressivas da filha, achando-as corretas. Infelizmente, sem o apoio da família não será possível irmos além do que já tentamos. Penso, ainda, em falar com o pai.

O encontro dessa semana transcorreu calmamente; essa tranquilidade ainda não havia aparecido; os alunos estavam felizes pelos exercícios do dia anterior; parecem que começaram a compreender as transformações ocorridas neles e naqueles que os cercam.

Alongamos um pouco antes de iniciarmos as fichas *A8* e *A14*[67]; temos alguns integrantes novos; eles assistiram às apresentações e me procuraram querendo fazer parte dos trabalhos, todos são muito bem vindos.

---

[64]FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.193, 2000.

[65] No dia 08 de maio de 2009, a escola desenvolveu um projeto destinado a homenagear as mães dos alunos. Nesse evento houve a realização de gincanas, homenagens e apresentações que mobilizaram toda a comunidade escolar com o objetivo de aproximar pais, alunos e escola.

[66] Dança Dramática.

[67] Quero reforçar que nem todas as fichas são trabalhadas com o grupo, apenas as que se fazem necessárias e são adequadas ao contexto.

A ficha *A8*[68] - *Caminhada no Espaço 3: Esqueleto* – foi um complemento da ficha *A7*[69]; já que a DD exige do grupo um certo conhecimento sobre seus corpos. Os alunos caminharam pelo espaço tentando visualizar o movimento do esqueleto nos ossos e articulações; a instrução foi a seguinte:

> Você passa pelo espaço e deixa que o espaço passe por você! Sinta o seu esqueleto se movimentando no espaço! Evite ver a foto de seu esqueleto! Sinta o movimento de cada articulação! Deixe que suas articulações se movimentem livremente! Sinta o movimento de sua coluna! De seus ossos pélvicos! De suas pernas! Deixe que sua cabeça repouse sobre o seu próprio pedestal! Sinta o seu crânio com o seu crânio! Agora ponha espaço onde estão suas bochechas! Em torno dos ossos do seu braço! Entre cada disco de sua espinha dorsal! Ponha espaço onde está o seu estômago! Sinta sua própria forma uma vez mais! O contorno exterior de todo o seu corpo no espaço! Sinta onde termina o espaço e começa o seu corpo! Você caminha pelo espaço e deixa que o espaço atravesse você! Observe seu esqueleto movimentando-se no espaço! Fechem os olhos! Você está em um novo espaço. Agora, abra os olhos! Veja o novo lugar em que está! Seu próximo passo é para um lugar desconhecido! Agora você está entrando em um lugar desconhecido!

Por mais solicitado que fosse a não pensarem na foto do próprio esqueleto, não teve jeito; quase todos se imaginaram como ossos articulados, mesmo assim exploraram o ambiente e puderam perceber os próprios corpos.

A ficha *A14*[70] - *Três Mudanças* – ajudou-nos a aprimorar a nossa concentração e atenção e foi escolhida exatamente porque não podemos perder esse foco. A turma dividiu-se em pares e todos jogaram juntos. As duplas se observaram com muito cuidado, reparando a vestimenta, os cabelos, acessórios. Pedi que virassem de costas uns para os outros realizando três mudanças em suas aparências; assim que todos estavam prontos voltaram a se olhar e cada um tentou identificar as mudanças ocorridas. Bem divertido de jogar e eles gostaram muito, porém nem todos acertaram as mudanças em seus parceiros. Percebo que os jogos os vão ajudando a adquirir confiança uns nos outros.

---

[68] Anexos.
[69] Realizada no item 4.6.
[70] Anexos.

Na segunda parte ensaiamos um pouco mais da Dança Dramática para o exercício em público do dia 16 de maio. Fico feliz em ver o empenho deles cada dia mais!

4.3 A INTERRUPÇÃO: DIANTE DE UM DILEMA DE *FAUSTO*[71]

"O que foi, torna a ser. O que é, perde existência.
O palpável é nada. O nada assume essência."

Fausto – Goethe

Interromper: Fazer parar, ou deixar de fazer, por algum tempo. Fazer cessar. Cortar o discurso. Estorva. Cessar o que vinha fazendo.[72]

Depois de tanta correria com apresentações – dentro e fora da escola – hoje, finalmente, conseguimos reunir o grupo todo novamente. Percebemos que era o momento de pararmos e refletirmos. Tivemos uma longa conversa; de broncas a elogios.

Os jovens se mantiveram atentos durante todo o tempo; aos novos explicamos a filosofia do grupo. Deixamos claro que não estamos ali em busca de atores, atrizes, bailarinos e bailarinas. Nosso objetivo é formar cidadãos; seres humanos que possam contribuir com a melhoria da sociedade com a qual convivem.

Considerei essa conversa como um debate; o Professor Charlles e eu colocamos nossas dúvidas, anseios e receios e os jovens puderam expor suas opiniões a respeito da discussão. Tentamos refletir acerca das apresentações, pois muita exposição está fazendo mal a alguns alunos; primeiro porque esquecem a unidade do grupo; depois porque alguns pais não estão apoiando as saídas da turma para as exibições; além disso, há também a parceria com a Casa da Cultura de Bertioga que nos tem causado pequenas desavenças já que as pessoas não estão preparadas para entender a filosofia proposta, estão ali apenas para selecionar atores/atrizes e bailarinos/bailarinas. Esse imprevisto todo me faz pensar em algumas passagens do livro *A Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord, em

[71] GOETHE. **Fausto**. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A.: 1970.
[72] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.398, 2000.

que ele nos mostra que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação.”.[73] O *espetáculo* acabou se tornando mais importante que a essência

Sabemos que a unidade é muito importante; nenhuma estrela brilha sozinha no céu. Para tentarmos esclarecer a situação com os pais e com os responsáveis pela Casa da Cultura de Bertioga marcamos uma reunião durante a semana; com diálogo tudo se resolve.

Alguns problemas têm tornado o projeto um pouco tumultuado. No mês de maio foi proposta à escola uma parceria com a Casa da Cultura de Bertioga acreditando-se que seria uma oportunidade benéfica. Infelizmente, os responsáveis por esse elo não respeitaram o andamento das atividades e ignoraram todo o aprendizado anterior do grupo.

Começamos a perceber que em nossos encontros, aos sábados, os alunos apareciam apáticos, desanimados, cansados e sem a mínima motivação. Deparamo-nos com uma grande dúvida: será que o projeto estava falhando em algo ou os ensaios extras, durante a semana, promovidos pela Casa da Cultura estavam sobrecarregando o grupo? Como fazer para diagnosticar de onde vinha o problema?

O professor Charlles e eu resolvemos conversar para tentarmos encontrar uma solução e as respostas para as nossas indagações. Primeiro, como já foi colocado anteriormente, fizemos uma reunião com o grupo sobre o que estariam sentindo com relação às atividades realizadas aos sábados e às apresentações organizadas pela Casa da Cultura. A discussão realmente nos surpreendeu, pois os jovens se encontravam extremamente ansiosos; alguns se queixavam de demasiado cansaço; outros que preferiam as apresentações às atividades do grupo, porque estavam ali apenas para as exibições.

---

[73]DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, p.13, 1997.

Quero frisar, novamente, que o objetivo do projeto não é a exposição e sim o autoconhecimento; os alunos não são forçados a concordarem com as propostas e aqueles que frequentam os trabalhos aos sábados participam para crescerem como cidadãos, atuando de uma forma mais consciente, não no palco, mas na vida, na sociedade como um todo. Isto me faz pensar na epígrafe de Debord ao início da *Sociedade do Espetáculo* que gostaria de citar aqui:

> E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... Ele considera que a *ilusão* é sagrada, a *verdade* é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, *o cúmulo da ilusão* fica sendo *o cúmulo do sagrado*. (FEUERBACH In: DEBORD, 1997, P.13).

Outro fator problema foi como os pais dos alunos passaram a receber toda essa sobrecarga de atividade de seus filhos. Muitos jovens foram proibidos de participar das atividades devido à superexposição. Eles reclamaram que as notas dos filhos estavam baixas e o comportamento deles modificado.

