

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES – PROF-ARTES

Wester de Castro Ferreira

**O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO**

Experiências sobre Dramaturgia nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental

Belo Horizonte

2020

Wester de Castro Ferreira

**O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO:**

Experiências sobre Dramaturgia nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Castro, Wester de, 1980-

O estudante enquanto dramaturgo [manuscrito] : experiências sobre dramaturgia nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental / Wester de Castro Ferreira. – 2020.

143 p. : il.

Orientador: Fabrício Andrade Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Teatro (Literatura) – Técnica – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. 4. Teatro na educação – Teses. 5. Representação teatral – Teses. I. Pereira, Fabrício Andrade, 1971- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

792.07

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora Trabalho Final do aluno  
**WESTER DE CASTRO FERREIRA** número de Registro - 2018726093.

**Título: "O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO Experiências sobre  
Dramaturgia nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental"**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira – Orientador – FAE/UEMG

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Titular – EBA/UFMG

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes – Titular – FAE/UEMG

Belo Horizonte, 14 de julho de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, por ter doado tanto de si a mim.

Ao Carlos Magno, pela companhia nesse e em muitos outros percursos.

Ao meu irmão, por dar valor ao que faço.

À orientação dedicada de Fabrício Andrade.

Aos meus professores, os de ontem e os de hoje.

Aos diretores escolares e coordenadores pedagógicos que incentivam a pesquisa em docência.

À Mariana Muniz e Maurílio Rocha, aqui representando todos os docentes do programa de pós-graduação do qual fui estudante.

Ao Professor José Miguel, por compor a banca.

Às comunidades escolares em que trabalhei e trabalho, pelo espaço de ensinar e apreender.

À Luciana, pelo olhar carinhoso no início deste projeto de trabalho.

À Camila, pela consultoria afetuosa ao longo da pesquisa.

Ao Pedro, pelos copos e traduções cercados de festa e de inteligência.

Ao Guilherme, pela identidade visual criada para o programa que acompanha esta dissertação.

Ao Vinícius, pelo empréstimo do livro de Ana Pais, importante referência nesta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, aos meus colegas de trabalho e aos meus amigos por, cada um, a seu modo, se fazerem presentes no contexto desta pesquisa.

Por fim, dedico este trabalho aos meus estudantes que dividiram as salas de aula comigo.

## **RESUMO**

Este trabalho estuda o conceito de Dramaturgia e relaciona seus possíveis usos nas aulas de Teatro dentro do ensino formal. Nesse sentido, destaca-se a noção que considera a Dramaturgia como um constituinte cênico diverso. Considera-se diverso, também, o ambiente escolar com suas várias possibilidades de ensinar e apreender. Com essa consonância de ideias, a Dramaturgia encontra no componente curricular Arte um espaço produtor de abordagens educacionais. O mesmo acontece com a escola ao encontrar, nas dramaturgias, um campo pedagógico e didático vasto para o trabalho de diferentes habilidades na formação do indivíduo. Entre os autores pesquisados estão Ana Pais (2004), Fabrício ANDRADE (2006), Eugênio Tadeu PEREIRA (2015) e Eleonora FABIÃO (2009).

Palavras-chave: Dramaturgia, escola, ensino/aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This article approaches the concept of Dramaturgy and connects its possible uses in Theater classes inside the Formal Educational System. In this sense, highlights the idea of Dramaturgy as a diverse scenic component. It is also considered diverse, the scholar environment, and its many possibilities of teaching and learning. With all these ideas assembled, Dramaturgy finds at school subject Art, a profitable space for educational approaches. The same happens with the School itself, which finds in Dramaturgy a wild pedagogical and didactic field to develop several abilities in the human formation process. Among the authors surveyed are Ana Pais (2004), Fabrício ANDRADE (2006), Eugênio Tadeu PEREIRA (2015) and Eleonora FABIÃO (2009).

Keywords: Dramaturgy, School, teaching/learning.

## LISTA DE FIGURAS E QR CODES

<b>Figura 1</b> - QR CODE para acesso à BNCC 2017.....	29
<b>Figura 2</b> - Exemplo de código alfanumérico aplicado à BNCC .....	29
<b>Figura 3</b> - QR CODE para acesso virtual às obras de Cildo Meireles em Inhotim.....	52
<b>Figura 4</b> - QR CODE para o eBook da peça Rei Édipo.....	55
<b>Figura 5</b> - QR CODE para acesso a uma videoaula sobre <i>commedia dell'art</i> ....	72
<b>Figura 6</b> - QR CODE para acesso à videoaula com um exemplo de processo de criação de máscara de papel machê.....	76
<b>Figura 7</b> - QR CODE para acesso à <i>home page</i> do <i>The Living Theatre</i> .....	101
<b>Figura 8</b> - QR CODE para acesso ao vídeo com o <i>teaser</i> do <i>The Living Theatre</i> (2016 – 2018) .....	106
<b>Figura 9</b> - QR CODE para acesso ao vídeo com <i>The Living Theatre</i> em Gênova.....	107
<b>Figura 10</b> - QR CODE para acesso à videoperformance produzida pela TV UFOP.....	108
<b>Figura 11</b> - QR CODE para acesso ao vídeo da rede de colaboradores <i>The Living Theatre</i> e São Paulo.....	108
<b>Figura 12</b> - QR CODE para acesso ao vídeo com a performance <i>Divisor</i> (1968) de Lygia Pape.....	109
<b>Figura 13</b> - QR CODE para acesso ao vídeo com a performance <i>Melindrosa</i> (2014) de Ana Luísa Santos.....	110
<b>Figura 14</b> - Exemplo de matriz usada para o questionário proposto.....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
-------------------------	----

### **PARTE I**

<b>1. NOÇÕES SOBRE DRAMATURGIA:</b> Considerações acerca do conceito de Dramaturgia para as aulas de Teatro na escola de ensino formal.....	11
---	----

### **PARTE II**

<b>2. A ESCOLA, A ARTE, O TEATRO E A DRAMATURGIA:</b> Uma breve explanação sobre o contexto atual de tais elementos.....	28
2.1 - A Arte e a escola.....	30
2.2 - A Arte e a BNCC.....	33
2.3 - Os diferentes professores e as diferentes expressões artísticas.....	36
2.4 - O Teatro e a BNCC.....	38
2.5 - A BNCC e a Dramaturgia.....	40

### **PARTE III**

<b>3. O INÍCIO DAS AULAS DE TEATRO:</b> De onde partir para o trabalho com o estudante enquanto Dramaturgo.....	41
3.1 – As práticas em torno do Teatro na Grécia Antiga .....	45
3.2 – Teatro <i>versus</i> estádio.....	46
3.3 – Proposta de trabalho nº 01: Compreender diferentes espaços, identificar as particularidades e explorar as dimensões Dramatúrgicas.....	48
3.3.1 – Caso nº 01.....	48
3.3.2 – Caso nº 02.....	50
3.4 – As apresentações teatrais na Grécia Antiga .....	53
3.5 – Proposta de trabalho nº 02: Contação de história da peça Rei Édipo.....	55
3.6 – Contando a história de Rei Édipo: Alguns trechos escolhidos e as possibilidades de, através deles, gerar contextualizações com a atualidade dos educandos envolvidos neste trabalho.....	57
3.6.1 – Caso nº 03.....	58
3.7 – Proposta de trabalho nº 03: Materialidades de uma Dramaturgia, a representação de uma história através de objetos .....	63
3.7.1 – Caso nº 04.....	64

## PARTE IV

### 4. O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO ATRAVÉS DA

<b>BUFONARIA: Onde ele está e para aonde ele vai.....</b>	<b>68</b>
4.1 - O bufão na escola e seus desdobramentos. O lugar onde o estudante pode ocupar com o seu corpo e o seu riso.....	69
4.2 - Proposta de trabalho nº 04: Pensar um personagem e pôr nele uma máscara ....	72
4.2.1 - Caso nº 05.....	74
4.3 - Proposta de trabalho nº 05: A criação das máscaras.....	76
4.4 - O jogo enquanto recurso para o uso das máscaras.....	77
4.5 - Proposta de trabalho nº 06: O uso das máscaras em todos os cantos da escola...83	
4.5.1 - Caso nº 06.....	85
4.5.2 - Caso nº 07.....	87
4.5.3 - Caso nº 08.....	91

## PARTE V

### 5. O TEATRO PERFORMATIVO E O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO .....94

5.1 - Como apresentar a performance enquanto expressão artística aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental? .....	96
5.2 - Proposta de trabalho nº 07: Pesquisa teórica sobre <i>The Living Theatre</i> .....	100
5.2.1 - Caso nº 09.....	102
5.3 - Proposta de trabalho nº 08: Exibição de vídeos sobre <i>The Living Theatre</i> e outras ações performáticas.....	105
5.3.1 - Caso nº 10.....	110
5.4 - Proposta de trabalho nº 09: Questionário para um futuro Dramaturgo de atos performáticos.....	117
5.5 - Como as situações interferem na performance de uma pesquisa e alteram seu percurso dramaturgic: Intervenção COVID-19.....	122
5.5.1 - Caso nº 11.....	126
5.6 - A Dramaturgia enquanto geradora de cumplicidades.....	126

### CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 129

### REFERÊNCIAS..... 133

## ANEXO

**UMA CIDADE CHAMADA DRAMATURGIA.** Programa ilustrado dos procedimentos didáticos e pedagógicos propostos nesta pesquisa.....139

## INTRODUÇÃO

Este material é resultado do processo de pesquisa que teve seu início com o ingresso no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), coordenado pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e realizado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O trabalho, intitulado “*O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO: Experiências sobre Dramaturgia nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental*”, desenvolve-se através de uma pesquisa sobre o conceito de Dramaturgia e seus desdobramentos dentro do componente curricular Arte dos anos finais do ensino fundamental. O estudo tem como objetivo central a relação com o discente enquanto indivíduo capaz de experienciar diferentes constituintes cênicos dramaturgicos.

Dividido em cinco partes, a primeira delas recebe o título de “*NOÇÕES SOBRE DRAMATURGIA: Considerações acerca do conceito de Dramaturgia para as aulas de Teatro na escola de ensino formal*”. Este capítulo refere-se a pesquisa que se ateve ao estudo de alguns teóricos e suas respectivas compreensões acerca do que vem a ser o conceito de Dramaturgia na expressão teatral. Para isso foram consultados livros, produções acadêmicas, dicionários e ambientes virtuais. Entre os materiais pesquisados encontram-se livros escritos por Ana PAIS (2004), Jean-Jacques ROUBINE (1998), Raymond WILLIAMS (2010) e Renata PALLOTTINI (2013). Através do estudo sobre diferentes noções do que vem a ser a Dramaturgia chega-se à ideia que entende o constituinte dramaturgico como amplo de sentidos. É essa ideia que será usada em todo o processo desta pesquisa.

A segunda parte, “*A ESCOLA, A ARTE, O TEATRO E A DRAMATURGIA: Uma breve explanação sobre o contexto atual de tais elementos*”, apresenta um estudo sobre o atual cenário escolar. Como a Arte e o Teatro encontram-se presentes dentro das práticas enquanto componente curricular e conteúdo dentro da escola. Para esse capítulo um dos materiais usados, como norteador do contexto atual do ensino da Arte no Brasil, é a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) do ensino fundamental. Através da BNCC (2017) e de referências como Flávio DESGRANGES (2006) e Fabrício ANDRADE (2006)

desenvolve-se um estudo que aponta características do cenário da Arte/Educação na atualidade do ensino formal.

As partes três, quatro e cinco trazem o desenvolvimento de atividades escolares que contemplam diferentes noções sobre Dramaturgia. Nesses capítulos, criaram-se oportunidades para que os educandos tivessem contato com materiais cênicos como a atuação, o cenário e o figurino e através destes materiais pudessem experienciar diferentes modos da Dramaturgia se apresentar. A parte três, “*O INÍCIO DAS AULAS DE TEATRO: De onde partir para o trabalho com o estudante enquanto Dramaturgo*”, traz experiências relacionadas à importância do espaço nas manifestações cênicas. Este capítulo traz, também, o contato com o Teatro através do texto da peça *Rei Édipo*<sup>1</sup>, escrito na Grécia Antiga por Sófocles. Através deste texto são comparadas características do Teatro grego na antiguidade ao contexto dos educandos. A parte quatro, “*O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO ATRAVÉS DA BUFONARIA: Onde ele está e para onde ele vai*”, tem na *Commedia dell’arte*<sup>2</sup> um material como ponto de partida para experiências com o uso da máscara enquanto constituinte dramaturgic. A partir da *commedia dell’arte* chega-se à bufonaria<sup>3</sup> como mote central das experiências nesse momento do processo com os educandos. Já a quinta parte, intitulada de “*O TEATRO PERFORMATIVO E O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO*”, refere-se inicialmente a um estudo sobre o grupo americano *The Living Theatre*<sup>4</sup>. Como desdobramento desse estudo, a pesquisa fomenta, com os estudantes, experiências relacionadas a atividade performática como expressão cênica. Nessas experiências a noção acerca de Dramaturgia é vista em um contexto diferente dos anteriores. Elementos como o corpo na atuação e, principalmente, a relação como o espectador são discutidos nas práticas dentro da sala de aula. No decorrer das partes três, quatro e cinco são descritas as atividades praticadas nas aulas, as avaliações possíveis para cada uma delas e o retorno dos

---

<sup>1</sup> Tragédia escrita por Sófocles (496 a.C. - 406 a.C. aprox.) por volta de 420 a.C.

<sup>2</sup> Expressão teatral popular difundida na Europa por volta do século XV.

<sup>3</sup> Refere-se à bufonaria as ações desempenhadas pelo bufão. Segundo o dicionário Aulete Digital: **1.** Dito, ação ou comportamento de bufo ou bufão. **2.** P.ext. Palhaçada, zombaria. Nessa pesquisa, os bufões encontrados na *commedia dell’arte* são os personagens que ao serem representados trazem na atuação um comportamento cômico, ridículo, inoportuno ou indelicado. Que debocha das condições e relações humanas.