Para esclarecer todas as dúvidas dos pais marcamos uma reunião com eles a fim de ouvi-los; as queixas foram inúmeras: baixa no rendimento escolar; indisciplina tanto em casa como na escola. Ao dialogarmos com pais e alunos conseguimos detectar que o problema não estava no projeto e sim na superexposição a que o grupo se submetera no último mês. Então, o que fazer? Como proceder? Impor aos alunos uma escolha?

Essa imposição fugiria totalmente da proposta inicial do projeto. A solução que encontramos juntos, diante de tudo isso, foi confiar naquilo que os jovens aprenderam durante todo esse tempo da experiência vivida nos encontros; resolvemos interromper as atividades por algum tempo, para preservar a saúde física e mental dos alunos, já que a Casa da Cultura ainda tinha com eles o projeto para as Festas Juninas, e deixar que as crianças e adolescentes sentissem, refletissem e tivessem condições de concluir o que o grupo significava na vida deles.

Como já foi dito no início estamos trabalhando com seres humanos, que apesar de fazerem parte da mesma comunidade, possuem vivências distintas;

interromper o projeto é um risco que estamos correndo de que ele não sobreviva, mas isso é necessário nesse momento para que sintamos, também, até onde essa experiência está sendo válida para os alunos e para mim, primeiro, como educadora e depois, como pesquisadora. Estamos diante de um dilema, posso até dizer que nosso dilema se equipara ao da personagem *Fausto*, do clássico de Goethe, em que o protagonista se depara com o ébrio da glória e da fama e se vê frente a dois caminhos: o do bem e o do mal. Apenas esperamos que o final seja para nós mais feliz do que foi para *Fausto*, pois ele se perdeu se deixando levar pela tentação.

4.4 RECOMEÇO – 2º SEMESTRE

Recomeço: Novo começo; ato de recomeçar.[74]

Recomeçar! Que peso será que tem essa palavra na vida das pessoas? Uma nova chance, um novo começo... Para alguns recomeçar significa uma nova casa; para outros a cura de uma enfermidade. Há pessoas que recomeçam apenas pelo fato de se olharem no espelho e se sentirem mais "gente" naquele dia. Das coisas mais simples da vida podemos fazer um recomeço: um sorriso, uma mão estendida, um "eu te amo", um olhar que tudo diz. Mas quando o recomeço representa seguir um propósito em que se acredita, ele tem um gosto especial: sabor de vitória!

Foi exatamente isso que senti no sábado do retorno: 29 de agosto de 2009... sensação de vitória e faço minhas as palavras de *Julieta*, doce, meiga e sensível como sempre: "Até que enfim estamos reunidos de novo... de volta ao nosso cantinho; esse reencontro é como se fosse o primeiro dia, aquela mesma ansiedade.". Charlles estava radiante de tanta felicidade, mal pode esperar para balbuciar as primeiras palavras.

O grupo ganhou uma "nova cara" depois que descobrimos a DD e a primeira coisa que fizemos foi falar sobre ela. Poucos conhecem sobre a dança-teatro, mas nem por isso deixaram de senti-la e expressá-la durante nossos encontros. Dos 28

[74]FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.587, 2000.

alunos do primeiro dia, 14 retornaram às atividades. Parte significativa deles. Isso é prova de que estamos indo pelo caminho certo.

A conversa foi longa. Charlles contou a eles a história da "pedra teimosa" que fica no caminho entre Bertioga e Boracéia. Os trabalhadores tentaram tirá-la do percurso durante a construção da Rodovia Rio-Santos, no entanto, a "teimosia" desse rochedo fez com que a empreiteira tivesse que desviar a obra da rodovia e ela se transformou em uma das belezas do local. É assim também com a nossa vida e foi assim com o grupo; se não conseguirmos tirar todas as pedras do caminho devemos desviar delas tentando ultrapassar os obstáculos. Mesmo com essa pausa o grupo continua firme e forte.

Depois da bela história foi o momento de escolhermos com quais músicas vamos trabalhar no semestre. Todo o processo de concentração dos jogos teatrais já foi trabalhado durante o 1º semestre, agora é preciso que eles ponham em prática o que aprenderam. Assim como no método *Bausch*, vou deixar algumas tarefas a encargo deles. Mostrei-lhes três canções com letras significativas para que pudessem optar e representar: *Céu de Santo Amaro*, *Não é sério*[75] e *Mundo jovem*[76]. Dividi-os em três grupos, cada um por sua opção musical, e pedi improvisações a partir do conteúdo das letras.

O resultado nos surpreendeu; tanto Charlles como eu achamos que esse tempo em que ficamos distantes, sem realizar os exercícios, os deixaria desanimados e desconcentrados. Que surpresa a nossa ao vermos as improvisações... eles continuam afiados e mais empenhados do que nunca. O primeiro grupo – *Céu de Santo Amaro* – realizou uma doce apresentação, com muitos movimentos suaves e teatralizando verbalmente alguns trechos da música. O segundo grupo – *Não é sério* – utilizou o *rap* para expressar o sentimento que a canção lhes passou. Por último, o terceiro grupo – *Mundo jovem* – exercitou a música de uma forma muito interessante: fizeram um círculo de cadeiras e a cada nota da música um integrante se levantava e verbalizava expressivamente um verso da canção, nesse momento pude perceber que algo forte vem de dentro deles e que

[75] Chorão/ Champignon/ Pelado/ Negra Li. Álbum: Nadando com os tubarões. Charlie Brown Jr. BMG, 2000.
[76] Paul Ralphes/ Negra Li. Álbum: Negra Livre. Intérprete: Negra Li. Universal Music, 2006.

eles precisam mostrar. Acho que vai ser difícil escolhermos com qual música trabalhar.

Enfim, o encontro do reencontro chegou ao fim e nos fez refletir – Charlles, eu e os alunos – sobre um pensamento do autor de *O Pequeno Príncipe*, por mais simples e comum que possa parecer, Antoine de Saint-Exupéry, em que ele nos diz que aprendemos muito com as outras pessoas, pois cada um que passa em nossas vidas deixa um pedacinho de si e leva um pedacinho nosso e, a partir disso, vamos aprendendo, ensinando e nos tornando pessoas melhores. Ótimo para um recomeço.

Para o próximo encontro designei algumas tarefas ao grupo: pesquisar sobre Pina Bausch e a dança-teatro, que durante a semana pudessem escolher com qual música querem trabalhar e que escrevessem uma carta relatando o que sentiram com a ausência do grupo durante esses dois meses de pausa. Tenho certeza de que sairão palavras maravilhosas desses relatos, pois pude perceber a garra com que eles voltaram e que essa força adquirida não poderá mais ser cessada!

VER A PALAVRA

> *Ver a palavra: A realidade física de consoantes e vogais; a visualização trazida por uma palavra; o contato sensorial com palavras; o desenho e a forma dos sons.*[77]

Ver é conhecer. Tomar conhecimento de algo que se deseja perceber, investigar, presenciar. Às vezes estamos diante de alguma coisa, mas não a vemos. Será que o grupo consegue visualizar, perceber, presenciar e por meio disto aprender? Estou em busca destas respostas, dia a dia, cada vez com mais ânimo e vontade de sabê-las. O problema (se é que posso chamar isso de problema...) é que

[77] SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, p.349, 2005.

de repente sou surpreendida por um dia não muito animador junto a esses jovens, hoje, já pude sentir, é um desses dias.

Enquanto estávamos apenas na prática, a meninada ia bem, mas foi só pedir uma pequena tarefa para confundir a cabeça dos pequenos... o fato de eu ter pedido uma pesquisa sobre a Pina Bausch e a dança-teatro deixou os alunos um pouco perdidos. Eles não sabiam de quem se tratava e nem da existência "dessa tal dança-teatro". Foi complicado explicar que o que estamos fazendo vem disso, dessa história fantástica construída por vários bailarinos-atores e associada hoje à Bausch. O que pude perceber é que se trata de uma realidade muito distante da deles em termos históricos porque em termos práticos é exatamente isso que estamos experimentando.

Vamos lá, garotada... não é tão difícil assim! Então veremos o que a ausência dos encontros causou aos alunos. Charlles e eu resolvemos deixar a questão da pesquisa que eles fizeram para o final. Muitas das cartas relataram com emoção o que foi essa pausa do grupo. Coloquei alguns dos trechos que considero mais importantes para essa experiência e, principalmente, a questão da reflexão dos alunos:

Julieta: "Gostaria de resumir o que senti com a falta do grupo em uma única palavra, mas seria impossível, pois a dor que senti poderia ser expressa de vários modos. Com a falta do grupo me senti mais triste, sozinha; acho que porque com o grupo podia desabafar." (15 anos – 1º ano do Ensino Médio)

Hamlet: "Como já disse antes, ao saber que o grupo ia se desfazer por um tempo, fiquei um tanto abalado, sem caminho, sem chão, porque era um grupo em sintonia completa, cada um sabia como era a atuação do outro. Senti-me tão bem quando voltou e espero que nunca mais aconteça de o grupo ter que parar." (15 anos – 1º ano do Ensino Médio)

Édipo: "Nunca vou sair do grupo. Amo todos os meu amigos. Amo a professora Aline e o professor Charlles." (11 anos – 5ª série C)

Eliza Doolittle: “É tão ruim abandonar o que você ama, quando pensei em abandonar esse grupo era como se um pedaço de mim ficasse faltando. Sabe, eu acho que tudo foi bom e ruim; bom porque aprendemos a dar mais valor ao que temos e ruim porque nos afastamos. Eu me senti sozinha, parecia que uma parte de mim estava presa nos nossos encontros. A melhor coisa que já aconteceu em minha vida foi o nosso reencontro. Eu sou um pouco rebelde e é a única maneira que encontro de me expressar. Com os exercícios da professora Aline já me livrei de várias ciladas, por exemplo, uma menina que me ofereceu drogas. Logicamente recusei; me lembrei do exercício de concentração.” (13 anos – 7ª série B)

Desdêmona: “O grupo é muito especial para mim, foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Sou muito tímida, às vezes não consigo falar tudo o que quero e guardo para mim, eu tenho vergonha de falar o que sinto e os exercícios que a professora Aline faz *pra gente* se concentrar me ajuda muito. O grupo me ensinou muitas coisas; uma delas é dar valor ao que você tem e que você pode realizar seus sonhos. Eu fiquei muito feliz quando o grupo voltou, esse reencontro foi maravilhoso!” (14 anos – 8ª série A)

Cassandra: “Eu senti muita falta do grupo, não era apenas uma dança, era uma ioga onde eu descarregava as energias negativas; é como se limpasse minha alma uma vez por semana. Sem o grupo me senti carregada de más vibrações. A minha vida é o grupo e isso me incentiva a ser uma pessoa melhor, pois desde que entrei no grupo me tornei uma pessoa melhor e menos ignorante. Obrigada professor Charlles e professora Aline.” (12 anos – 6ª série C)

Romeu: “A dança é um poema
A dança traz movimento
A linguagem da dança é uma expressão...
A arte é maravilhosa
O teatro me traz alegria...” (13 anos – 7ª série B)

Wendy: “Entrar nesse grupo foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Na escola sou quieta e no grupo também, só que quando eu estou dançando eu não estou dançando só por dançar, estou expressando sobre o que sinto e o que está

guardado. Fiquei muito feliz e triste por ter voltado; triste porque várias meninas saíram e feliz por estarmos voltando. Agora nós precisamos nos esforçar e ir atrás do nosso objetivo. É preciso correr e pegar o nosso objetivo e desviar de algumas pedras no caminho, mas sempre nos reencontrarmos logo à frente." (11 anos – 5ª série B)

Tudo isso que foi escrito e refletido é muito significativo. Mostra que os alunos que permaneceram no projeto estão entendendo da maneira correta as sementinhas de amor, compromisso, responsabilidade, crescimento e transformação que estão germinando dentro deles.

Depois da leitura de algumas cartas voltamos às questões da dança-teatro e da música a ser escolhida para o exercício. Mais uma vez Charlles e eu ficamos admirados da escolha que fizeram. Eu tinha certeza de que eles escolheriam *Mundo jovem*, por se tratar de uma letra perto da realidade vivida por eles; os movimentos seriam mais firmes, poderiam demonstrar a atitude que pretendem que os outros enxerguem, no entanto, escolheram *Céu de Santo Amaro*, uma canção suave, doce, de movimentos leves e definidos, que relata uma história de amor. Indaguei sobre o motivo da escolha e disseram que essa música faz parte da identidade do grupo, pois era com ela que eles realizaram quase todos os exercícios no 1º semestre. Resumo em uma palavra: maturidade.

Como a dança-teatro, na teoria, ainda continua complicada para o entendimento dos alunos, resolvemos prolongar essa conversa para o próximo encontro. Quero sentir que conseguirão entender que por meio do teatro e da música será possível *ver a palavra*, visualizar as notas e melodias que eles desejam expressar.

COMPREENSÃO

Compreensão: Um momento de revelação; ver o que estava ali o tempo todo; conhecer:

A árvore era uma árvore
Antes que eu pudesse ver
A árvore.[78]

De repente é assim; enxergamos algo que estava ali o tempo todo, mas não conseguíamos ver, talvez por falta de preparação, já que tudo tem seu tempo certo para acontecer. Aquela discussão com os alunos sobre a Pina Bausch e a dança-teatro perturbou a minha cabeça durante a semana toda. Como fazê-los compreender que já estavam praticando a teoria?

A primeira providência que tomei ao chegar à escola foi dialogar novamente com eles sobre o que estamos fazendo. Naqueles rostinhos parecia que havia um ponto de interrogação. Resolvi, então, deixá-los sentir a música com a qual decidiram trabalhar para ver se algo evoluía. Escutaram a música por duas vezes com os olhos fechados; alguns, timidamente, ensaiaram um movimento, mas nada de provocador. Depois disso pedi para que de acordo com o que sentiam com a música fizessem fluir um movimento; eu os senti completamente travados, como se algo os amarrasse. Tentaram repetir por três vezes: fracasso total.

Achei que havia timidez demais para o momento, até que me veio uma luz: lembrei-me de algumas vezes em que passei em frente das salas em horário de aula em que várias delas estavam de "pernas para o ar", literalmente, por causa da bagunça dos alunos. Batendo ora palmas, ora com as mãos nas carteiras ressoava uma melodia conhecida: *We will rock you*[79] – Queen. No instante dessa lembrança tive um *insight*; era disso de que precisavam, colocar para fora os medos, a timidez e demonstrarem uma outra face da atitude deles. Felizmente, havia a música nos meus arquivos e pude compartilhar minha ideia com todos. A coisa fluiu de forma brilhante, até o professor Charlles entrou na brincadeira.

Depois do exercício de última hora, pensei que, agora sim, estivessem preparados para sentir a música... novamente me enganei! Eles continuaram travados. Tentei fazê-los compreender o processo por meio de imagens, mais

---

[78] SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, p.337, 2005.
[79] Brian May. Álbum: News of the World. Queen, EMI, 1977.

precisamente um trecho de *A Sagração da Primavera*, uma montagem da própria Pina Bausch, desta vez o resultado foi um pouco melhor, mas bem pouco.

Nesta hora Charlles me fez uma proposta: pediu que eu mesma mostrasse aos alunos o que queria, talvez, desse modo, eles poderiam ter a compreensão necessária. Realmente Charlles foi excepcional em sua ideia. Coloquei a música e fui para a parte central da sala, sentei-me no chão. Parecia que uma luz invadia todo o meu ser. Comecei, aos poucos, a sentir a música tomando conta de mim; pude pensar em várias passagens de minha vida naquele instante. A partir dessas lembranças os movimentos começaram a fluir no compasso da música. De olhos fechados, como uma criança bailei a melodia toda sem pensar que estava sendo observada. Finalizei como iniciei: no chão. Fiquei parada, de olhos ainda fechados, por alguns minutos. Quando os abri me deparei com alguns alunos perplexos, outros, juntamente com o professor Charlles em lágrimas; todos aplaudiram. Entretanto o que mais me sensibilizou foram as palavras de *Hamlet*: “Professora, o que você está fazendo trancada em uma sala de aula, dando aulas de português?”. Fiquei sem resposta, inclusive estou até esse momento sem ela.