<sup>4</sup> *The Living Theatre* é uma companhia de teatro americana fundada em 1947 e sediada em Nova York. É considerada umas das referências do teatro experimental em vários países.

estudantes sobre os trabalhos realizados. Diante desse material são trazidos desdobramentos que mesclam estudos sobre o Teatro, a Educação e a Dramaturgia. Isso se dá considerando o educando como alguém capaz de pensar sobre o *sujeito dramaturgo* e com ele praticar diferentes dramaturgias.

Nas considerações finais, que recebem o título de “*GEOGRAFIAS DRAMATÚRGICAS*”, discute-se uma ideia que traz a Dramaturgia enquanto expressão que pode ser compreendida para além do texto e dos palcos. Por fim, o anexo traz um programa ilustrado que recebe o título de “*UMA CIDADE CHAMADA DRAMATURGIA*”. Nesse programa é possível ter acesso, de forma resumida e dinâmica, aos procedimentos pedagógicos e didáticos experienciados ao longo de todo o processo de pesquisa.

Espera-se com este trabalho ampliar a noção sobre a Dramaturgia dentro das salas de aula. Com isso, fomentar experiências variadas dentro do componente curricular Arte e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Espera-se trazer oportunidades, na relação de ensino e aprendizagem, de experienciar processos em Arte/Educação a partir da observação de que diferentes dramaturgias podem propor diferentes abordagens pedagógicas.

## PARTE I

### 1 - NOÇÕES SOBRE DRAMATURGIA: Considerações acerca do conceito de Dramaturgia para as aulas de Teatro na escola de ensino formal

Ao propor nas aulas de Arte que o estudante entre em contato com dramaturgias, esse trabalho se dispõe, em seu início, a pesquisar alguns entendimentos que discorram sobre o que vem a ser Dramaturgia. Nessa pesquisa bibliográfica articulam-se diferentes ideias em momentos diversos, isso se dá sem a intenção de apresentar uma abordagem histórica que posiciona a ideia acerca da Dramaturgia em uma espécie de linha do tempo. Assim, rejeita-se uma sequência cronológica na qual os autores e seus respectivos pensamentos estão organizados por épocas. Por exemplo, no lugar de encontrar um estudo que parte da Poética de Aristóteles<sup>5</sup> (384 a.C.– 322 a.C.), passando por G. E. Lessing<sup>6</sup> (1729-1781) e chegando em Raymond Williams<sup>7</sup> (1921-1988), priorizou-se a articulação desses e outros pensadores sem a intenção de que, através deles, se narrasse uma espécie de evolução acerca do conceito estudado. Com isso, o enfoque sobre Dramaturgia aqui proposto está na junção e no contraste entre as diferentes colocações. Para começar, usando um dicionário, tem-se

A dramaturgia no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Essa noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (PAVIS, 2007, p. 113).

A apresentação que o dicionário propõe pode servir como estímulo para a investigação de outras definições sobre Dramaturgia. No primeiro momento, Pavis (2007) apresenta uma ideia de Dramaturgia ligada à peça escrita, o texto

---

<sup>5</sup> A Poética é um dos trabalhos de Aristóteles. Nessa coletânea de anotações são discorridos pensamentos sobre a poesia e seus gêneros, sobre a tragédia, sobre o modo narrativo e o modo dramático.

<sup>6</sup> Gotthold Ephraim Lessing foi um pesquisador alemão que produziu estudos na área teatral sobre a dramaturgia como elemento de um olhar crítico, externo, para além do espetáculo teatral. Esse pensamento é um dos precursores no advento do encenador nos processos teatrais.

<sup>7</sup> Raymond Williams foi um escritor que transitou entre a crítica literária e dramática. Em seu livro *Drama em cena*, Williams analisa o estudo sobre teatro para além do estudo sobre o texto dramático discutindo sobre a possibilidade de um novo olhar para os demais constituintes da expressão teatral.

verbal escrito, suas características e técnicas específicas. Um pouco mais adiante, no mesmo dicionário, Pavis (2007) define outra noção, nela a

*Dramaturgia* designa o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo. Em resumo a dramaturgia se pergunta como são dispostos os materiais da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade (PAVIS, 2007, p. 113 -114).

Agora não se tem a Dramaturgia relacionada apenas ao texto escrito, além dele, ela se relaciona com o espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, ou seja, com vários constituintes presentes na criação de um espetáculo. Podem, sob certo aspecto, ser considerados dramaturgos, também, o ator, o diretor ou outro profissional envolvido na feitura da peça quando esses articulam criações de sentidos com seus trabalhos. Uma nova ideia para o conceito aponta que “A dramaturgia, no seu sentido mais recente, tende portanto ultrapassar o âmbito de um estudo do texto dramático para englobar texto e realização cênica” (PAVIS, 2007, p. 114). Esse pensamento que amplia a ideia de Dramaturgia para além do texto escrito é a ideia que esta pesquisa usará. Um pensamento que estimula professores e estudantes à prática dos diversos exercícios sobre as várias formas de experienciar o que é Dramaturgia.

Quando os estudantes, no encontro com o conceito do que vem a ser um dramaturgo, chegarem ao exercício de, por exemplo, escrever uma cena, pensar em um espaço cênico, desenhar o esboço de um figurino ou criar uma sonoplastia eles poderão exercitar diferentes lugares para a elaboração de dramaturgias. Ao se exercitarem nestas e em outras possibilidades, os educandos vão agir através de uma prática que olha para a Dramaturgia e, respectivamente, para os seus fazedores de uma forma diversa. Através desta ação, as aulas proporcionam possibilidades de trabalhar diferentes constituintes cênicos de uma encenação.

O que se busca dentro da ideia de Dramaturgia é um olhar que não exclui esse ou aquele constituinte cênico. Quando a intenção é considerar a importância dos estudantes nas aulas de Teatro, um das importâncias pode estar relacionada ao fato desses discentes serem múltiplos. As diferenças que existem entre os estudantes de uma mesma sala, por exemplo, apresentam uma característica de multiplicidade dentro da turma, ou seja, os educandos são

múltiplos assim como as possibilidades de dramaturgias também são. Essa multiplicidade, nas dramaturgias, se dá ao considerar que vários são os constituintes de uma encenação. Vários elementos são trabalhados no processo de criação de uma obra ou pesquisados para a ideia de uma peça, ou seja, um espetáculo pode ser feito a partir de diferentes materiais. À estes constituintes teatrais, cada um, a seu modo, pode-se conferir um caráter de dramaturgício, uma vez que

Nesta acepção, a Dramaturgia abrange tanto o texto de origem quanto os meios cênicos empregados pela encenação. Estudar a Dramaturgia de um espetáculo é, portanto, descrever sua fábula “em relevo”, isto é, na sua representação concreta, especificar o modo teatral de mostrar e narrar um acontecimento (PAVIS, 2007, p.113).

O que favorece a compreensão de Dramaturgia sobre um prisma amplo é essa noção que aceita e considera a possibilidade dos vários constituintes de uma encenação como dramaturgícios. Amplo porque apresenta diversos caminhos sobre os quais é possível trilhar o estudo e a criação de um espetáculo. O que Pavis (2007) chama de “relevo” está relacionado à possibilidade de considerar o Teatro para além do texto escrito. A ideia de um relevo como característica do múltiplo, do diverso, corrobora para se discutir a noção de que o conceito de Dramaturgia está presente em diversos lugares de uma encenação. As várias formas de se compreender o que é Dramaturgia no Teatro geram um olhar que cria possibilidades no ensino/aprendizagem da expressão teatral.

O estudante de Teatro do ensino formal que esta pesquisa considera é um estudante ativo. Para isso, busca-se a possibilidade de acesso aos vários componentes de uma encenação, debruçando-se sobre mais de uma possibilidade ao estudar Teatro. Criando contato com vários constituintes da construção cênica. De modo que, por exemplo, se aponta o desejo de uma pesquisa sobre o texto escrito isso é possível, se aponta um desejo de pesquisa sobre a elaboração de um figurino isso também é possível. Esses vários caminhos são desafiadores à formação, pois, considera-se a possibilidade de desconstruir ou remodelar constantemente formas e meios de aprender e ensinar. A aceitação de que existem vários caminhos para a compreensão de um conteúdo é desafiadora e vai de encontro à educação que pensa na formação do indivíduo. Nesse sentido, a compreensão de amplitude, acerca do conceito

de Dramaturgia, caminha de forma consonante com a ideia de uma educação de múltiplas possibilidades para o apreender, pois,

Até uma época recente, digamos até o fim da década de 1950, a noção de polissemia não era praticamente admitida. Supunha-se que um texto de teatro veiculava um único sentido, do que o dramaturgo detinha as chaves (ROUBINE, 1998, p. 48).

Hoje, se várias são as dramaturgias, vários são os dramaturgos e isso significa que estudar Teatro é compreender que existem simultaneamente muitos materiais para se ensinar e para se aprender. Diante das várias possibilidades do estudante experienciar-se nas dramaturgias compreende-se que um conceito que se apresenta de forma múltipla exige ações múltiplas. Quando se abandona a ideia textocêntrica<sup>8</sup> em torno do Teatro, outros constituintes passam a ser vistos de modo diferente. Ou seja, quando o texto deixa de ser considerado como material principal e de maior relevância na feitura teatral o que se busca, de algum modo, é a possibilidade de reformulação de valores entre os diversos constituintes cênicos.

Essa revisão de valores traz à discussão e nega os processos teatrais que corroboraram com uma visão na qual valorações diferentes são dadas aos diversos constituintes cênicos. A intenção de rever tais valores na busca por uma espécie de igualdade, traz ao ato teatral uma importância para com o todo em sua expressão. Isso ocorre porque se passa a considerar todos os componentes do Teatro como expressivos cenicamente, trazendo a possibilidade de uma homogeneidade em sua composição e reforçando que

Uma tal divisão estanque, conforme observam muitos dos grandes teóricos modernos, não é certamente propícia ao desenvolvimento de uma arte homogênea, pois cada uma acaba por entrincheirar-se na sua competência pessoal (ROUBINE, 1998, p. 46).

Salienta-se que, ao que considerar os vários constituintes cênicos como expressivos, não se desconsidera o lugar do texto no processo teatral. O texto não perde seu valor, mas os outros constituintes ascendem e podem passar a ser considerados, também, constituintes dramatúrgicos de uma peça teatral. Passa-se a ser considerada, por exemplo, a possibilidade desses outros constituintes estimularem e conduzirem a criação de um espetáculo. De algum

---

<sup>8</sup> Considera-se a *ideia textocêntrica*, nesta pesquisa, a possibilidade de condição atribuída a um texto escrito de ditar a condução de uma criação teatral por completo. Sendo algo a se seguir sem a possibilidade de alterações.

modo, isso chama a atenção para o entendimento de que ao texto escrito desobriga-se o lugar de dizer tudo. O conceito das novas dramaturgias retira essa função da palavra escrita e amplia essa espécie de responsabilidade, ou seja,

Um texto não pode dizer tudo. Ele vai até certo ponto, lá até onde pode ir qualquer palavra. Além desse ponto começa outra zona, zona de mistério, de silêncio, daquilo que se costuma designar como atmosfera, ambiente, clima, conforme queiram (BATY citado por ROUBINE, 1998, p. 63).

Esse lugar que os constituintes cênicos podem ocupar reforça a importância que tem a Dramaturgia em seu sentido plural. Com isso, mais abordagens didáticas e metodológicas podem ser estimuladas no aprendizado que envolve a arte teatral. Além de estimular, também, uma transformação na relação do Teatro com o texto escrito e isso pode ser produtora, pois,

Certamente uma das pedras de toque do teatro contemporâneo está relacionada às noções de texto e cena, ou na transposição do texto para cena, ou ainda na criação de um texto cênico. Neste sentido, podemos considerar a noção de dramaturgia sob duas acepções sendo a primeira como o texto propriamente escrito, ou seja, o texto composto por palavras que será entregue a um grupo de artista para ser encenado, e a segunda em sentido ampliado, no qual há que se considerar que dramaturgia e escrita não estão estritamente relacionadas à palavra e ao verbo, mas sim no acoplamento das diversas materialidades na cena compondo o todo do espetáculo (MAFFEI, 2017, p. 192).

A noção que esta pesquisa traz sobre Dramaturgia pluraliza o sentido do constituinte dramático. Cena, movimento, luz, espaço, som, figurino, esses e outros constituintes cênicos, ganharam mais um olhar do qual essa pesquisa pretende fazer uso. Assim, têm-se as possibilidades de estudar, fazer e fruir o Teatro e tais constituintes a partir de lugares que podem ser chamados de *dramaturgia da cena, dramaturgia do espaço, dramaturgia da luz, dramaturgia do figurino e dramaturgia do som*. Os espetáculos, de algum modo, sempre contaram com elaboração de cenário, construção de figurino, preparo de sonoplastia, etc. O que acontece agora, quando tais constituintes cênicos ganham a possibilidade de serem tratados como constituintes dramáticos, é que eles podem ocupar lugares diferentes que vão além de obedecer à indicação de um texto escrito. É possível, deste modo, que estes constituintes interfiram e apareçam de diferentes modos e em diferentes momentos dentro de um processo de criação cênica. Uma sonoplastia pode estimular outros componentes cênicos e servir como fonte inspiradora para a montagem de um

espetáculo, por exemplo. Um cenário pode inspirar o início da construção de uma peça teatral. Um espetáculo pode começar sua pesquisa e seu processo de criação a partir de uma proposta na iluminação e assim por diante. Na prática, o que os estudantes poderão fazer ao estudar Dramaturgia é compreender, através das experiências, os diferentes processos, os diferentes ofícios, as diferentes engrenagens que cada constituinte pode provocar na sua relação com uma peça teatral. A cada um destes constituintes pode-se propor um espaço de pesquisa diferente, pode demandar mão de obras diversas, investimentos particularizados. A Dramaturgia confere diferentes valores aos outros constituintes ao apresentar a ideia de que

A escritura cênica passa a ser compreendida como uma prática artística não mais necessariamente comandada pela lógica do texto escrito, pois os elementos de linguagem conquistam total independência na configuração de um palco polifônico, em que várias “vozes”, vários elementos de linguagem se manifestam, cada qual a seu modo e se relaciona na estruturação do discurso teatral (DESGRANGES, 2006, p. 28).