Enfim, mais uma vez solicitei aos alunos o exercício com a música. Montei dois grupos e dei cinco minutos para conversarem um pouco e processarem tudo o que tinham visto no encontro daquele dia. Coloquei a melodia, os dois grupos começaram do chão. Sem palavras! Professor Charlles e eu nos surpreendemos.

Desta vez foram fundo na emoção. Os movimentos fluíram leves, expressivos, em sintonia perfeita com a música. Lembranças do início do grupo vieram em minha mente como um filme. Um momento de reflexão em que pude ver o quanto aprenderam e evoluíram; uma mistura de emoção, satisfação, não consigo expressar em palavras tudo o que senti.

Depois de observar tudo com muito cuidado demos um nome à nova coreografia: *Metamorfose*. Não haveria um título melhor para expressar todas as transformações que estão ocorrendo, não só com os alunos, mas também com os professores envolvidos no projeto. Resolvemos representar o nascimento de borboletas por meio da dança. Compreendemos que essas borboletas somos nós!

O JARDIM DAS BORBOLETAS

O jardim das borboletas[80]
Com o tempo você vai percebendo que
para ser feliz com outra pessoa,
você precisa em primeiro lugar, não precisar dela.
Percebe também que aquela pessoa que você ama
ou acha que ama, e que não quer nada com você,
definitivamente, não é a pessoa da sua vida.
Você aprende a gostar de você, a cuidar de você e,
principalmente, a gostar de quem também gosta de você.
O segredo é não correr atrás das borboletas...
é cuidar do jardim para que elas venham até você.
No final das contas, você vai achar,
não quem você estava procurando,
mas quem estava procurando por você..!

A relação entre seres humanos é complicada em alguns momentos. Cada um tem sua história e percorremos por caminhos diferentes. Por mais que um grupo esteja em sintonia, às vezes, nos deparamos com alguns desencontros; os problemas sobrecarregam a harmonia que conseguimos alcançar fazendo com que ela se torne apenas desejada.

É um paradoxo, pois exatamente os desencontros fazem de nossa troca de experiências um momento único e tão rico. Pensamos, professor Charlles e eu, em algo especial que pudesse fazer desses desencontros um grande encontro. Falamos com os pais dos alunos e montamos um dia inteiro dedicado ao grupo. Ao invés de ficarmos juntos por apenas algumas horas no sábado, como de costume, decidimos passar o dia todo juntos.

Começamos às 8:00 h com um belo café da manhã para reforçar as energias, já que o dia seria longo. Parecia uma festa. Logo após o café conversamos um

[80] Em algumas referências, o poema aparece como sendo da autoria de Mário Quintana, mas a verdadeira autora é Kátia Cruz.

pouco sobre o que seria esse encontro. Uma forma de nos aproximarmos mais e de transformar as rusgas em produtividade e aprendizado. Afinal, também somos aprendizes quando erramos, aliás até muito mais do que quando acertamos.

Depois desse diálogo demos início às atividades. O primeiro exercício foi proposto pelo professor Charlles; ele retomou alguns conceitos de Viola Spolin sobre o reconhecimento do corpo, não fisicamente, mas por meio da emoção. Pediu para que todos os alunos fechassem os olhos e só escutassem o que ele falava. Começou solicitando aos alunos que tocassem suas cabeças e sentissem tudo o que têm nela: os olhos, a boca, as orelhas, o nariz. Da cabeça foram percorrendo o pescoço, o tronco, os braços, as pernas, os pés, até que sentissem todo o corpo. Ainda de olhos fechados, Charlles foi dizendo aos jovens, retomando um conceito já trabalhado, sobre a importância de seus corpos e de como faz bem nos cuidarmos, nos valorizarmos e nos amarmos, mesmo que sejamos uns diferentes dos outros, com atitudes e pensamentos diversos, somos seres humanos e devemos nos gostar.

Existem coisas que fogem de nosso controle, assim foi quando vi caírem lágrimas dos olhos de alguns deles. É então que me vem a seguinte questão: o que será que os faz chorar assim? Apenas uma pergunta mental, pois considerei injusto e totalmente impróprio interrompê-los naquele momento.

Já preparada para seguir o exercício, apresentei-lhes o texto *O jardim das borboletas*, de Kátia Cruz, como uma conclusão da atividade proposta pelo professor Charlles, que trata exatamente de relações humanas e da busca desenfreada por algo que queremos muito, porém não conseguimos alcançar. As palavras lidas lhes tocaram de tal forma que querem iniciar a *performance* da música *Céu de Santo Amaro* declamando o texto. Achei a ideia excelente.

Separei-os em dois grupos e, usando os movimentos que eles mesmos criaram na improvisação do último encontro, foi surgindo a coreografia[81]. Antes de

[81] O que é uma coreografia? É um conjunto de movimentos que possui um nexo próprio, quer dizer, uma lógica de movimento. Se nos referimos especificamente à dança, devemos acrescentar: “um conjunto concebido ou imaginado de certos movimentos deliberados...”. Se se trata de uma coreografia improvisada, a exigência do nexo mantém-se, ainda que abandone parcialmente a ideia da pré-concepção e o caráter voluntário dos

tudo tínhamos feito um desenho mental do que pretendíamos que ficou mais ou menos assim:

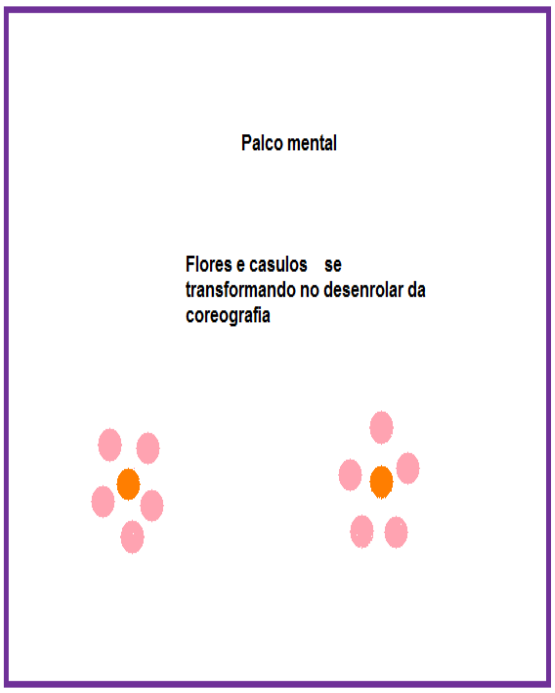

Figura 2: Palco Mental da coreografia
fonte: autora (2009)

O desenho foi bem simples, mas explicitou direitinho o que queríamos. Enquanto o professor Charlles preparava um delicioso almoço, trabalhamos exaustivamente na coreografia. Alguns ajustes aqui, outros palpites acolá e finalmente ela estava pronta: *Metamorfose*. Uma coreografia que representa a evolução do grupo desde o princípio.

Quando Charlles veio nos chamar para o almoço, foi do desejo de todos que ele visse como ficou para demonstrar sua opinião. Observou tudo atentamente e como num grito de emoção expressou sua aprovação por meio das lágrimas. O nascimento dessa coreografia expressa toda a transformação pela qual os alunos passaram; as tristezas, as alegrias, as saídas que significam para nós grandes

---

movimentos. Como em toda definição no campo da arte, o da coreografia põe imediatamente múltiplos problemas: parece, todavia, que em todos os casos que se apresentam (...), não há coreografia sem um nexo. (GIL, 2004, p.67).

ausências, as chegadas, motivos de grande contentamento, a interrupção e nosso retorno cheio de vontade de continuar crescendo.

Nosso almoço foi no mesmo tom do café da manhã: uma grande festa, um pouco mais eufórica, digamos. Após o delicioso almoço, demos um tempo livre para que os alunos relaxassem e pudessem andar pelo gramado da escola. Eles se divertiram relembrando brincadeiras antigas como pique-esconde e pique-pega.

Depois do momento de descontração, voltamos para nossa coreografia, cada vez mais coesa e harmônica como se um pertencesse ao outro nesse momento. Pude perceber que não era a coreografia em si que os movia e sim o espírito de grupo, a solidariedade que descobriram por meio do teatro-dança.

O dia chegou ao fim às 17:00 h e apesar do cansaço vi em seus rostos o mesmo brilho e o mesmo contentamento do primeiro dia que os reuni, porém com algo muito mais humano em suas atitudes, com mais esperanças de realizarem seus sonhos e em mim a satisfação da oportunidade que a vida me deu de realizar um projeto tão rico, tão humano e que deu certo. As borboletas pousaram em meu jardim e alcancei o que almejava.

METAMORFOSE

Metamorfose: Transformação[82].

Tudo é mutável; nada é estável. A vida é uma constante... não para, não espera; é como um rio que segue seu curso. Quando chegamos ao fim de uma jornada percebemos que o mais importante foi o caminho e o que fizemos dele: os desafios superados, os obstáculos ultrapassados, os momentos de decepção e as horas de alegria.

---

[82]FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.459, 2000.

O produto final, materialmente falando, de nossos encontros não é o mais importante, mas o que os alunos já fizeram e vão fazer daqui para frente com o que aprenderam durante o caminhar ganha uma conotação inenarrável. O mais importante foi o processo, a experiência, a descoberta.

Enfim, o dia do exercício em público chegou para que os alunos pudessem demonstrar a coreografia que eles mesmos sugeriram de acordo com todo o histórico do grupo. Como já havia relatado no item 4.13, nomeamos a *performance* de *Metamorfose*. A data escolhida para a demonstração foi 20 de novembro. Começamos bem cedo, na escola, com uma longa conversa, já que se tratava do fechamento de um ciclo muito importante, não só para eles como para mim também. Ao chegarmos, nos deparamos com o professor de Artes, Claudimar, em cima do palco, fazendo um lindo painel para o nosso cenário; e ficou realmente maravilhoso. Como é bom poder contar com o auxílio de pessoas queridas e tão talentosas que nos enchem de inspiração.

Nosso diálogo foi longo e sempre com a presença do professor Charlles, meu amigo e companheiro nessa jornada que tem sido fantástica e realmente gratificante. Relembramos alguns pontos importantes de todos os nossos encontros e o significado de tudo o que aprendemos. Sim aprendemos; eles aprenderam, mas aprendi muito mais... aprendi como ser mais humana, carinhosa, compreensiva, paciente e, principalmente, ser mais educadora do que professora. Aprendi que podemos mudar a partir de exemplos positivos e que os jovens têm muito a dizer, por isso, nós professores, precisamos ser mais flexíveis e ouvi-los.

Depois da conversa repassamos a coreografia algumas vezes para que pudessem se sentir mais seguros no momento do exercício. A preocupação maior dos alunos era a presença dos pais, pois muitos deles, infelizmente, não acompanharam ou não apoiaram seus filhos durante o processo, porém estariam presentes na hora da *performance*. Tranquilizei-os dizendo que o mais importante já estava acontecendo: a transformação em suas atitudes no dia a dia.

Eles estavam muito felizes. Senti uma leveza em seus gestos. Vi que estavam realmente preparados para uma apresentação sem a conotação de exibicionismo.

Foram para suas casas e retornaram às 17:00 h. Os olhos dos jovens pareciam faíscas tanto que a animação tomou conta de outros professores presentes que também aguardavam a *Metamorfose*.

Foram para o palco e se colocaram como no desenho mental que fizemos: duas flores com sete alunos cada uma, sendo que seis seriam pétalas e um o casulo.

Figura 3: Alunos preparando-se para a coreografia *Metamorfose*
fonte: autora (2009)

Quando se colocaram no palco, a conversa na plateia era constante, mas de repente o silêncio ficou mortal. A concentração dos alunos surpreendeu as pessoas presentes de tal forma que todos ficaram quietos, aguardando. De trás do palco *Srª. Carrar* e *Laura* saíram declamando o poema *O jardim das borboletas*, foi incrível, um momento em que pude visualizar tudo em minha mente, como uma retrospectiva, desde o primeiro instante do grupo, onde encontrei aquela tímida 7ª série, todos os problemas enfrentados e superados, as transformações...

Após a declamação, tomaram seus lugares junto às flores e a música *Céu de Santo Amaro* começou a tocar. Ao primeiro toque, a melodia suave arrancou tímidas lágrimas de alguns presentes. Os movimentos se desencadearam soltos e leves, como se uma brisa tocasse as pétalas de flores humanas que ali se encontravam. Os casulos se movimentavam vagarosamente, representando a transformação. O momento da ruptura do casulo foi emocionante; aos poucos, as asas das borboletas foram aparecendo e elas saíram em seu primeiro voo pousando sobre as flores, descobrindo a vida, a beleza de viver e aprender... a metamorfose.

Figura 4: Início da coreografia *Metamorfose*
fonte: autora (2009)

Tenho que confessar que me emocionei. As lágrimas saltaram de meus olhos incontroladamente. Algo tocou muito fundo meus sentimentos. Olhei para o professor Charlles e percebi que ele também se emocionara.

As borboletas em seu passeio jovial, retornaram ao centro de suas origens, mais maduras, como eternas aprendizes e, aconteça o que acontecer, se lembrarão

do que aprenderam. Que magnífica apresentação. O grupo foi ovacionado. Agradeceram o carinho das pessoas da comunidade que ali estavam e se retiraram juntos, de mãos dadas, do palco.

Reunimo-nos em uma das salas para fazermos a reflexão do momento. Os jovens estavam muito emocionados e queriam falar. Relataram suas impressões e alegrias, mas foram unânimes em três colocações: o *POC* (*Ponto de Concentração* sugerido por Viola Spolin) foi de extrema importância para que tudo fluísse com tranquilidade; a elaboração de algo que fizesse parte do contexto deles como no *Teatro do Oprimido* (proposta de Augusto Boal) e, principalmente, a possibilidade que tiveram de representarem tudo que aprenderam por meio da dança (Pina Bausch).

Figura 5: *Sr.ª. Carrar* declamando uma parte de *O jardim das borboletas*
fonte: autora (2009)

Terminada a conversa e finalizado o dia, os jovens foram para a casa... professor Charlles e eu nos entreolhamos... sem palavras! Abraçamo-nos, sem

dizermos absolutamente nada. Faltou vocabulário para expressarmos o que sentíamos. A vida segue seu curso normal, mas tenho a plena certeza de que jamais seremos as mesmas pessoas depois dessa experiência. Sei, também, que não só os jovens se transformaram, mas minha ação como educadora também.

Sempre soube de meu comprometimento com a profissão desde que iniciei um curso de Licenciatura, tinha plena consciência das responsabilidades que implicam quando se escolhe ser professor, mas jamais imaginei que por meio de um projeto, que me faz tão realizada, poderia me aproximar mais de meus alunos e perceber que professor é aquele que sabe de suas responsabilidades, cumpre-as e depois retorna ao seu dia a dia tranquilamente. Já o educador, além de cumprir com todas as suas obrigações, se incomoda se seus alunos aprendem ou não, se eles se alimentam ou não, se têm carinho, amor e afeto por parte de seus familiares e busca, em sua ação, uma solução para valorizar a educação.

Ato final: Será?

> *No começo era o movimento.*
>
> *Não havia repouso porque não havia paragem do movimento. O repouso era apenas uma imagem demasiado vasta daquilo que se movia, uma imagem infinitamente fatigada que afrouxava o movimento. Crescia-se para repousar, misturavam-se os mapas, reunia-se o espaço, unificava-se o tempo num presente que parecia estar em toda a parte, para sempre, ao mesmo tempo. Era possível enfim olhar a si próprio numa imagem apaziguadora de si e do mundo.*[83]

Comparo a escrita dessa dissertação à vida: uma infinita constante que se modifica ao longo do percurso e que em cada caminhar há uma descoberta surpreendente.

Fui tecendo e edificando saberes ao longo da experiência com meus alunos, na maioria das vezes, não conseguindo separar a pesquisadora da educadora, como me foi veementemente recomendado. Dialoguei com autores, pessoas e com a nossa própria subjetividade. Digo subjetividade porque somos seres humanos em eterna construção.