Ao considerar as dramaturgias desse modo, o estudante terá contato com um processo de estudo capaz de conferir inúmeras atividades. Alternativas são criadas para que o educando possa participar de uma ou mais áreas de estudo. Diferentes habilidades e áreas da formação humana podem ser contempladas com essa intenção. Assim, as dramaturgias de uma encenação passam a significar um espaço de encontros onde diferentes desejos podem achar espaço, ou seja,

O que estou defendendo, primeiramente, é que o conceito de encenação pode ser pensado como uma forma de compreendermos a linguagem que o teatro produz ao amalgamar as diversas vozes presentes nas materialidades cênicas, e que portanto, o termo enunciado cênico se mostra apropriado, pois a sua utilização sugere transbordar a dimensão linguística e da palavra, como forma de organizar discurso, em prol de se compreender os acontecimentos cênicos e efêmeros da cena como linguagem (MAFFEI, 2017, p. 199).

Nesse prisma, o Teatro enquanto área de conhecimento pode conquistar interesses distintos. Estimula-se mais de uma maneira de valorização na forma de encarar o ensino teatral dentro da escola. A forma de considerá-lo se amplia porque se ampliam, também, as habilidades que ele pode desenvolver. Com as possibilidades dos estudos dramatúrgicos, o ensino de Teatro dentro da escola formal se firma como uma área de conhecimento múltipla que age sobre diferentes esferas da formação humana. No entanto, o que vem a ser essas

possibilidades dramáticas? O dramaturgo do texto ao escrever sua história pode pensar em características como a tensão, o desenvolvimento, a intenção e o encerramento. De posse de papel e palavras apresenta uma forma do Teatro se apresentar enquanto espetáculo a ser visto por uma plateia. Outros constituintes cênicos, com a possibilidade de serem considerados elementos dramáticos, também podem se apresentar ao espectador em uma posição não mais submissa ao texto escrito. Pode-se balizar a ideia de componentes cênicos a partir da noção apresentada por Williams (2010) na qual ele divide os constituintes da cena em grupos. Nessa divisão,

O teatro é comumente feito de quatro elementos: *fala* (em seu sentido mais geral, englobando, por vezes o canto e o recitativo, bem como o diálogo e a conversação); *movimento* (abarcando gesto, dança, representação física e evento encenado); *espaço cênico* (englobando cena, cenário, figurino e efeitos de luz; *som* - diferente do uso da voz humana – música, “efeitos sonoros”), por exemplo (WILLIAMS, 2010, p. 218).

No campo do som, por exemplo, um *dramaturgo do som*, além elaborar a trilha de um espetáculo a partir das indicações do texto escrito, pode, também, criar uma sequência que se propõe a ser ouvida como um constituinte cênico. Nessa sequência pode apresentar intenções, tensões, desenvolvimento e construir um material sonoro a ser ouvido para além das supostas rubricas<sup>9</sup> deixadas pelo texto. Com isso, a sonoplastia intenta proporcionar a possibilidades de várias experiências cênicas ao espectador a partir de seu constituinte, o som. O mesmo acontece com outro exemplo, o *dramaturgo da luz*, ele desenvolve um plano de iluminação no decorrer de uma peça. No seu mapa de luz<sup>10</sup>, no seu projeto e organização de elaborar a iluminação de um espetáculo, a luz pode além de iluminar trazer à cena outras intenções expressivas. A *dramaturgia da luz* age criando experiências diversas e apresenta, ao espectador, possibilidades de fruir a iluminação de um espetáculo.

No mínimo, o que muda com isso é que os demais constituintes cênicos podem alcançar lugares diversos na participação de um projeto ou execução da

---

<sup>9</sup> As rubricas, em um texto teatral ou em um roteiro de cinema, por exemplo, representam as sentenças, os comentários redigidos cuja a função é orientar a respeito de uma ação, um dever. Seja ela a execução de uma trilha sonora, a movimentação de um ator, a mudança de um cenário, etc.

<sup>10</sup> O mapa de luz é um projeto, o registro de um programa de ideias, que mostra uma maneira de usar os projetores de luz na encenação, a sua disposição, como iluminam e a área que iluminam na cena.

montagem de um espetáculo. Deixando de ser reféns do texto escrito, criam-se possibilidades de diferentes participações para tais elementos. Tal participação chega ao espectador como uma ampla possibilidade de experiências cênicas. Nessas experiências é possível que a recepção tenha contato, por exemplo, com um espetáculo no qual a presença da luz e suas ações ganham estados antes não vistos. Isso é permitido a todos os outros constituintes cênicos a partir do advento das novas dramaturgias. Essas experiências afirmam a importância que cada um destes constituintes ganharam dentro do pensamento cênico.

Acompanhado a ideia de que para cada Dramaturgia pode haver um *profissional dramaturgo*, nota-se que não só o conceito acerca do que vem a ser Dramaturgia se estendeu. O profissional chamado dramaturgo não é mais somente aquele incumbido de escrever o texto de uma peça. Ou seja, a ideia sobre o que é um dramaturgo também ampliou-se. Segundo Pallottini (2013)

Depois de Brecht, a dramaturgia teve seu sentido ampliado, compreendendo a estrutura interna da obra, mas também o resultado final do texto posto em cena com uma finalidade específica, com o intuito de influenciar o espectador de tal forma que o mova inclusive a própria ação. Até como consequência desta postura temos hoje em dia mais uma acepção para a palavra dramaturgia. Emerge dessa nova visão a figura do *dramaturgista*, ou *dramturg*, pessoa que procurando extrair todas as possibilidades do texto escolhido para ser encenado, colocando-o no seu contexto, prepara a montagem juntamente como o diretor (PALLOTTINI, 2013, p. 14-15).

O que Pallottini (2013) aponta é que o encenador foi um dos primeiros a tomar para si, também, a tarefa de elaborar uma Dramaturgia. Esse movimento provocado pelo encenador representa, de algum modo, um movimento mais amplo no qual outros profissionais como o cenógrafo, o iluminador, o sonoplasta também podem reconhecer seus lugares enquanto feitores e dramaturgos teatrais. O encenador, como *dramaturgista*, buscou um olhar que reconhecesse no Teatro uma expressão composta de diferentes materialidades. Essas materialidades evocaram a importância dos demais profissionais envolvidos na feitura de uma peça. Quando se pesquisa o conceito de Dramaturgia a partir de uma visão que se expande para além do texto escrito expande-se, também, o ponto de vista que reconstrói a ideia de *texto cênico*. Essa visão

Tiende a abrirse camino progresivamente una concepción (fundante) del espectáculo teatral como texto complejo, sincrético, compuesto por más textos parciales, os subtextos de diversa materia expresiva (texto verbal, gestual, escenográfico, musical, texto de las luces, etc.) y

regido, entre otras cosas, por una pluralidad de códigos a menudo heterogêneos entre si y de diferente especificidad (DE MARINIS, 1997, p. 23).<sup>11</sup>

Nesse lugar que considera que vários são os constituintes dramaturgicos de uma peça parece se negar uma disputa geradora de tensão. Nega-se a tensão na qual se defenderia a quem pertence ou deveria pertencer à supremacia do constituinte cênico de maior valor para o Teatro, seja o texto, o diretor ou o ator. Chega-se ao ponto no qual, quando falamos de Teatro, podemos considerar que o “Texto, é dessa maneira, tanto aquilo que se diz quanto o que não se diz, mas aparece sobre outra forma, como gesto, expressão, entonação, descrição, no espetáculo final” (PALLOTTINI, 2013, p. 16). Tem-se aqui outra referência importante para a compreensão de Dramaturgia nessa pesquisa. Com ela corrobora-se com a ideia de que a Dramaturgia no Teatro não é somente o texto escrito que se usa para guiar uma montagem, pois, a própria ideia entorno do que vem a ser um texto teatral também se ampliou.

A Dramaturgia é, e ao mesmo tempo cria, uma espécie de rede onde os elementos cênicos ganham a possibilidade de serem observados, considerados e trabalhados. Nessa rede é possível encontrar diversas possibilidades de como tratar os constituintes dramaturgicos e de como abordá-los nas salas de aula. Essa rede chamada de Dramaturgia se apresenta, também, como um lugar no qual as possibilidades de trabalhos se multiplicam a medida que não há um único ponto de partida, tão pouco um único ponto de chegada. Ou seja, a possibilidade de várias dramaturgias permitirem diversos percursos didáticos e metodológicos. Nessa forma de pensar

Eugenio Barba definiu dramaturgia como o trabalho de entretecer, numa obra, elementos dramáticos e elementos plásticos, acústicos, poéticos e acidentais. O dramaturgista, nessa óptica, trabalha menos com textos do que com uma texturização. Assim, o dramaturgista contemporâneo é uma figura em constante dialogo, agindo para criar e encontrar tramas e texturas complexas (PAIS, 2004, p. 10).

Essa ideia amplia as possibilidades do uso das dramaturgias tanto dentro dos processos de montagem como dentro das aulas de Teatro. É possível

---

<sup>11</sup> “*Tende a abrir progressivamente uma concepção (fundante) do espetáculo teatral como texto complexo, sincrético, composto de textos mais parciais, subtextos de vários materiais expressivos (verbal, gestual, cenográfico, musical, texto das luzes, etc.) e governado, entre outras coisas, por uma pluralidade de códigos muitas vezes heterogêneos entre si e de diferente especificidade*”. (tradução minha)

considerar a Dramaturgia como um lugar diverso quando se monta um espetáculo. Por lógica, também, faz sentido que se considere esse lugar diverso quando se encara a Dramaturgia como possível material de estudo nas salas de aula. Essa diversidade presente no conceito de Dramaturgia nas salas de aula pode gerar um encontro, um diálogo, com diferentes áreas do conhecimento. Uma sala com aulas de artes dinâmicas necessita de materiais didáticos que fomentem sua metodologia também de forma viva e dinâmica. A Dramaturgia permite que diferentes relações, em diferentes momentos, sejam estabelecidas na relação ensino/aprendizagem do estudante com as aulas de Teatro. Assim, o ensino dessa expressão artística fomenta diferentes valores ao componente curricular Arte dentro das escolas.

O lugar de uma abordagem do ensino de Teatro, dado pela ideia de novas dramaturgias, evidencia algumas áreas de conhecimento e métodos de criação. Isso reverbera em formas diversificadas de agir dentro de uma pesquisa e estudo para a elaboração cênica. O dramaturgo deixa de ser somente aquele responsável pelo texto previamente escrito para uma encenação. Esse dramaturgo passa a ser considerado um *dramaturgista*, ou seja, aquele que se relaciona com o espetáculo a partir de todos os seus constituintes. Envolvendo-se com o trabalho em momentos diferentes, tanto durante a sua feitura quanto depois de sua execução. O lugar do *dramaturgista*, dentro da ação promovida pela concepção ampla do termo Dramaturgia, apresenta um

dramaturgista contemporâneo, que exhibe funções muito diversas, consiste numa presença menos retórica e mais orgânica no processo criativo: ele constitui-se como um colaborador, um Outro, prefigurando uma ontologia da alteridade (PAIS, 2004, p. 30).

O surgimento do *dramaturgista* pode se relacionar à ampliação de abordagens acerca do conceito de Dramaturgia. O mesmo acontece com o projeto de um *estudante dramaturgo*. Nesse projeto considera-se o educando como novas atribuições. Agora ele pode compreender que agir enquanto dramaturgo em uma peça está além de escrever um conjunto de falas. Esse mesmo discente assimila que o estudo sobre Dramaturgia em Teatro pode ser mais que ler ou escrever um texto para a cena. Pode-se entender que, ao tratar o conceito Dramaturgia de forma múltipla, criam-se e caminham por vários territórios cênicos. Nesses territórios, professor e estudante deparam-se com inúmeras práticas cênicas. O que reforça a ideia de que a “Dramaturgia parece,

cada vez mais, apontar para infundáveis direcções e manifestar-se sobre diversas formas, quer ao nível dos campos onde ocorre quer ao nível da especificidade das funções envolvidas” (PAIS, 2004, p. 21). Não há um único território quando o assunto é a Dramaturgia. Não há um caminho com pontos de partida e de chegada únicos. A geografia proposta pelas dramaturgias é complexa, cheia de relevos. Nesse caso, os percursos vão depender dos propósitos previamente estabelecidos sobre o carácter dramático presente nos constituintes cênicos. Nessa geografia é bem possível, em se tratando de Dramaturgia, que um caminho aponte a outro que não havia sido pensado. Ao se encarar a Dramaturgia como um constituinte cênico vasto, há de se compreender e aceitar suas diversas formas de existir. Não há um único trajeto quando se deseja que o estudante adentre o campo do estudo das dramaturgias em sala de aula. Os territórios são variados e geradores de variantes. Aqui se considera o modo variável como característica presente na própria essência da Dramaturgia. Isso traz concordância com a ideia de que

Na actualidade, o termo dramaturgia apresenta múltiplos usos e acepções, facto que acentua sua territorialidade imprecisa e conduz a generalizações pacificadoras, mas pouco rigorosas, quando se torna um sentido parcelar para designar sua totalidade. *Composição dramática, adaptação, estruturação, versão, as escolhas de um espetáculo* são alguns dos exemplos das acepções de dramaturgia. Dada a sua pluralidade poderíamos mesmo considerá-la um conceito-hidra<sup>12</sup>, um ser com muitas cabeças que se multiplica em ramificações permanentes (PAIS, 2004, p.15).

Quando se assimila o que é Dramaturgia à semelhança de uma Hidra, reforça-se a ideia que considera uma concepção em torno de Dramaturgia como multifacetada. A ideia de Hidra, da multiplicidade de faces, pode ser traduzida como múltiplos territórios. Nesses territórios compreende-se que as dramaturgias são um lugar aonde se pode desenvolver trabalhos em vários percursos. Esses percursos permitem metodologicamente investigações variadas, abordagens diversas, experiências múltiplas, ou seja, as aulas ganham em diversidade.