Meu objeto de pesquisa esteve em formação durante todo o trajeto... um trajeto de dores, mas também de amores. Minha intenção inicial era investigar as melhorias nas relações professor/aluno e aluno/escola tendo a Arte, mais especificamente o Teatro, como mediadora e auxiliadora dessas transformações. Para isso, utilizei-me das teorias de Augusto Boal e Viola Spolin e, como sempre, minha atitude como educadora pautada na filosofia de Paulo Freire.

Tentei explanar no Primeiro Ato, um panorama envolvendo educação, arte-educação e teatro, que pudesse demonstrar, a partir dos anos de 1950, a situação

---

[83] GIL, José. **Movimento total: O corpo e a dança.** São Paulo: Iluminuras, p.08, 2004.

na qual a maioria das escolas públicas está inserida e como a Arte tem contribuído para melhorá-la.

No Segundo Ato, explanei sobre as teorias de Augusto Boal e Viola Spolin e como contribuem para uma melhor educação, aproximando alunos de educadores de uma maneira divertida, por meio de jogos teatrais que incentivam o aprendizado (Spolin) e devolvendo aos jovens um papel protagonista na sociedade (Boal). Pude confirmar minhas hipóteses de que essas teorias, quando não engessadas, ou seja, quando utilizadas livremente, podem ser grandes auxiliadoras do educador.

O Terceiro Ato surgiu como uma grande surpresa. No desenvolvimento da pesquisa o teatro transcendeu seus limites e se transformou em dança, pois percebemos que precisávamos de algo que, mesmo em silêncio, "falasse mais alto", como nos faz pensar José Gil:

> Não se trata do silêncio, mas de qualquer coisa que não é da ordem nem da ausência nem do "branco psíquico", qualquer coisa *que quereria falar* e não pode. Qualquer coisa que passa entre a fala e o silêncio e é o murmúrio do corpo que compõe o seu sentido irradiante. Não o seu contexto, mas aquilo que toda fala produz sobre as camadas não-verbais corporais ou psíquicas, ressonâncias sensações, afetos e movimentos de pensamento que não pensam nada. Não se trata de um "contexto" (o "contexto não-verbal da enunciação", por exemplo), mas de qualquer coisa como um meio provocado, criado pela própria enunciação, e que penetra em todas as direções daquilo que, no corpo, pode produzir sentido ou está ligado ao sentido. (2004, p.175).

Os jovens envolvidos no projeto nomearam essa transcendência de Dança Dramática, no entanto para me aprofundar nessa investigação tive que me respaldar em teóricos pertencentes ao campo do teatro-dança como Pina Bausch, por exemplo, que, ao longo do percurso, foi uma surpresa que se tornou mais e mais importante.

Como procedimentos pedagógicos utilizei jogos teatrais, vídeos, o próprio confessionário, leitura de grupo, reunião com os pais explicitando o que era o grupo, depoimentos. O todo do trabalho se deu na forma de narrativas que demonstraram por meio de relatos cada passo dado no crescimento dessa transformação. O

resultado prático da pesquisa foi o nascimento de uma coreografia de teatro-dança (Dança Dramática – DD) intitulada *Metamorfose*, que representou por meio dessa linguagem as transformações pelas quais esses jovens e, eu mesma, a educadora passaram no decorrer do processo. Nessa representação, como nos faz refletir José Gil, 2004, p.173, os alunos demonstraram que "quando estão em cena, é a sua „verdade mais íntima' que se exprime.".

Enfim, se posso dizer que cheguei a uma conclusão, é a de que tudo isso não se conclui, pois tudo o que foi experimentado nessa pesquisa continuará crescendo e dando frutos na vivência desses jovens: a maneira como eles cresceram, se modificaram em suas atitudes, conquistando um papel protagonista na sociedade, adquirindo a consciência de que podem ser melhores a cada dia; e da educadora/pesquisadora, porque me coloco muito mais como educadora, pois me aproximei deles de uma forma que nunca havia imaginado, pude aprender como ser mais humana, e esses alunos tiveram um papel fundamental para que minha ação como educadora também se transformasse. Muitos obstáculos foram ultrapassados e muitas alegrias conquistadas e fica a certeza de que nada é imutável, todas as coisas são passíveis de mudanças e posso dizer que, nesse caso, educadora e pesquisadora permanecem juntas e são inseparáveis.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Disponível em: portal.filosofia.pro.br/fotos/File/auschwitz.pdf. Acesso em: 15 mar. 2009.

ALMEIDA, Jane Soares de. **A formação docente ao longo da História da Educação Brasileira**. In: Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação: História da Educação. São Paulo: UNESP, p.91-105. 2003.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios e história da cultura.** Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, p.114-119, 1987.

_____. **O narrador**. In: Textos Escolhidos. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, p. 63, 1983.

BENTIVOGLIO, Leonetta. **"O método Bausch", O Teatro de Pina Bausch.** Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (tradução Portuguesa), 1994.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Arco-Íris do Desejo: método Boal de teatro e terapia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CALABRESE, Omar. **A linguagem da arte.** Tradução: Tânia Pellegrini. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1987.

CÉSPEDES, Lívia, PINTO, Antonio Luiz de Toledo, WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos. **Vade Mecum**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outros falares.** São Paulo: Moderna, 1980.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A inelutável cisão do ver**. In: O que vemos, o que nos olha. Tradução: Paulo Naves. São Paulo: Editora 34, 1998.

ÉSQUILO, SÓFOCLES, EURÍPEDES, ARISTÓFANES. **Teatro Grego**. São Paulo: Cultrix, s/d.

FELMAN, Shoshana. **Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar**. In: Catástrofe e Representação. Org. Nestrovski, Arthur e Seligmann-Silva, Márcio. São Paulo: Escuta, 2000.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança – Teatro: Repetição e Transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda**. Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 26ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** 36ª ed. SP: Ed. Paz e Terra, 2007.

GADAMER, George-Hans. **A atualidade do belo: A arte como jogo, símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1985.

GIL, José. **Movimento total: O corpo e a dança.** São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOETHE. **Fausto.** São Paulo: Livraria Martins Editora S.A.: 1970.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Repensar a função da escola**. In: Revista Pátio. A. 2, n. 6, ago/out, p. 27-31, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 4ª ed. Prefácio à tradução portuguesa, introdução e notas: Alexandre Fradique MOURUJÃO. Tradução: Manuela Pinto dos SANTOS e Alexandre Fradique MOURUJÃO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KEIL, Ivete e TIBURI, Márcia. **Diálogo sobre o corpo**. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

MOLL, Luís C. **Vygotsky em uma perspectiva da "linguagem integral"**.In: Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 219, 1996.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia**. Tradução: J.Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

PEREIRA, Sayonara Sousa. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ES-BOÇO: Espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP.** Campinas: UNICAMP, 2007. Tese de Doutorado.

RODRIGUES. Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições.** São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1987.

SERRA, Sylvia Mônica Allende. **Estrutura e desenvolvimento da pesquisa artística**. In: VIS – Revista de Pós-Graduação em Arte da UnB. V.5, n.2, jul/dez, p.74-77, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação Para o Teatro.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

VEIGA, Guilherme. **Teatro e Teoria na Grécia Antiga.** 2.ed. Brasília: Thesauros Editora, 2008.

WEISZ. Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

Sites Pesquisados

http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html
http://ciberduvidas.sapo.pt/pergunta.php?id=15005
http://e-educador.com/index.php/projetos-de-ensino-mainmenu-124/77-projetos-de-ensino/2255-arte-educacao-cresce-apos-10-anos-dos-parametros-curriculares
http://pt.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal
http://pt.wikipedia.org/wiki/Experi%C3%AAncia_(filosofia)
http://pt.wikipedia.org/wiki/Riverdance
http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_do_oprimido
http://www.bemviver.org/Comando-mental.htm
http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html
http://www.dalailama.org.br/biografia
http://www.laban.org
http://www.olavodecarvalho.org/apostilas/descartes.htm
http://www.rubedo.psc.br/artigosb/conimacr.htm
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext
http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/I/imaginacao.htm
http://sapl.camarabertioga.sp.gov.br:8080/historia/turismo/forte-sao-joao
http://sistemas.usp.br:8080/apolo/apoObterAtividade?cod_oferecimentoatv=30745

Anexo A

EXPOSIÇÃO A I

PREPARAÇÃO
Jogadores na platéia.

PARTE I
FOCO
Sem FOCO; jogadores em pé não fazem nada.

DESCRIÇÃO
Divida o grupo em dois times. Time 1 permanece em pé, em linha reta, olhando para a platéia que permanece sentada (Time 2). O Time 1 deve permanecer em pé sem fazer nada.

INSTRUÇÃO
Não façam nada! Nós vamos olhar para vocês! Isso é tudo! (Caso um jogador individual começar a fazer algo, não chame os jogadores individualmente pelos nomes; fale com todos os jogadores) *Vocês não fazem nada! Nós olhamos para vocês!*

AVALIAÇÃO
(Sem período de avaliação até que tanto o Time 1 quanto o Time 2 tenham jogado as Partes I e II)

NOTAS
1. O objetivo da Parte I é manter os jogadores em pé, *desfocados*. Permaneça na Parte I do jogo até que todos os jogadores que estão em pé estejam visivelmente desconfortáveis. Alguns indivíduos irão rir e ficar mudando de posição de um pé para outro; outros irão simplesmente congelar ou tentar aparentar indiferença.
2. Se os membros do time na platéia começarem a rir, ignore o riso e enfatize a orientação: *Nós olhamos para vocês!*

PARTE II
FOCO
Fazer algo conforme a instrução (contar cadeiras).

DESCRIÇÃO
Quando os jogadores do Time 1 mostrarem sinais de desconforto, o instrutor dá uma tarefa para ser feita, tal como contar o número de tábuas do assoalho ou de tacos no chão, ou então de cadeiras no recito. Os jo-

© 2001 Perspectiva

gadores devem ser orientados para continuar contando até que os sinais de desconforto desapareçam e os jogadores demonstrem alívio e relaxamento corporal.

INSTRUÇÃO

Contem todas as (cadeiras) da sala! Vocês estão fazendo a coisa mais importante de sua vida! Continuem contando! Contem novamente! (Quando os sinais de desconforto tiverem desaparecido, troque os times) *Obrigado, Time 1, vocês podem sentar. Time 2, fiquem em pé formando uma fileira de frente para a sala, olhando para o Time 1. Apenas fiquem em pé! Não façam nada!* (Continue a dar a instrução da Parte I e depois passe para a Parte II com o Time 2 conforme acima descrito antes do período de avaliação com o grupo todo.)

AVALIAÇÃO

Como você se sentiu quando estava de frente para nós no início? (Evite respostas emocionais – Aluno: *Eu me senti desconfortável.* Professor: *Não sei o que quer dizer com desconfortável. Como estavam suas mão?* etc.) *Como estava seu estômago? Seu pescoço? Platéia, como pareciam os jogadores quando estavam em pé sem fazer nada? Quantos de vocês sentiram um embrulho no estômago quando estavam de frente para nós no início? E quando estavam contando ou fazendo o que pedi como se sentiram? O que aconteceu com as palmas das mãos suadas, o pescoço duro e o estômago embrulhado?*

NOTAS

1. A resposta do grupo logo será *O desconforto corporal desapareceu. Por quê? Eu tinha alguma coisa para fazer.* Explique que essa experiência é uma compreensão do FOCO e que em todos os Jogos Teatrais será dado um FOCO para os jogadores – alguma coisa para fazer.
2. Deixe que cada jogador experimente de maneira pessoal e orgânica a descoberta do poder do FOCO, ou alguma-coisa-para-fazer.
3. Como o Time 2 observou a transformação do Time 1 quando foi dada aos participantes a instrução de algo para fazer, alguns começarão a contar por conta própria para evitar o desconforto. Dê continuamente a instrução *Não faça nada!* durante a Parte I.
4. Para mais informações sobre o FOCO, consulte o Manual.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Demonstração do FOCO

© 2001 Perspectiva

SENTINDO O EU COM O EU A2

PREPARAÇÃO
Orientador: Leia Comentário sobre *Caminhada no Espaço* (Manual, p. 41)
Grupo todo.

FOCO
Sentir o contato com a parte do corpo indicada.

DESCRIÇÃO
Os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução.

INSTRUÇÃO
Sinta os pés nas meias! Sinta as meias nos pés! Sinta os pés nos sapatos! Sinta os sapatos nos pés! Sinta as meias nas pernas! Sinta as pernas nas meias!
Sinta a calça ou saia nas pernas! Sinta as pernas nas calças! Sinta a roupa de baixo perto do seu corpo! Sinta o corpo perto da roupa de baixo! Sinta a blusa ou camisa com seu peito e sinta o seu peito dentro da blusa ou camisa! Sinta o anel no dedo! Sinta o dedo no anel! Sinta o cabelo na cabeça e as sobrancelhas na testa! Sinta a língua na boca! Sinta as orelhas! Vá para dentro e tente sentir o que está dentro da cabeça com a cabeça! Sinta o espaço à sua volta! Agora deixe que o espaço sinta você!

AVALIAÇÃO
Houve alguma diferença entre sentir o anel no dedo e sentir o dedo no anel?

NOTAS
1. *Sentindo o Eu com o Eu* (A2) pode ser usado sozinho ou com *Caminhada no Espaço* (A6, A7 e A8).
2. Dê a instrução *Fique de olhos abertos!* se necessário. Este exercício deve trazer os jogadores e o coordenador para dentro da sala (o ambiente escolar). Olhos fechados podem ser uma defesa.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Percepção Corporal
Caminhada no Espaço

© 2001 Perspectiva

Tocar – Ser Tocado
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial
Movimento Físico e Expressão
Tempo Presente/Aqui, Agora!

© 2001 Perspectiva

OUVINDO O AMBIENTE A 3

PREPARAÇÃO
Grupo todo.

FOCO
Ouvir o maior número de sons possível no ambiente imediato.

DESCRIÇÃO
O grupo todo permanece sentado, silenciosamente, de olhos fechados, por um minuto ou mais, ouvindo os sons do ambiente imediato. Os jogadores prestam atenção para os diferentes sons que há no ambiente.

INSTRUÇÃO
Ouça todos os sons à sua volta – até os mais imperceptíveis! Preste atenção! Ouça o maior número de sons possível!

AVALIAÇÃO
Quais sons Você ouviu? (Peça para os jogadores identificarem tantos sons quanto possível). Quantos ouviram aquele som? Quais sons ainda não foram mencionados?

NOTAS
1. Dê esse exercício como *tarefa de casa*, a ser feita por alguns minutos por dia, ao caminhar, em casa, com a família etc.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Jogo de Ouvir-Escutar
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial

© 2001 Perspectiva

CAMINHADA NO ESPAÇO #1 A 6

PREPARAÇÃO
Coordenador: Leia Comentário sobre *Caminhada no Espaço* (Manual, p. 41). Você pode querer evitar esses jogos (A6, A7, A8) até que se sinta mais confortável e em contato com essa abordagem do espaço.
Aquecimento: *Sentindo o Eu com o Eu* (A2)
Grupo todo.

FOCO
Sentir o espaço com o corpo todo.

DESCRIÇÃO
Os jogadores caminham e investigam fisicamente o espaço como se fosse uma substância desconhecida.

INSTRUÇÃO
(Dê algum tempo entre cada frase de instrução para que os jogadores possam passar pela experiência).
Caminhe por aí e sinta o espaço à sua volta! Investigue-o como uma substância desconhecida e não lhe dê um nome! Sinta o espaço com as costas! Com o pescoço! Sinta o espaço com o corpo e deixe que suas mãos formem um todo com seu corpo! Sinta o espaço dentro da boca! Na parte exterior de seu corpo! Sinta a forma de seu corpo quando se move pelo espaço! Agora deixe que o espaço sinta Você! O seu rosto! Os seus braços! O seu corpo todo! Mantenha os olhos abertos! Espere! Não force! Você atravessa o espaço e deixa que o espaço o atravesse!

AVALIAÇÃO
Alguém teve a sensação de sentir o espaço ou de deixar que o espaço o sentisse? (Não insista na avaliação das caminhadas no espaço.)