A Hidra, como metáfora, auxilia na compreensão de que a Dramaturgia, na atualidade, é um conceito múltiplo, sobre o qual é possível intentar investigações e trabalhos seja nos palcos ou nas salas de aula. Um estudante

---

<sup>12</sup> Hidra, na mitologia grega, refere-se a uma espécie de monstro com corpo de dragão e várias cabeças que tinham a capacidade de se regenerar quando amputadas.

de Teatro encontra nesse espaço didático um lugar para estudar de maneira diversificada. Isso estimula o educando a ser um agente ativo nas práticas educativas porque o provoca a se posicionar e agir diante de escolhas. A Hidra, também, pode ser uma metáfora à escola quando se entende que o ambiente escolar tem se mostrado cada vez mais diversificado. A diversidade, dentro das instituições de ensino, se apresenta em várias esferas. Os educandos são diversos, as infraestruturas são diversificadas e as propostas pedagógicas também. Por isso, vale investir em temas e habilidades que fomentem essa diversidade e com um dos resultados desse investimento tornar os estudantes mais participativos na construção dos saberes.

A metáfora da Hidra associa a Dramaturgia e a escola no sentido de que há um lugar latente de variantes em ambas. Desse modo, aponta-se o início de uma relação na qual se considera atualmente tanto a escola quanto a Dramaturgia como lugares nos quais os percursos têm se mostrado cada vez menos rotineiros. Nos sentidos apresentados até o momento, intenciona-se deixar claro que a ideia de Dramaturgia sobre a qual se desenvolve esse trabalho considera que

Será útil, a nosso ver, intensificar a consciência do uso do termo dramaturgia no contexto das práticas contemporâneas: ela nem sempre se resume ao trabalho como texto, servindo como função mediadora entre dois universos distintos; pelo contrário, cada vez mais se configura como um modo de estruturação de sentido essencial no espetáculo (PAIS, 2004, p. 64).

É que esses espetáculos tornaram-se construções que amalgamam materialidades diversas sem hierarquia incontestável de seus valores. As escolas, também, deixaram de ser valorizadas só por um parâmetro ou outro. Há uma confluência de características que se articulam para considerar uma educação como significativa. Isso torna possível, no Teatro, encontrar espetáculos que se formam a partir de um cenário, de uma música, de um estado adquirido nos ensaios com a preparação dos atores, por exemplo. Desse modo,

A dramaturgia é uma prática flexível e renovada para cada espetáculo e o dramaturgista move-se cada vez mais em territórios diferentes, que vão do teatro a performance ou à dança, artes que hoje não partem forçosamente de um texto (PAIS, 2004, p. 30).

A abordagem que se assume ao conceito de Dramaturgia como uma forma de olhar, reparar e visitar diversos constituintes cênicos fomenta o lugar

de estudar e de ensinar Teatro dentro e fora da escola. Há nesse sentindo uma espécie de cumplicidade entre o ensino de Teatro e as dramaturgias, pois, ambos podem se apresentar de forma multifacetada.

Se em algum momento o texto escrito já foi considerado o eixo central de uma peça. Sobre o qual a obra teatral deveria ser considerada e construída, hoje, novas concepções acerca da expressão teatral reconfiguraram tanto o próprio Teatro quanto o que vem a ser a Dramaturgia nele. Reforça-se aqui a intenção de dizer que, com isso, os textos feitos para o Teatro, tanto as peças clássicas quanto as contemporâneas, não perderam o seu lugar. Eles continuam tendo mérito como constituinte cênico ou como recurso didático para o ensino/aprendizagem da expressão teatral. Há muito o que ler e aprender com as peças escritas, assim como a muito o que se experienciar com os demais constituintes cênicos. Essa discussão apresenta o constituinte dramaturgico e a encenação em um debate no qual

A dramaturgia é uma espécie de enclave ambíguo entre a encenação e o texto. Raras vezes é alvo de um estudo autônomo, independente da encenação, da interpretação ou da escrita dramática. No âmbito acadêmico, a dramaturgia tende a ser anexada à abordagem filológica do texto dramático ou à passagem do texto escrito para o universo da cena. Nas artes performativas contemporâneas ela vem desafiando as suas fronteiras de actuação e participação na construção do espetáculo (PAIS, 2004, p. 15).

Ao considerar tal ampliação ao estudar Dramaturgia dentro da escola, um dos primeiros exercício é compreender que ela pode ser encontrada e experienciada em diferentes territórios. Sendo assim, quando se considera o estudante enquanto dramaturgo se faz isso considerando, também, que o lugar de ação do Teatro se expandiu. Buscam-se variantes em sua forma de se expressar, de ser visto, de ser estudado e de ser praticado.

Alguns estudos relacionam a expansão das novas possibilidades dramaturgicas a evolução tecnológica. A evolução, de alguns meios tecnológicos, possibilitou diferentes formas de se estudar o Teatro expandindo esse estudo para além do registro em literatura. O Teatro tem como uma de suas características a efemeridade em sua ação, assim, os meios de registros podem ser uma importante ferramenta para o estudo de alguns espetáculos, por exemplo. É nesse sentido que algumas ideias consideram a possibilidade de registrar um acontecimento teatral em vídeo, por exemplo, com um incentivo a

ver e considerar outros constituintes cênicos como constituintes dramatúrgicos.

Em uma destas referências lê-se que

Esse “abandono” do texto se dá por um lado em função do advento da tecnologia para apreensão do momento teatral, fotografias e filmagens, que tornaram possível uma análise mais precisa dos demais aspectos do espetáculo como arte, direção, atuação (BAUMGÄRTEL E DA SILVA, 2009, p. 146).

Compreender os avanços tecnológicos e associá-los a ideia que expande o conceito de Dramaturgia é importante no sentido de aproximar, mais uma vez, tal conceito à prática educativa. O cenário atual da educação tem se transformado velozmente por avanços tecnológicos que se relacionam diretamente com uma nova forma de aprender e ensinar. Novas tecnologias interferem nos modos de ensino/aprendizagem em todos os componentes curriculares. Assim, a Arte não está isenta de novas experiências tecnológicas em suas formas didáticas.

Mesmo com avanços tecnológicos nota-se, ainda, em alguns projetos pedagógicos uma dificuldade de adaptar-se a esses meios atuais. Nessa dificuldade é possível perceber um preconceito que considera o ato de estudar atrelado exclusivamente à ação de ler um texto. Um pensamento retrogrado que acredita que se você não leu um livro, você não estudou, por exemplo. Com o Teatro, durante certo período, boa parte dos estudos cênicos se dava através de registros em forma de materiais redigidos. Eram através dos textos escritos sobre teatro, fosse a crítica de um espetáculo ou mesmo o próprio texto a ser encenado, que se realizavam os estudos acerca das expressões teatrais. Esses registros podiam servir como modo de amenizar a *condição efêmera* da expressão teatral. Talvez, por isso, tais registros fossem considerados materiais muito significativos em determinadas épocas, pois, eram quase uma forma exclusiva de registro. Há casos em que os textos herdados como fonte de pesquisa eram considerados de modo a se sobrepor ao próprio ato teatral em si, assim,

La historia del teatro em los términos de una historia de los documentos sobre el teatro, donde “los documentos” son, em realidad, no un documento del objeto de investigacion, sino el objetco mismo (DE MARINIS, 1997, p. 39)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> "A história do teatro nos termos de uma história de seus documentos, onde 'os documentos' não são, na realidade, um documento do objeto de investigação, mas o próprio objeto". (tradução minha)

No entanto, como um dos resultados de se estudar e ver Teatro para além do material literário foi possível ater-se aos diferentes constituintes e com isso outros valores puderam ser considerados. Tais valores podem reverberar nas formas de se ensinar e aprender Teatro nas escolas. Na busca pela diversidade de abordagens educacionais, vale considerar novas formas de registros como recursos didáticos. Várias formas de fruição podem ser experienciadas. Há um universo metodológico amplo a se explorar quando o assunto é o ensino de Teatro e de dramaturgias dentro da escola. Por exemplo, a possibilidade de estudar a ação do corpo em cena como material de pesquisa teatral renova o olhar sobre o próprio Teatro e seus componentes. Agora é possível estudar diversos materiais de uma encenação e de modos variados, por um documentário na TV, por um vídeo na *internet*, etc. Muitos são os registros audiovisuais que servem com material didático para auxiliar o estudo de diferentes trabalhos nas Artes Cênicas. A corporeidade é um desses constituintes cênicos que podem ser visitados com avanços tecnológicos na área dos registros. Aliás, considerar o estudo do corpo nas expressões artísticas e prerrogativa de muitas pesquisas na atualidade. O aspecto corporal é uma área que propicia um olhar específico na formação de pensamentos críticos. Essa forma de ver se relaciona como um processo social e cultural do qual a escola faz parte. Nesse âmbito o texto escrito existe e ainda pode ser estudado, mas

Por outro lado há um processo cultural que, por volta da virada do séc. XIX para o séc. XX, põe o corpo humano em evidência. Nesse momento o corpo e seus processos simbólicos ganham então um novo status e uma nova importância, tanto no âmbito artístico como no social, adquirindo assim o lugar de uma autenticidade mais profunda do que o espírito racional, de forma que a escrita e seus conseqüentes estudos “perderam terreno” (BAUMGÄRTEL e DA SILVA, 2009, p. 46).

As dramaturgias acompanharam esse progresso cultural citado aqui pelo olhar dado ao corpo. Nas Artes Cênicas, a corporeidade se mostra como um constituinte diverso. Capaz de expressar-se de diferentes modos. A Dramaturgia acompanha esse estado múltiplo proposto pelo corpo ao se apresentar. Quando se pensa nas dramaturgias que um corpo pode criar, o estudo dramátúrgico chega ao educando como mais um lugar para se debruçar. O corpo do discente pode se mostrar como um material de estudo promissor em certas abordagens pedagógicas e a Dramaturgia torna-se uma aliada nesse esquema.

Diante de tantas possibilidades tecnológicas de se pesquisar um objeto na atualidade, compreende-se que o professor leve em consideração que estudar Teatro não é somente discutir sobre as peças escritas. É nesse sentido que a ideia de novas dramaturgias corrobora para a ideia de que existem vários Teatros a serem visitados. Nesse sentido, até mesmo o texto que é levado à cena deixa de ser, obrigatoriamente, um texto teatral. Assim, outros tipos de textos, de literaturas não dramáticas, tornam-se presentes em uma pesquisa e encenação cênica. A respeito disso, pode-se observar que, como uma das consequências da perda de supremacia do texto dramático outros tipos de textos ganham, por assim dizer, a possibilidade de subir ao placo. Por isso,

Essa realocação hierárquica do papel do texto dentro da composição da obra teatral, que sucede sua negação, acaba por desestabilizar suas estruturas formais. Para Poschmann<sup>14</sup> hoje em dia já é possível pensar em um teatro não mais representacional, mas que ainda assim dialogue com um material previamente escrito tendo em vista essa busca, por parte dos dramaturgos, pela teatralidade do texto escrito para além da teatralidade dramática. (BAUMGÄRTEL e DA SILVA, 2009, p. 147).

O texto literário que o Teatro usa em sua composição já não é mais somente o texto do *gênero dramático*. Outros tipos de textos escritos também podem ser usados nas montagens cênicas. Essa utilização se dá em diferentes momentos, seja como instrumento prévio aos trabalhos de montagem, como elemento de preparação e inspiração, por exemplo, ou seja, dito em cena. O Teatro ao expandir a possibilidade das montagens cênicas para além dos textos preestabelecidos direcionados à cena promoveu uma discussão em torno de certas nomenclaturas como *peça de teatral*, *drama* e *dramaturgias*. Essas nomenclaturas puderam, assim, encontrarem-se com outros significados. Ao se analisar a ideia de *drama*, por exemplo, entende-se que o texto escrito não é mais o único a comandar a ação da cena. Ou seja, o *drama* pode ser considerado, ao mesmo tempo, a peça escrita e o ato da representação dessa peça. Nesse aspecto,

A palavra *drama* é usada principalmente de duas maneiras: primeiro, para descrever uma obra literária, o texto de uma peça; segundo para descrever a representação cênica dessa obra, sua produção. Portanto, o texto de Rei Lear é drama. E Shakespeare, como escritor, um dramaturgo, ao passo que a representação de Rei Lear também é drama. Seus atores estão envolvidos na atividade teatral (WILLIAMS, 2010, p. 215).

---

<sup>14</sup> POSCHAMNN, Gerda. Tradução do prof. Stephan Baumgärtel de Der nicht mehr dramatische Theatertext. Manuscrito não publicado, p.8.

O *drama*, que pode ser considerando tanto um texto escrito quanto a ação de encenar, ganha diversas proporções para acompanhar as suas novas possibilidades dramáticas. Existem as peças escritas para o Teatro, existem as *dramaturgias da cena* (luz, cenário, figurino, etc.) e existe a maneira de pôr isso em uma encenação. Essa forma de olhar o *drama* como a ação de pôr em cena intenta assimilar diferentes campos aos quais o Teatro se propõe, desde seu projeto de montagem até o estudo da recepção. Para que essa expansão a respeito do que vem a ser o *drama* ocorresse, as dramaturgias interferiram de forma direta ou indireta no significado de certas nomenclaturas. Os entendimentos sobre certos termos se dilataram na intenção de acompanhar outro dilatamento. O dilatar do que passa a ser o constituinte dramático na feitura teatral. Nessa lógica, os significados sobre o que é um texto de Teatro se ampliaram. Como escreve Lehmann (2004)<sup>15</sup>

O texto no sentido de um conjunto essencial de significados, geralmente de um “drama” é fixado por escrito, de modo que a encenação poderia modificar, modular, acentuar, radicalizar, mas não ignorá-lo por completo. Este texto continua sendo um elemento constituinte para o teatro até os dias de hoje. (Se concebemos o texto como “roteiro” num sentido mais amplo, ou seja, se compreendemos uma performance, um ritual, uma montagem teatral como realização de um projeto, este sempre será uma espécie de “texto”, independente se este é fixado por escrito ou não, e todo tipo de encenação continuará o duplo ou a sombra de algo que a precede) (LEHMANN, 2004, p. 26)<sup>16</sup>.