NOTAS
1. Como em todas as caminhadas no espaço, o coordenador-instrutor caminha com o grupo enquanto dá instruções para o exercício. Utilize as características físicas de seus jogadores (boca cerrada, ombros curvados etc.) como guia para dar as instruções para as caminhadas no espaço. Por exemplo, se um dos jogadores tem uma expressão rígida no olhar, você pode dizer: *Coloque espaço onde estão os seus olhos! Deixe que a sua visão passe pelos seus olhos!* Quando especificar a

© 2001 Perspectiva

área de tensão de um dos jogadores, não deixe que ele o perceba. O que ajudar a um deles, ajuda a todos.

2. Uma introdução simples para a substância do espaço é perguntar para os jogadores o que existe entre você e eles. Os jogadores irão responder: *Ar, Atmosfera, Espaço*. Qualquer que seja a forma como os jogadores a denominam, peça para que considerem aquilo que está entre, ao redor, acima e abaixo deles como sendo *substância do espaço* para o objetivo deste exercício.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Caminhada no Espaço
Tocar – Ser Tocado
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial
Movimento Físico e Expressão
Tempo Presente/Aqui, Agora!

© 2001 Perspectiva

CAMINHADA NO ESPAÇO #2 A 7

PREPARAÇÃO
Aquecimento: *Caminhada no Espaço #1* (A6)
Grupo todo.

FOCO
Sustentar a si mesmo ou deixar que a substância do espaço o sustente, de acordo com a instrução.

DESCRIÇÃO
Os jogadores caminham pela sala e sustentam a si mesmos ou permitem que o espaço os sustente, de acordo com a instrução.

INSTRUÇÃO
Você atravessa o espaço e deixa que o espaço atravesse você! Enquanto caminha, entre dentro de seu corpo e sinta as tensões! Sinta seus ombros! Sinta a coluna de cima a baixo! Sinta o seu interior a partir do interior! Observe! Anote! Você é seu único suporte! Você sustenta o seu rosto! Seus dedos dos pés! Seu esqueleto todo! Se você não se sustentasse, você se despedaçaria em mil partes! Agora mude! Caminhe pelo espaço e deixe que o espaço o sustente! O seu corpo entenderá! Perceba o que o seu corpo está sentindo! Coloque espaço onde estão seus olhos! Deixe que o espaço sustente seus olhos! Deixe que o espaço sustente seu rosto! Seus ombros! Agora mude! Agora é você quem se sustenta novamente! (Troque sempre a instrução entre ser suporte de si mesmo e ser sustentado pelo espaço até que os jogadores experimentem a diferença.)

AVALIAÇÃO
Havia uma diferença entre sustentar a si mesmo e deixar que o espaço o sustente?

NOTAS
1. Como em *Caminhadas no Espaço #1* (A6), o professor/coordenador caminha com o grupo enquanto dá as instruções para o exercício. Dê um espaço de tempo entre as instruções para que os jogadores experimentem.
2. Deixar que o espaço sustente não significa perder o controle ou andar aos trancos. O jogador deve permitir que o corpo encontre o seu ali-

© 2001 Perspectiva

nhamento correto. *Permita que o seu corpo encontre o alinhamento correto!* é uma instrução útil neste exercício.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Caminhada no Espaço
Tocar – Ser Tocado
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial
Movimento Físico e Expressão
Tempo Presente/Aqui, Agora!

© 2001 Perspectiva

CAMINHADA NO ESPAÇO #3: ESQUELETO A8

PREPARAÇÃO
Aquecimentos: *Caminhada no Espaço # 1 e #2* (A6 e A7).
Grupo todo.

FOCO
O movimento físico do esqueleto no espaço.

DESCRIÇÃO
Os jogadores caminham pelo espaço, focalizando o movimento do esqueleto nos ossos e nas articulações.

INSTRUÇÃO
Você passa pelo espaço e deixa que o espaço passe por você! Sinta o seu esqueleto se movimentando no espaço! Evite ver uma foto de seu esqueleto! Sinta o movimento de cada articulação! Deixe que suas articulações se movimentem livremente! Sinta o movimento de sua coluna! De seus ossos pélvicos! De suas pernas! Deixe que sua cabeça repouse sobre o seu próprio pedestal! Sinta o seu crânio com o seu crânio! Agora ponha espaço onde estão suas bochechas! Em torno dos ossos do seu braço! Entre cada disco de sua espinha dorsal! Ponha espaço onde está o seu estômago! Sinta sua própria forma uma vez mais! O contorno exterior de todo o seu corpo no espaço! Sinta onde termina o espaço e começa o seu corpo! Você caminha pelo espaço e deixa que o espaço atravesse você! Observe seu esqueleto movimentando-se no espaço! Fechem os olhos! Você está em um novo espaço. Agora, abra os olhos! Veja o novo lugar em que está! (Repita isto duas ou três vezes.) Seu próximo passo é para dentro de um lugar desconhecido! Agora você está entrando em um lugar desconhecido!

AVALIAÇÃO
Você sentiu o seu próprio esqueleto movimentando-se no espaço?

NOTAS
1. Crianças pequenas, que podem ficar desconcertadas com a palavra *esqueleto*, podem ser conscientizadas de que o esqueleto é a estrutura básica do corpo de qualquer pessoa. Esse exercício irá ajudar.
2. Quando o espaço corporal é ligado com o espaço exterior nesse exercício, alguns jogadores poderão experimentar ansiedade. Caso haja

© 2001 Perspectiva

ansiedade, traga os jogadores de volta para a forma de seu próprio corpo rapidamente.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Percepção Corporal
Exploração do Ambiente
Caminhada no Espaço
Tocar – Ser Tocado
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial
Movimento Físico e Expressão
Tempo Presente/Aqui, Agora!

© 2001 Perspectiva

TRÊS MUDANÇAS A14

PREPARAÇÃO
Utilize esse jogo depois de *Quem Iniciou o Movimento?* (A13) e antes de *Espelho* (A15) como sessão de oficina.
Grupo todo.

FOCO
No outro jogador, para ver onde foram feitas mudanças.

DESCRIÇÃO
Divida o grupo em pares. Todos os pares jogam simultâneamente. Os parceiros se observam cuidadosamente, notando o vestido, o cabelo, os acessórios etc. Então, eles viram de costas um para o outro e cada um faz três mudanças na sua aparência física: eles dividem o cabelo, desamarram o laço do sapato, mudam o relógio de lado etc. Quando estiverem prontos, os parceiros voltam a se olhar e cada um tenta identificar quais mudanças o outro fez.

INSTRUÇÃO
Não é necessária.

AVALIAÇÃO
Não é necessária.

NOTAS
1. Este jogo pode ser jogado com grande excitação por algum tempo quando há troca de parceiros e ao serem pedidas até quatro ou mais mudanças.
2. Troque os parceiros seguidamente e peça cinco, seis, sete e até mesmo oito mudanças, orientando-os para que observem também as costas dos parceiros.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Jogo Tradicional
Jogo de Olhar-Ver
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial

© 2001 Perspectiva

Anexo B

Foto 1 : Encontro 2008
fonte : autora (2008)

Foto 2 : Exercício de Imaginação Profunda
fonte: autora (2008)

Foto 3 : Momento de registro e reflexão das atividades
fonte: autora (2008)

Foto 4 : Realização de uma das fichas de Viola Spolin
fonte: autora (2008)

Foto 5 : Ensaio da DD
fonte : autora (2008)

Foto 6 : Alongamento
fonte : autora (2008)

Foto 7 : Exercício em Público
fonte : autora (2008)

Foto 8 : Grupo de meninas da DD e educadora/pesquisadora
fonte: autora (2008)

Foto 9 : Atividade desenvolvida pelo prof. Charlles
fonte: autora (2009)

Foto 10 : Grupo da música ''Não é sério''
fonte: autora (2009)

Foto 11 : Grupo da música ‘’Mundo jovem’’
fonte: autora (2009)

Foto 12 : Grupo da música ‘’Céu de Santo Amaro’’
fonte: autora (2009)

Foto 13 : Café da manhã do grande encontro
fonte: autora (2009)

Foto 14 : Café da manhã do grande encontro 2
fonte: autora (2009)

Anexo C

Foto 1 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 2 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 3 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 4 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 5 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 6 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 7 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 8 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 9 : Metamorfose
fonte : autora (2009)

Foto 10 : Metamorfose
fonte : autora (2009)