Essa é a maneira de pensar a Dramaturgia nesse trabalho. O pensamento dramático que interessa ser estudado em sala de aula é aquele que valoriza os movimentos, as ações contidas na expressão teatral como um todo. Seja ele presente em um texto escrito para um espetáculo ou qualquer outro constituinte cênico. Ao articular diferentes modos de considerar a Dramaturgia, o resultado é uma valorização do Teatro tanto como expressão artística quanto tema de uma aula de Arte. Fomenta-se a proposta de que estudar Teatro é, de algum modo, compreender que diversos constituintes podem ser propositores de criações cênicas. As criações cênicas não se dão de maneira isolada diante das variantes possíveis de pensar e experienciar o estudo teatral nas escolas de ensino formal.

---

<sup>15</sup> Referência citada no artigo *Possíveis Processos Da Escrita Teatral Contemporânea* escrito por Stephan Arnulf BAUMGÄRTEL e Heloisa Marina DA SILVA disponível na revista *Dapesquisa* da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>16</sup> LEHMANN, Hans-Thies. Tradução do prof. Stephan Baumgärtel de “Just a word on a page”. Manuscrito não publicado, p.1. No original página 26.

Com isso, ao considerar a Dramaturgia conforme aqui apresentado, estimulam-se estados diferenciados, provocativos e propositores de abordagens na relação ensino/aprendizagem do Teatro dentro de um componente curricular.

## PARTE II

### **2 - A ESCOLA, A ARTE, O TEATRO E A DRAMATURGIA: Uma breve explanação sobre o contexto atual de tais elementos**

Definida uma ideia que considera a Dramaturgia como um constituinte cênico múltiplo. Constituinte esse presente em diversos outros materiais da feitura cênica, capaz de estabelecer diferentes diálogos em diferentes momentos do ato teatral. Busca-se compreender, agora, como o trabalho sobre dramaturgias pode encontrar o espaço da escola para ser experienciado.

Para isso, este capítulo analisa de forma sucinta certas instâncias. A primeira descreve algumas características na relação da escola com as aulas de Arte. Outro momento se atém a pensar os espaços possíveis que as aulas de Arte podem proporcionar à expressão teatral e, por fim, como as aulas de Teatro podem considerar o constituinte dramaturgício. Para tais estudos são feitas referências que usam a BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2017)<sup>17</sup> como

---

<sup>17</sup> No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE (Conselho Nacional de Educação), como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC (2017) para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular. O produto desses encontros resultou em 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira. No dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em Sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários. Com esse resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017. No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC (2017) aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores. DISPONÍVEL EM: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Em 04 abril de 2019.

um dos materiais norteadores do contexto atual da Arte/Educação no Brasil. Nela considera-se a Arte como um *componente curricular* incluído dentro da área de Linguagens e o Teatro como uma *unidade temática* específica dentro deste componente.

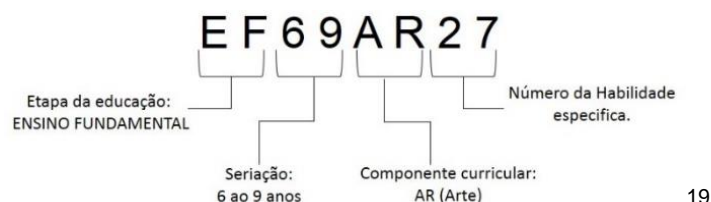
Figura 1. QR CODE para acesso à BNCC 2017.



Fonte: Ministério da Educação (MEC).<sup>18</sup>

A BNCC, no que tange o componente curricular Arte, se organiza assim: primeiro divide-se o componente em cinco *Unidades Temáticas* distintas. A saber, *Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas*. Já essas *Unidades Temáticas* apresentam *Objetos do Conhecimento* específicos à cada uma delas. Na *Unidade Temática* destinada ao *Teatro*, os *Objetos de Conhecimento* são três. *Contextos e práticas, Elementos da linguagem* e o último é denominado *Processos de criação*. Para contemplar esses *Objetos de conhecimentos*, a BNCC (2017) traz inúmeras *Habilidades* específicas. Essas *Habilidades* são descritas através de um código alfanumérico. Através desse código é possível localizar a etapa da educação à qual a *Habilidade* se destina (Ensino Infantil ou Ensino Fundamental), localiza-se, também, a seriação, o componente curricular em questão e o número da *Habilidade* específica a ser trabalhada.

Figura 2. Exemplo de código alfanumérico usado na BNCC.



Fonte: Criação do próprio autor.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

<sup>19</sup> Exemplo de código alfanumérico da BNCC (2017), EF69AR27: *Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo*.

<sup>20</sup> A partir da Base Nacional Curricular Comum 2017.

No exemplo, o código alfanumérico EF69AR27 representa a seguinte *Habilidade* “Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo” (BNCC, 2017, p. 205). A *Habilidade* aqui descrita é uma das habilidades presentes na BNCC (2017) que estimulam e orientam essa pesquisa. No componente curricular Arte para os anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º anos) há mais de 30 *Habilidades*<sup>21</sup> sobre as quais as aulas podem ser trabalhadas. Cada uma delas traz consigo uma ou mais *Dimensões do conhecimento* a serem abordados. Na BNCC (2017), as *Dimensões do conhecimento* são as seguintes: *criação; crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Esse é o modo como se organiza a BNCC (2017) referindo-se ao componente Arte. Nesse componente as *Unidades temáticas*, os *Objetos de conhecimento* e as *Habilidades* fornecem uma base para que as competências específicas do componente curricular sejam experienciadas.

Diante dessa explanação o que vai se descrever neste capítulo é um breve estudo sobre o contexto e a relação atual dos elementos Escola, Arte, Teatro e Dramaturgia. Com essa contextualização pretende-se compreender melhor o espaço que se tem ou se pode ter para o desenvolvimento de uma pesquisa em Arte/Educação. Pesquisa essa voltada às aulas de Teatro e mais especificamente a noção de Dramaturgia dentro dessas aulas.

## 2.1 - A Arte e a escola

O contexto educacional aqui apresentado volta-se aos discentes da escola pública do 2º ciclo<sup>22</sup>, precisamente aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. É dentro desse grupo que vai se discutir o componente curricular Arte, especificamente no que tange as *Habilidades* apresentadas pela expressão teatral e mais especificamente no uso do conceito de Dramaturgia

---

<sup>21</sup> No texto usado como referência nacional, a BNCC (2017) apresenta 35 Habilidades. No entanto, esse número pode variar a depender das adaptações dos estados e municípios.

<sup>22</sup> A educação por seriação ou ciclos no ensino fundamental é um tema constantemente discutido nas políticas educacionais. Por ciclos a educação é dividida em 3 partes. O 1º CICLO é composto pelos estudantes do 1º a 5º anos; já o 2º CICLO é composto pelos estudantes do 6º a 9º anos (ambos ciclos enquadrados dentro do ENSINO FUNDAMENTAL) e há ainda o 3º CICLO que é composto por estudantes do 1º ao 3º anos do ENSINO MÉDIO. Há ainda a possibilidade dos níveis serem divididos entre anos INICIAIS do Ensino fundamental (1º ao 5º anos) e anos FINAIS do Ensino fundamental (6º ao 9º anos).

nas aulas. No entanto, independe do período escolar em que se está incluído, algumas demandas podem aparecer constantemente na rotina escolar, em qualquer fase. Uma dessas demandas parece apontar para uma necessidade constante de troca de experiências entre os interessados em educação e na relação ensino/aprendizagem do componente Arte. Tal necessidade é rotineira e cada vez mais urgente, de modo que

Não se torna difícil aferir a necessidade constante de debates acerca das possibilidades da arte na construção do conhecimento. Percebemos de vital importância a recorrente troca de experiências para o fomento de uma maior colaboração no que tange ao desenvolvimento de conceitos que se voltem para a interlocução entre a arte e a educação (ANDRADE, 2006, p. 15).

Talvez essa demanda exista e esteja atrelada ao contexto social e político quando o assunto é Educação. Ao atrelar-se ao contexto social e político, as demandas que representam as trocas de experiências podem se apresentar de diferentes formas e em diferentes cenários, pois, há inúmeras diferenças entre os contextos políticos e sociais dentro da Educação no Brasil. Esse lugar de alternâncias cria um ambiente no qual as trocas de experiências podem ser tidas como produtivas. Logo, a pergunta: *mas como você faz?* é passível de ser tratada como uma indagação que representa tais alternâncias. Essa questão apresenta um lugar de interesse. Interesse esse que busca ter acesso a diferentes modos de agir diante do variante contexto social e político da educação brasileira.

Nessas trocas é possível que se encontrem relatos de experiências produtivas, de projetos malsucedidos, de pontos positivos e negativos, enfim, acertos e erros. É possível identificar desafios comuns e constantes. Um dos possíveis desafios que muitos professores de Arte podem encontrar ao lecionar é o de, justamente, garantir o espaço e a autonomia das especificidades das abordagens do seu componente. Pois,

A crescente perplexidade em torno das carências e disfunções do sistema educacional brasileiro parece girar sobre si mesma e acarretar dificuldades consideráveis para o enfrentamento do cotidiano escolar, cada vez mais complexo e desafiador. Embora possamos acompanhar experiências bastante fecundas de ensino de teatro na educação básica, elas tendem a se construir – com raras e honrosas exceções nas quais se inserem efetivamente dentro de projetos pedagógicos

mais amplos – em caso esparsos dentro de modalidade extracurriculares (PUPO, 2006, p. 16)<sup>23</sup>.

Pode-se dizer que algumas das dificuldades encontradas pelos docentes em Arte são resultados de preconceitos acerca das especificidades do componente. Há ainda muitos mal entendidos em torno do que é a aula de Arte dentro da escola. No entanto, compreende-se, também, que há um movimento contrário que afirma o lugar da legitimidade da aula de Arte e todas as suas expressões na formação escolar. Esse movimento age

Considerando como ponto de partida que arte é área de conhecimento, vai de contraponto a posições ainda tradicionalmente arraigadas em algumas escolas em que a disciplina Arte é tratada com descaso, sendo suas atividades valorizadas apenas como frutos de manifestação espontânea desprovida de cognição (PIMENTEL, 2006, p. 13)<sup>24</sup>.

Ao considerar a noção de Arte dentro da escola como um campo amplo, vê-se apontar um paralelo entre essa noção e o conceito de Dramaturgia nessa pesquisa. A Arte enquanto campo amplo dentro das escolas e o conceito de Dramaturgia experienciado enquanto tema podem gerar consonâncias ao considerar o indivíduo em formação como um agente múltiplo. Tanto o componente Arte quanto o estudo sobre Dramaturgia parecem apontar, nesse aspecto, para uma direção na qual a formação do indivíduo, enquanto sujeito diverso, é respeitada. Deste modo, torna-se

Entendida a educação como o acesso à cultura e à ciência – bens comuns historicamente construídos -, o desafio de cada professor é não deixar ninguém de fora. Tomar consciência desse fato é comprometer-se com modos razoáveis de agir com cada sujeito que se encontre nessa situação delicada para não excluir ninguém da participação do saber (MÉNDEZ, 2002, p. 15).

Estudantes são múltiplos assim como é possível dizer que o Teatro e a Dramaturgia também o são. Ao aceitar que ambas são complexas, a Arte e a Dramaturgia podem se ampliar, por exemplo, para além de um suposto caráter de entretenimento puro e simples. Assim, certos preconceitos arraigados socialmente com relação ao componente curricular Arte e as aulas de Teatro

---

<sup>23</sup>Maria Lúcia de Souza Barros Pupo na apresentação para o livro de Flavio Desgranges *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

<sup>24</sup>Lúcia Gouvêa Pimentel na apresentação do livro de Fabrício Andrade Pereira *Arte-Educação; emoção e racionalidade*. Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.

podem ser desconstruídos. Nessa desconstrução se investiga a Arte e sua relação com as instituições de ensino, também em seu caráter social, porque é

Considerando que a arte é importante fonte de construção de conhecimentos e que o estudo de seus objetos atua de maneira imprescindível na formação educacional da nossa sociedade, e que existe lugar para a inserção de diversos paradigmas na construção educacional de nosso País, tendo a arte como um lugar ímpar de cooperação para a compreensão de nossa identidade humana (PIMENTEL, 2006, p. 13).

Neste sentido, é possível que haja um interesse acerca da importância do estudo das artes dentro e fora da escola. Nota-se, ainda que a passos lentos, mas de forma considerável, uma quebra de preconceitos. Nota-se, também, uma reconfiguração de paradigmas que retira a Arte de um lugar somente recreativo e a considera em outras instâncias. Instâncias essas que podem contemplar intervenções importantes na formação ética e social do estudante. Dentro das escolas, por exemplo, já é possível notar diversas formas na relação que o componente Arte estabelece com os demais componentes do currículo escolar e vice-versa. Essa nova forma de relação, entre os componentes curriculares, pode ser considerada resultado de uma conquista social e política. Assim,

A arte-educação, progressivamente, recebe atenção crescente das instituições de ensino em nosso país. Assim, nossa atual sociedade tende a se despertar para a importância dessa área de conhecimento na formação de nossos educandos. Mormente, outros campos do conhecimento reiteram e buscam, amiúde, uma maior proposta de interlocução com a arte na esfera educacional (ANDRADE, 2006, p. 5).

Muitos estudos e pesquisas são desenvolvidos atualmente na área de Arte, um sinal disso são os livros didáticos. O material didático especializado tem aparecido com certa frequência nos ambientes escolares. Outro sinal são os cursos e as especializações. Cada vez mais, escolas de curso superior tem formado professores, artistas e pesquisadores que se debruçam sobre diversas expressões artísticas. Isso, de algum modo, reafirma o interesse pelo assunto e apresenta um cenário que considera o estudo e a aprendizagem em Arte de diferentes formas.

## **2.2 - A Arte e a BNCC**

Um dos atuais materiais para se analisar o ensino e a aprendizagem da Arte dentro da escola formal do ensino fundamental é a BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2017). A BNCC (2017) é uma das ações políticas mais

recentes que interfere na forma de pensar e praticar a Arte como componente curricular. Ainda que sua redação, sua forma e organização provoque reações e opiniões controversas sobre seus malefícios ou benefícios<sup>25</sup>, a lei estipula a existência do componente curricular e das expressões artísticas que tal componente pode trabalhar nas instituições de ensino. Está no texto da BNCC (2017)

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes aos produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BNCC, 2017, p.189).

Segundo a lei, o componente Arte, com as suas expressões artísticas, deve contribuir, entre outras coisas, para articular uma relação ensino/aprendizagem que respeite e considere os contextos sociais do educando. A premissa que orienta contextualizar a condição social do discente às práticas escolares está presente em vários momentos da BNCC (2017). Através dessa premissa, busca-se entender constantemente o meio, o lugar no qual estão incluídos a escola e o educando. Ou seja,

O componente curricular contribuí, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade o mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico, importantes para o exercício da cidadania. A arte proporciona a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BNCC, 2017, p. 189).

Ao considerar em seu texto a importância do contexto do estudante dentro da formulação do currículo, observa-se o valor de compreender a relação que esse estudante tem na construção dos seus próprios saberes. Volta-se aqui o olhar para o discente que, ao chegar aos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° anos), tem sua maneira de ver e compreender o ensino da Arte dentro da escola. Alguns estudantes, por diversos motivos adquiridos no início de sua

---

<sup>25</sup> Um fator controverso presente na redação da BNCC (2017) está relacionado ao fato da lei apresentar o componente curricular Arte dentro da *Área do conhecimento* denominada *Linguagens e códigos*. Nessa área encontram-se presentes, também, Língua portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. Englobar diferentes componentes curriculares dentro de um mesmo grupo gera discussões com relação a autonomia dos próprios componentes que compõe tal área. Há controvérsia, também, ao considerar a Arte como Linguagem. Tal possibilidade está diretamente relacionada ao fato de reivindicar à Arte seu lugar de autonomia como área de conhecimento e não como uma elemento pertencente a um determinado grupo das áreas do saber.

formação, podem vez ou outra, compreenderem a Arte de forma possível a ser ampliada. Sobre esse assunto o texto da BNCC (2017) apresenta caminhos que intentam trabalhar esse cenário. Pela lei,

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar a sua autonomia nas práticas artísticas, por meio de reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BNCC, 2017, p. 193).

Tanto o professor quanto o estudante tem nesse sentido um atrativo que é o de transformar e ampliar as possibilidades de expressões artísticas que podem ser experienciadas nas aulas de Arte. Aqui, novamente é possível fazer um paralelo entre as aulas de Arte com o entendimento adotado acerca de Dramaturgia nessa pesquisa. Para gerar repertório e autonomia ao estudante, a BNCC (2017) indica a necessidade de ampliação da ideia e do referencial quando o assunto são as aulas de Arte. Do mesmo modo, a Dramaturgia aponta para a direção que busca se apresentar como constituinte cênico eclético, multissensorial, gerador de acesso à complexidade dos materiais teatrais.

Com essa ampliação todo o contexto escolar pode se modificar. Transformam-se os professores de Arte, transforma-se a escola com seus profissionais envolvidos na educação do sujeito e o próprio sujeito. Ambos podem alterar o modo de compreender as aulas de Arte dentro da escola. Para que tais alterações ocorram é preciso que haja, além de tudo, interesse e

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas (BNCC, 2017, p. 193).

Essa diversidade de saberes pode ser contemplada ao tratar a Dramaturgia enquanto constituinte presente em diversos componentes cênicos. Pois, diferentes componentes sugerem diferentes formas de fazer, fruir e experienciar o Teatro. É nesse momento que as *dimensões do conhecimento: criação; crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão* podem ser experienciadas. Compreender a diversidade em várias esferas da escola gera, de certa maneira, uma ação social. Dá-se uma democratização de acesso aos diferentes meios e modos de se estabelecer uma relação de ensino/aprendizagem. O mesmo acontece ao tratar a Dramaturgia de forma ampla, pois, desse modo ela se apresentará como um material diverso. Material capaz de se exprimir em

diferentes meios didáticos e metodológicos, gerando uma oportunidade de acessos diferentes nas formas de se estabelecer o ato de ensino e de aprender. Tal caráter social e político é gerador de oportunidades. Ao democratizar os meios de ensino, o professor conduz seu componente curricular e suas aulas de modo a entender que o educando advém de um contexto e esse contexto é um agente de mudanças em cada unidade escolar. Nesse aspecto, pode-se entender que

A tarefa do professor consiste em despertar nos alunos a curiosidade por aprender e ajudá-los a sentir, agir e internalizar as normas e os critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem como modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência e a aprendizagem (MÉNDEZ, 2002, p. 33).

Uma das ações que cabe a qualquer professor é buscar acessar as especificidades de cada situação, as individualidades de cada um. Compreendendo-se estes diferentes contextos e diferentes agentes existe uma possibilidade da Arte/Educação progredir cada vez mais no seu espaço escolar. A Dramaturgia pode colaborar para essa compreensão de diferentes contextos dos quais advém os diferentes estudantes, as diferentes escolas e os diferentes professores.

### **2.3 - Os diferentes professores e as diferentes expressões artísticas**

Ampliar o repertório do estudante quando o assunto é Arte pode ser entendido, também, como fazer referências, apresentar e criar noções acerca das diferentes expressões artísticas. Isso envolve a multiplicidade de obras artísticas, os variados contextos artísticos, a biografia de artistas e, por que não, os diferentes profissionais de Arte/Educação. Compreender o amplo sem se isentar de olhar o estrito talvez seja uma das tarefas para a escola que se pretende produtiva em formação de indivíduos. Nessa tarefa, “Cabe a educação do futuro cuidar para que a ideia de unicidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da diversidade não apague a da unidade (MORÍN, 2018, p. 55)”. Quando se fala em diversidade se refere aos estudantes, mas não só deles. Nessa diversidade estão inclusos também os professores. Existem professores de Arte com formações variadas. Talvez, por isso, seja normal que o tema das primeiras aulas contemple, de alguma forma, uma maneira do professor se apresentar ou apresentar o seu componente curricular. Até porque

existem, realmente, professores de Arte formados em diversas expressões artísticas, assim como existem várias expressões artísticas possíveis de serem estudadas em uma aula de Arte ao longo do curso escolar.

Com a ampliação de repertório nesse campo das formações e dos profissionais, os estudantes podem se reiterar sobre a existência de diferentes professores de Arte para diferentes expressões artísticas. Isso pode ter valor, sobretudo no caso desse trabalho, quando relacionado às dramaturgias. Nessa relação, a Dramaturgia apresenta um caráter no qual se aponta a necessidade de compreender que diferentes formas dramáticas consideram, também, a necessidade de diferentes dramaturgos. Estes, por sua vez, são resultados de diferentes formações, escolas e interesses. Aqui o paralelo se dá na relação do que se faz e como se estuda para aquilo que se faz.

Professores de diferentes áreas artísticas talvez trabalhem com mais propriedade as *Habilidades* destinadas ao seu campo de formação. No entanto, para além das especificidades, o que se apresenta no contexto geral é a diversidade de materiais a se ensinar e a se aprender. Com isso, cria-se a possibilidade de um arsenal de metodologias diversas. Isso acontece, também, com o estudo acerca de dramaturgias, pois, diversas são as formas de estudar o constituinte dramático nas aulas de Teatro. O professor de Arte pode ter experiências variadas e agir de diversas formas dentro do seu componente curricular. Nesse sentido, pode-se dizer que

Consequentemente, o profissional em arte-educação assistiu a uma significativa ampliação em seu campo de trabalho. Essa ampliação de fronteiras exige uma maior participação desses profissionais no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de trabalho (ANDRADE, 2006, p. 15).

O professor que ingressa nas escolas teve em sua formação especificidades. Essas especificidades colocam tal professor em lugares particulares. Dentre uma dessas particularidades está a expressão artística que o docente estudou para ensinar, por exemplo. Cada qual se torna, por assim dizer, um especialista em sua área. Na Lei 13.278 de 2 de maio de 2016<sup>26</sup>, as *Artes Visuais*, a *Dança*, a *Música* e o *Teatro* são tratados como expressões artísticas específicas. Compreende-se, por lógica, que se existem diferentes

---

<sup>26</sup> Lei sancionada pela então Presidente da República Dilma Rousseff, na qual altera-se o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino da arte.

áreas artísticas, existem, também, diferentes formações e, conseqüentemente, diferentes professores para ocupar tais áreas. Aqui, reitera-se, mais uma vez, a relação que se dá entre a diversidade de profissionais em Arte/Educação e a diversidade de profissionais em dramaturgias. Ambas variantes em formações podem implicar em variantes metodológicos e isso pode ser produtor em um processo de ensino/aprendizagem que intenta considerar o estudante como um pesquisador múltiplo de dramaturgias.

#### **2.4 - O Teatro e a BNCC**

A BNCC (2017) propõe que o componente curricular Arte esteja articulado entre seis parâmetros que a própria BNCC (2017) define como *Dimensões do conhecimento*. Essas dimensões, como já dito, são: “*Criação; Crítica; Estesia; Expressão; a Fruição e a Reflexão*” (BNCC, 2017, p. 190 e 191). De forma resumida pode-se entender cada uma dessas dimensões da seguinte forma: a *Criação* relaciona-se com o fazer artístico, ou seja, quando há o ato de criar, produzir e construir. A *Crítica* relaciona-se às impressões que conduzem os estudantes às novas compreensões. A *Estesia* refere-se às experiências que o sujeito pode ter a partir de diferentes sentidos. Apresenta uma forma de conhecer a si, ao outro e ao mundo. A dimensão do conhecimento descrita como *Expressão* está relacionada às possibilidades de exteriorizações e manifestações através de procedimentos artísticos tanto no âmbito individual como coletivo. Já a *Fruição* refere-se aos diversos sentimentos e sensações que o educando pode ter ao articular diferentes práticas artísticas e culturais. Por fim, a dimensão do conhecimento tida como *Reflexão* relaciona-se com o procedimento de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos.

Nesse primeiro momento não há distinção entre as linguagens artísticas, ou seja, tanto *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro* devem se orientar por essas dimensões do conhecimento usando-as como norteadores a serem trabalhados, experienciados e explorados nas *Habilidades* específicas de cada expressão artística. Ao referir-se ao Teatro, A BNCC (2017) diz que

O teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro como o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física (BNCC, 2017, p. 92).

Nesse sentido, apontam-se relações em vários momentos com a ideia de explorar o tema Dramaturgia nas aulas de Teatro. Assim como o Teatro é posto como expressão multissensorial a Dramaturgia também o é. Vários são os sentidos possíveis de serem exploradas conforme se exploram diferentes dramaturgias. O espaço e a noção de espacialidade, a visualidade na *dramaturgia espacial*, o som, a audição e a fruição através do ouvir na *dramaturgia do som*, o corpo na *dramaturgia da atuação*, o verbo na *dramaturgia do texto* são alguns exemplos. Também é possível que se faça paralelos entre a Dramaturgia e os elementos tidos como parâmetros da dimensão do conhecimento. Todas as dramaturgias possíveis de serem exploradas podem ser organizadas em seus conteúdos metodológicos com base no propósito que se tem a partir de tais dimensões. Experimentar a dramaturgia do espaço, por exemplo, pode se dar através da via da *criação*, da *crítica*, da *estesia*, da *expressão*, da *fruição* e da *reflexão* conforme descritos.

Um trabalho sobre o qual se permeiam diferentes formas de experiências é um trabalho que valoriza a amplitude do componente Arte. Trabalho esse que incentiva tanto as práticas individuais como coletivas. O Teatro, para a BNCC (2017), está incluído dentro dessa característica. Ao considerar as diferentes estruturas do fazer teatral, os seus diferentes constituintes cênicos, o trabalho sobre o Teatro pode fomentar experiências diversas. Isso, mais uma vez, aproxima o Teatro com componente de um currículo à Dramaturgia enquanto possível material a ser trabalhado. Tanto o Teatro quanto a Dramaturgia podem ser tratados através de múltiplas práticas que consideram o indivíduo e sua articulação em coletivos. Nesse sentido, lê-se na BNCC (2017) que

Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre aturantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BNCC, 2017, p. 192).

Novamente as experiências descritas como desejáveis pela BNCC (2017) parecem se relacionar com as experiências possíveis ao se trabalhar o conteúdo dramatúrgico. A imaginação, por exemplo, está presente em todas as

dramaturgias. A consciência corporal, está presente na *dramaturgia da encenação*, na *dramaturgia do ator*. A *dramaturgia do texto* pode se relacionar com trabalho que envolve memória e a emoção. A emoção pode ser, como outro exemplo, um parâmetro para se trabalhar a *dramaturgia da luz*. Estas são algumas ideias que criam relações com as informações obtidas através da BNCC (2017) e seus apontamentos sobre Teatro e a relação deste com os entendimentos já descrito acerca do conceito de Dramaturgia aqui explorado.

## 2.5 - A BNCC e a Dramaturgia

No componente curricular Arte, apresentado pela BNCC (2017), há uma subdivisão de unidades temáticas, o Teatro é uma delas. As *Habilidades* listadas podem fazer referências às *Unidades Temáticas* em particular, mas todas estão atreladas às Competências específicas atribuídas para o ensino/aprendizagem da Arte no ensino fundamental. Conforme já foi dito, a Dramaturgia é citada de forma direta pela BNCC (2017) na *Habilidade* de “Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo como teatro contemporâneo”<sup>27</sup> (BNCC, 2017, p. 205). Apesar de se apresentar de forma generalizada, tal *Habilidade* promove um espaço produtivo quando encaramos a Dramaturgia nela citada como um constituinte presente em vários materiais cênicos. Ainda no que tange a citações referentes ao constituinte dramaturgic, em outra *Habilidade* da BNCC (2017) lê-se a seguinte possibilidade de experiência teatral no exercício de

Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos, etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação como e espectador (BNCC, 2017, p. 205)<sup>28</sup>.

O que se tem nessa *Habilidade* e que pode ser considerado importante para este trabalho está no sentido dela não desconsiderar o texto dramático, entendido como texto verbal escrito. No entanto, para além do texto escrito, a *Habilidade* considera outros meios provocadores de dramaturgias seja a improvisação ou outros estímulos como a música, imagens e figurinos. Essa *Habilidade* abre opções ao se referir que uma composição cênica pode advir de

<sup>27</sup> Habilidade descrita pela BNCC através do código alfanumérico EF69AR27.

<sup>28</sup> Habilidade descrita pela BNCC através do código alfanumérico EF69AR30.

vários constituintes teatrais. Isso dialoga diretamente com a intenção que o constituinte dramatúrgico tem nesse trabalho.

Há ainda outras *Habilidades* que se relacionam com a ideia de dramaturgias. Em uma delas é citado como uma *Habilidade* a ser explorada o ato de investigar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos como figurino, cenário, iluminação e sonoplastia<sup>29</sup>. Já em outra *Habilidade* tem-se como meta investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites do trabalho coletivo e colaborativo<sup>30</sup>. Esses são exemplos que, de algum modo, viabilizam que essa pesquisa aconteça dentro do exigido pela BNCC (2017) a partir de sua homologação.

Com essa contextualização o que se buscou foi uma discussão, de forma breve, sobre a Arte na escola de ensino formal. Discutiu-se, também, sobre o componente Teatro enquanto área de conhecimento específica. A partir dele podem ser encontrados estímulos, desafios e metas para a experiência do constituinte dramatúrgico. Intenta-se, assim, que tal contextualização possa favorecer alguns percursos, dentre os vários, de serem desenvolvidos quando o assunto são as aulas de Arte, o Teatro e as dramaturgias dentro das escolas de ensino formal.

### **PARTE III**

#### **3 - O INÍCIO DAS AULAS DE TEATRO: De onde partir para o trabalho com o Estudante enquanto Dramaturgo**

É possível que os estudantes cheguem ao 2º ciclo do ensino fundamental, também chamado de Ensino Fundamenta II (6º ao 9º anos), com pouco contato acerca do que pode ser uma aula de Teatro na escola. Esse estudante pode desconhecer, por exemplo, que existem diversos meios pelos quais é possível se estudar Teatro. Com a possível escassez em torno desse estudo, o discente pode apresentar particularidades na forma de entendimento sobre a expressão teatral e nesse sentido “A educação deve se dedicar, por conseguinte, à

---

<sup>29</sup> Habilidade EF69AR26 - Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

<sup>30</sup> Habilidade EF69AR28 - Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2003, p. 21). O contexto é um dos motivadores para o aprendizado e pode servir como estímulo para o início de um trabalho. Nesse sentido, considerar o estudante e seu contato com o componente curricular Arte e com o Teatro pode auxiliar a definir as abordagens e os temas dentro das aulas.

O contexto desta pesquisa parte de uma situação que considera que o estudante teve pouco contato em sua formação com o Teatro ou com áreas que envolvessem o conhecimento teatral<sup>31</sup>. O que pode parecer inicialmente uma situação que dificultaria o trabalho, ao mesmo tempo, pode se apresentar de maneira estimulante. Observa-se com isso a relação ensino/aprendizagem como um campo de começos e recomeços contínuos em constante movimento. Essa aventura perene em busca do ensinar e do aprender transforma o que poderia ser considerado um problema, ou seja, supostas deficiências em determinadas áreas, em uma questão propulsora de desafios. Desse modo, o ponto de partida passa a ser uma questão a se considerar a partir do contexto apresentado pelas turmas dos educandos. No entanto, qualquer que seja o parecer a respeito do contexto do estudante, esse parecer não representa um impeditivo para o início das aulas. Qualquer que seja a forma de se começar, essa forma pode se dar de maneira aberta a se ajustar, se adaptar e se transformar. Esse pensamento em torno do ponto de partida leva a seguinte questão: quais critérios e como considerá-los de forma produtora para dar início aos estudos em Teatro dentro da escola formal? Não existe uma única resposta para essa pergunta. Há, portanto, escolhas que precisam ser feitas e essas escolhas podem ser influenciadas por diversos motivos. Entre eles o espaço físico escolar disponível para as aulas, a carga horária para o componente curricular e o livro didático adotado na unidade escolar.

Nessa pesquisa o começo se deu através de uma relação entre três componentes curriculares, Arte, Geografia e História, em um projeto multidisciplinar proposto pelos pedagogos da instituição de ensino. Assim, o contato dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental com o estudo

---

<sup>31</sup> Na cidade de Betim/MG, cidade na qual se desenvolveu grande parte desta pesquisa, não há a obrigatoriedade de um professor de Arte para o ensino fundamental I (anos iniciais: 1º ao 5º) dentro da rede Municipal. Assim, os estudantes quando chegam ao 6º ano, geralmente, tiveram pouco contato com conceitos mais específicos relacionados ao componente curricular Arte e com o Teatro como áreas do conhecimento.

teatral, nesse contexto, se deu através de trabalhos relacionados com o Teatro na Grécia Antiga. A partir desse ponto, outras formas de se fazer Teatro e o estudo dessas outras formas surgem nas propostas didáticas e pedagógicas nos processos desta pesquisa.

Dá-se, desse modo, um processo que tem seu início na Grécia Antiga e depois chega-se à *Commedia dell'arte*, considerando a *Commedia dell'arte* a partir da presença de seus bufões. Com o estudo acerca da bufonaria, o próximo movimento a ser experienciado é o Teatro performativo com os exemplos do *The Living Theatre*. É através dessa ordem que se estabelece o plano percorrido neste trabalho. Essa interlocução intenta levantar possibilidades que favoreçam a relação de ensino/aprendizagem à qual esta pesquisa se dedica, ou seja, trabalhar o educando como capaz de promover dramaturgias. Especificamente, sobre *algumas possibilidades de tratar o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental como estudantes Dramaturgos*. É através desta interlocução, Grécia antiga, bufonaria e teatro performático que as aulas de Arte nesta pesquisa ganham autonomia pedagógica e dessa autonomia surge o material sobre o qual se discorre.

A escolha por esses três movimentos teatrais, sobre os quais se principiam as atividades Dramatúrgicas desta pesquisa, se deu como um processo vivo e dinâmico. Nesse processo certas demandas foram surgindo com o desenvolvimento do próprio projeto. No entanto, é possível observar que esses três movimentos apresentam características positivas que podem ser consideradas. Uma delas é que, de algum modo, sem intentar fazer um panorama histórico teatral, esses momentos estão distribuídos, por assim dizer, em três fases distintas dentro do contexto ocidental do Teatro.

Outro aspecto importante está na relação que essas três formas expressivas têm com o texto dramático através da existência de diferenças significativas. Tem-se desde uma estrutura literária complexa até os roteiros a serviço do improviso. No sentido de considerar o constituinte dramatúrgico de forma ampla, tanto aquele advindo de um texto literário até às outras formas, a escolha por esses três momentos corrobora com o caráter de diversidade nas expressões teatrais.

Pode-se pensar, também, que esses momentos, Grécia Antiga, *Commedia dell'art* com seus bufões e *The Living Theatre* com o teatro

performático, consideram o lugar do espectador de formas particulares. No primeiro momento a plateia vai ao teatro e ocupa as arquibancadas. Depois o teatro vai às ruas e praças e se encontra com a plateia. Por fim, chega-se ao lugar no qual o espectador assume a posição de ser ele próprio um dos constituintes da expressão teatral, um diferente lugar para se estar no Teatro. Esses apontamentos trazem motivos pelos quais as escolhas por esses três momentos foram feitas e sobre as quais o trabalho se desenvolve.

Nesse sentido trazem-se possibilidades acerca de diversas formas de fazer Teatro que dialogam entre si e conduzem para outras formas possíveis. Reforça-se a intenção de buscar constantemente abordagens que tratam o estudante enquanto Dramaturgo. Estudante este capaz de experienciar Teatro a partir de diferentes constituintes Dramatúrgicos. A forma como tais exemplos teatrais são abordados intenta sempre buscar o objeto dessa pesquisa que é identificar diferentes noções dramatúrgicas. Identificar essas noções, presentes nas diversas formas de se fazer Teatro, e apresentar tais possibilidades aos educandos. O modo como essa diversidade é trazida se apresenta, assim, como uma possibilidade de organizar as ideias. A intenção maior é de dar destaque aos constituintes cênicos presentes nessas expressões teatrais enquanto constituintes dramatúrgicos possíveis à sala de aula. Assim, tem-se a Grécia Antiga, a bufonaria e o Teatro performativo como campos de estudo e tratados como base para o objeto primeiro dessa pesquisa que é a relação do estudante com possíveis noções acerca de dramaturgias.

Na fase inicial do trabalho, a partir das possibilidades de pesquisa suscitadas com o tema Grécia Antiga, destacaram-se brevemente algumas abordagens. Entre elas, os espaços usados para as encenações e com isso a importância social do Teatro para a antiguidade grega. Outro destaque coube a materialidade literária da peça Rei Édipo e as discussões possíveis de serem levantadas com esse texto dramático, além de, destacar-se, também, explanações relacionadas ao uso das máscaras e conseqüentemente relacionadas ao figurino. Nesse primeiro momento já é possível apresentar o Teatro como uma expressão ampla de sentidos, composta de muitos constituintes em sua composição. Espaço, texto e figurino são os exemplos citados. A forma como esses exemplos são trazidos serve como propulsores ao

tratamento dado aos constituintes cênicos sobre a forma de constituintes dramaturgicos.

### 3.1 - As práticas em torno do Teatro na Grécia Antiga

Dentro das diversas possibilidades de começar um estudo acerca do Teatro na Grécia Antiga, esta pesquisa ocupou-se, inicialmente, em trazer para as aulas a relação que os gregos mantinham com os espaços de encenações de suas peças. Na Grécia Antiga existiram grandes Teatros em diversas cidades, Epidauro, Atenas, Delos e Pérgamo são alguns. Nesses espaços os gregos acompanhavam histórias trágicas e cômicas e faziam da ida aos espetáculos uma importante ação coletiva na qual

O teatro é uma obra de arte social e comunal; nunca isso foi mais verdade do que na Grécia antiga. Em nenhum outro lugar, por tanto, pôde alcançar tanta importância como na Grécia. A multidão reunida no *theatron*<sup>32</sup> não era meramente espectadora, mas participante no sentido mais literal (BERTHOLD, 2006, p. 104).

Isso é exemplo para discutir-se a importância do teatro para os gregos e de algum modo construir conhecimento na aula de Teatro, sobretudo, se essa informação for contextualizada à atualidade dos discentes. A contextualização é um meio didático e pedagógico que pode aproximar educandos dos conteúdos estudados e é nesse sentido que

Uma ideia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e *domesticada*. Uma teoria deve ajudar a orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos (MORIN, 2003, p. 9).

Ao contextualizar que o Teatro era um importante acontecimento social na antiguidade da Grécia é possível fazer associações com o que equivale hoje a ir aos estádios assistir uma partida de futebol, por exemplo. Pois, existem grandes estádios em várias cidades do país e neles os acontecimentos são constantemente compartilhados. Tais acontecimentos podem ser comparados, por vezes, aos rituais dentro de uma sociedade. Nesse sentido, o teatro na Grécia Antiga e os jogos nos estádios de futebol podem encontrar similitudes, pois,

Conforme teremos oportunidade de mostrar uma das principais características do rito é a sua plasticidade, a sua capacidade de ser

---

<sup>32</sup> A palavra Teatro deriva etimologicamente do vocábulo grego *Theatron* que dentre algumas variáveis em sua tradução quer dizer “Lugar de onde se vê”.

polissêmico, de acomodar-se a mudança social (SEGALEN, 2002, p.15).

Baseada na relação com o ambiente social, presente tanto no Teatro na Grécia antiga quanto nos jogos de futebol e na consonância de plasticidades tão típicas e específicas de ambos, é que o primeiro momento dos trabalhos buscou contextualizar os dois. Ambos, Teatro e futebol, promovem diversos sentidos e agem em várias esferas do cotidiano. Nesse paralelo é possível encontrar similitudes e discrepâncias entre um e outro e nessas comparações fortalecer o objeto de estudo.

### **3.2 - Teatro *versus* Estádio**

De um lado, muitas cidades brasileiras possuem seus campos de futebol, amadores e profissionais, por outro, muitas cidades não possuem seus próprios Teatros<sup>33</sup>. Esse é um apontamento que pode ser importante a se considerar, sobretudo, quando se entende que o Teatro é, ao mesmo tempo, uma expressão artística e é um lugar, um prédio, uma construção aonde se vai. Quantos professores dão aula de Teatro no Brasil, em uma cidade que não possui ela própria o seu Teatro? Não se trata de uma provocação na qual se acredita que sem um Teatro, espaço físico, é impossível dar aulas de Teatro. Até mesmo porque o Teatro, enquanto expressão artística, não acontece somente dentro de edifícios. De modo que o espaço físico destinado às expressões teatrais não é necessariamente um prédio. A ideia por trás de tal provocação é, mais uma vez, contextualizar a realidade dos estudantes comparando-a com situações que apontam diferenças e similitudes à realidade deles. É possível, ao comparar o Teatro grego como o futebol considerá-los, por exemplo, como

Atividades coletivas de forte intensidade emocional que tanto reúnem quanto dividem e instituem, a caça, o futebol e a corrida - para tomar apenas alguns exemplos - preenchem o espaço contemporâneo de signos rituais, oferecendo saídas para as imposições regulamentadas do cotidiano abrindo, espaço à integração e propondo aos nossos imaginários a escapatória de suas simbolizações (SEGALEN, 2002, p. 69).

---

<sup>33</sup> A cidade de Betim em Minas Geras, cidade na qual esta pesquisa foi realizada; faz parte do grupo de cidades da região metropolitana de Belo Horizonte e mesmo com grande infraestrutura ainda não possui um único edifício, um local formalmente construído, para se chamar de Teatro.

A discussão que se faz entre o Teatro e o jogo de futebol pode tanto levar a certas compreensões acerca de um acontecimento passado quanto fomentar desdobramentos sobre a atualidade. O Teatro e sua capacidade de construir dramaturgos e dramaturgias relaciona-se com ambas épocas e demonstra, em vários períodos, diferentes características. Talvez o que se destaca nessa ação é que o objeto em estudo toma seu lugar de amplitude e, assim, reverbera de diferentes modos dentro das aulas. Comparar diferentes contextos, de algum modo, promove compreensões diversas. Nessa ação didática de gerar paralelos busca-se uma situação ativa e um estudante ativo capaz de promover posicionamentos críticos. Isso fortalece a relação ensino/aprendizagem, pois, entende-se que

*É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global, (a relação todo/parte), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar o conhecimento e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento (MORIN, 2003, p. 35).*

Nesse sentido, ao ministrar aulas que contemplem a comparação: número de Teatros *versus* número de campos de futebol<sup>34</sup>, busca-se exercitar o pensamento crítico de como o tempo, por exemplo, pode alterar o cenário de uma cidade. Dessa discussão pode se dar início a um possível debate sobre a ocupação dos espaços urbanos e como o Teatro se posiciona de diferentes modos dentro das cidades. Pode-se experienciar, por exemplo, a Dramaturgia presente em determinados espaços. Nesse exercício a intenção é criar relações que contextualizem e apresentem aos educandos, a partir de exemplos que lhes são próximos, diferentes modos de se considerar o Teatro<sup>35</sup>. Ao se ter acesso à estas diferentes formas de se considerar a expressão teatral, as aulas são conduzidas para futuros desdobramentos que encaram o Teatro como um conteúdo por si e em si, ou seja, para além de um elemento usado para se estudar a História da Arte.

---

<sup>34</sup> Outros exemplos também podem ser usados como: números de teatros *versus* número de shoppings centers ou número de teatros *versus* número de salas de cinema.

<sup>35</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR27) - Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

### 3.3 - Proposta de trabalho nº 01<sup>36</sup>: Compreender diferentes espaços, identificar as particularidades e explorar as dimensões Dramatúrgicas

*E por trás daquilo tudo havia chaminés, operários, muita gente envolvida na produção desse nada.” Cildo Meireles*

A proposta deste primeiro exercício parte da provocação acerca de como os lugares podem ser ocupados pelo Teatro na atualidade. Essa experiência busca discutir como estes espaços apresentam características Dramatúrgicas<sup>37</sup>. Com a ideia de fazer com que os estudantes pudessem olhar para os diferentes espaços como espaços geradores de dramaturgias, formaram-se grupos de 05 a 06 integrantes. A seguir, organizou-se, no espaço de três horários, cada um de 50 minutos, um passeio por lugares variados da escola. Nessa atividade de visitação, os grupos foram estimulados a escolher algum lugar que lhes chamasse a atenção sobre o seguinte ponto de vista: *este lugar daria uma boa história*. Vale ressaltar que o termo Dramaturgia, inicialmente, foi substituído por *história* na intenção de que o termo Dramaturgia e seus derivados fossem apresentados de forma paulatina ao vocabulário dos estudantes. Entre os espaços visitados estavam o refeitório, o *playground*, um canto arborizado e gramado, com jardim construído pelos próprios estudantes, a sala dos professores e um coreto no centro do pátio.

Notou-se, com essa atividade, uma dificuldade constante em praticamente todos os grupos. A dificuldade de compreender o espaço como um lugar propositor de acontecimentos em detrimento de criar acontecimentos para ocupar o espaço. De modo que pareceu ser uma tendência, em todos os grupos, ignorar o espaço em função de uma ansiedade de logo ocupá-lo.

#### 3.3.1 - Caso nº 01<sup>38</sup>:

O grupo que se interessou pelo espaço do refeitório apresentou sua ideia.

---

<sup>36</sup> Serão denominadas *Propostas de Trabalhos* todas as atividades, exercícios e práticas realizadas no período de pesquisa, registradas e transcritas para esse material.

<sup>37</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR03) - Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos, etc.), cenográficas, coreográficas, musicais, etc.

<sup>38</sup> Serão chamados de *Caso* os registros realizados a partir de colocações feitas pelos estudantes e transcritos para este material.

- *E se fizéssemos uma cena aqui na qual houvesse uma briga por causa da merenda?*

*(outro integrante completou)*

- *É. Igual aquele dia que a banana acabou e não deu “pra” todo mundo.*

*(outro sugeriu)*

- *Não! Vamos fazer igual aquele dia da “guerrinha” com casca de laranja.*

Era notória a empolgação do grupo, mas percebeu-se que havia uma característica presente que se relacionava à lembrança dos estudantes. De forma isolada isso não prediz um problema. Ou seja, relacionar o espaço a uma lembrança não é por si só um impedimento ao desenvolvimento da prática proposta. Nessa atividade, os

Desejos, temas, situações não são estabelecidos *a priori*, mas emergem do próprio grupo, como resposta aos desafios embutidos nas instruções, cuidadosamente formuladas. O grau de envolvimento dos participantes das improvisações, a escolha dos riscos tidos como passíveis de serem encarados são sempre prerrogativas deles, embora a ampliação da capacidade do jogo esteja constantemente no horizonte de todos, coordenador e jogadores (RYNGAERT, 2009, p. 6).

O desejo de trabalhar sobre a lembrança, conduzindo um tema a partir dela, não é um problema em si, mas o que aconteceu, na maioria dos casos, é que essa lembrança trazia uma espécie de olhar rotineiro para os ambientes visitados. Os estudantes apresentavam pouco interesse em olhar os espaços sobre uma nova perspectiva e a partir disso enxergar o ambiente como um lugar possível para diversas dramaturgias, diversas para além de suas memórias. Nesse sentido, foi feita uma provocação para que o grupo buscasse naquele espaço detalhes, lugares, móveis que eles nunca haviam reparado. Que fizessem um exercício de observação do ambiente. Esse exercício do olhar foi solicitado e realizado em todos os espaços, para todos os grupos. A partir dele, os estudantes começaram a investigar cada canto, cada detalhe do lugar e como consequência dessa investigação foram, aos poucos, descobrindo um novo ambiente dentro do lugar habitual que costumavam frequentar. Com essa descoberta, associada ao interesse de contar suas histórias de *acabou a banana* ou *“guerrinha” de laranja*, solicitou-se que eles buscassem usar esses lugares e seus detalhes com a intenção de que, em seu uso, pudessem revelar as descobertas que fizeram para o restante da comunidade escolar. De modo que,

além da história predefinida por eles, o espaço também pudesse fazer parte da proposta.

O grupo que pesquisava o refeitório, por exemplo, quis chamar a atenção para as vigas de sustentação superior. As vigas estavam cheias de pregos e restos de papel colados. O grupo teve a ideia de destacar a altura e o acúmulo de restos de papéis nas vigas de sustentação. Com a ideia aprovada pelo coletivo era preciso agora pensar no espaço e no que ele sugeria com suas características. Desde o início da prática, deixou-se claro para os educandos que não se tratava de entrar nos espaços e nele construir cenários mirabolantes que alterassem o próprio lugar. Nesse aspecto foi feita a seguinte provocação: mas como chamar a atenção para os pregos e as sobras de papéis que se via nas vigas?

### **3.3.2 - Caso nº 02:**

*(um dos integrantes teve a seguinte ideia)*

*- E se pendurássemos algumas frutas e outros alimentos como se fosse uma exposição, professor?*

*(outro complementou):*

*- E se colássemos um monte de panfletos, desses de promoção de supermercado, se colássemos em todas as vigas? Assim podíamos chamar a atenção para o preço de certos produtos e falar sobre o desperdício no refeitório.*

*(mais um comentou)*

*- Igual ao dia da guerra de casca de laranja. Teve desperdício naquele dia!*

O exercício de olhar para o espaço, buscando nele detalhes que nunca haviam percebido, fez com que os estudantes enxergassem aquele lugar habitual de outra forma. Esse olhar, somado à provocação que sugeriu que eles pensassem no ambiente enquanto lugar propositor de ideias, mensagens e significados, conduziu o grupo a criar uma espécie de *instalação visual*. Instalação essa na qual alimentos pendurados pelos pregos das vigas mais os cartazes promocionais de supermercados chamavam a atenção para diversos posicionamentos como: desperdício, economia familiar, preços, etc. Aos poucos, com o processo de criação do espaço, o termo *história* vai dando lugar ao conceito de Dramaturgia. Alguns apontamentos eram feitos ao longo do processo para que isso ocorresse: *vocês estão construindo uma Dramaturgia no*

*espaço. Isso se chama Dramaturgia. Isso que vocês estão fazendo, isso é criar uma Dramaturgia.*

Instalação feita, com novos sentidos dados ao espaço, mais um passo foi sugerido ao processo: e se essa instalação fosse um ambiente, seria o ambiente para qual cena ou peça? Essa sugestão que pode parecer invertida, ou seja, cria-se um ambiente, idealiza-se algo nele para depois pensar o que fazer. Isso pode parecer uma forma invertida para certos processos teatrais, mas esse modo chama a atenção para uma premissa que esta pesquisa defende desde seu início. Premissa essa na qual se entende que diferentes constituintes podem promover dramaturgias. A instalação descrita aqui, por si só, pode ser considerada uma forma Dramatúrgica de expressão pela construção do espaço. A sugestão de trazer uma peça ou cena para o ambiente só tem a somar. Entende-se que ampliar as possibilidades de pesquisa e expressão em diferentes constituintes cênicos promove o estudo do Teatro através de abordagens variadas. Ampliar essa abordagem é uma forma de compreender o Teatro como uma área de conhecimento vasta e essa compreensão é um pré-requisito para esse trabalho.

Após todos os grupos realizarem suas apropriações nos espaços, promovendo suas dramaturgias em diferentes lugares, o próximo momento do processo voltou-se para dentro da sala. Em uma aula expositiva apresentou-se aos estudantes referências de cenógrafos, cenografias e instalações de diferentes artistas<sup>39</sup>. Esse momento do processo de trazer referências para o trabalho busca como consequência ampliar o tema estudado. Ou seja, após a prática dos grupos, planejou-se um momento como conteúdo para que os educandos pudessem conhecer artistas que desenvolvem ou desenvolveram trabalhos com ocupações, instalações e cenografias. Com essas referências os estudantes puderam gerar comparações com o que haviam experienciado nas atividades de *dramaturgia do espaço*. Nessa prática,

A experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a

---

<sup>39</sup> Habilidades descritas pela BNCC contempladas por essa atividade: (EF69AR24) - Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. E (EF69AR25) - Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

modificação do presente e a projeção de um novo futuro (DESGRANGES, 2006. p. 26).

Ampliar a experiência artística é um recurso pedagógico que corrobora para o ensino em Arte. Entender esses momentos, associando-os ao contexto social dos estudantes, torna o aprendizado em Teatro uma ação com possibilidades variantes. Ou seja, o que se faz, o que se vê e o que se discute pode variar conforme cada contexto se apresenta. Isso porque,

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

Nesse sentido, aproveitou-se uma visita recente feita ao museu de Inhotim<sup>40</sup>. Uma excursão para o museu havia sido feita meses atrás. Lembrou-se a ida à galeria de Cildo Meireles<sup>41</sup>. Na ocasião, os estudantes demonstraram grande interesse pelo visual apresentado nas obras do artista. Entre os espaços criados por Cildo Meireles e visitados pelos estudantes estavam as obras *Glove Trotter (1991)*, *Desvio para o vermelho (1967-1984)* e *Através (1983-1989)*<sup>42</sup>.

Figura 3. QR CODE para acesso virtual às obras de Cildo Meireles em Inhotim.



Fonte: Site Inhotim.<sup>43</sup>

Todas essas obras podem oferecer experiências quando o assunto é a ocupação de espaços e a visualidade em diferentes abordagens. Em *Através (1983-1989)*, por exemplo, a forma com que objetos do cotidiano são

<sup>40</sup> O Instituto Inhotim começou a ser idealizado pelo empresário Bernardo de Mello Paz a partir de meados da década de 1980. Localizado na cidade de Brumadinho/MG é hoje um lugar de relevância em acervo de arte contemporânea além de possuir um projeto paisagismo que explora a diversidade em botânica.

<sup>41</sup> Cildo Meireles nasceu no Rio de Janeiro em 1948. É considerado um dos maiores artistas brasileiros ainda vivo. Suas obras já foram ou estão expostas em grandes museus em todo o mundo. Museus como o *Tate Modern*, no Reino Unido, e o *Centro Georges Pompidou*, na França.

<sup>42</sup> É possível conhecer mais sobre as obras visitando o *site* do Inhotim, disponível no endereço <http://www.inhotim.org.br>

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/galeria-cildo-meireles/>

organizados no espaço proporciona diferentes olhares para elementos rotineiros. Isso acontece porque estes objetos são expostos através de barreiras visuais e físicas causadas por eles mesmos. Os desdobramentos acerca das obras de Cildo Meireles trouxeram discussões sobre os trabalhos dos estudantes e com isso os grupos puderam ampliar o conhecimento sobre um artista e o seu trabalho.

Nesse momento do processo, continua-se pensando e fazendo uso do contexto dos estudantes que participaram dessa pesquisa. Nesse contexto, os mesmos tiveram a oportunidade de conhecer o Museu de Inhotim meses antes do trabalho proposto. Essa excursão foi aproveitada como recurso didático para ampliar o estudo do tema em pauta. Destaca-se essa situação com o intuito de frisar a importância de se considerar o contexto do educando nessa etapa do processo. Etapa essa que além de vincular-se ao contexto dos docentes, também, pode vincular-se à inúmeras outras características presentes no contexto da escola. Ou seja, quais artistas, quais obras, a forma como os artistas e suas obras serão trazidos como referências pode variar conforme cada contexto.

### **3.4 - As apresentações teatrais na Grécia antiga**

*“A presença do deus tornava-se real para os espectadores; Dionísio estava ali com todos eles, centro e animador de uma cerimônia solene, religiosa, teatral”. Margot Berthold*

Muitos dramaturgos se estabeleceram na Grécia Antiga. Ao estudar o Teatro nesse período pode-se estimular os educandos a conhecer uma tragédia ou uma comédia dessa época. O processo que discutiu, no primeiro momento, o Teatro enquanto edifício, enquanto espaço físico, pode se dedicar às obras de cunho literário produzidas pelos gregos. A etapa anterior que comparou o Teatro aos jogos de futebol e seus estádios, agora, pode partir para aulas nas quais os estudantes tenham a oportunidade de acessar peças clássicas. Nesse momento da pesquisa, serão consideradas as peças clássicas escritas por dramaturgos que difundiram seus trabalhos na Grécia Antiga. É possível como consequência desse contato com essas peças seguir para outras contextualizações e, com isso, ampliar os estudos sobre Teatro e suas diferentes formas Dramatúrgicas. Em uma peça como Rei Édipo, por exemplo, muitos assuntos podem ser tratados

de várias formas. Continua-se possível trabalhar e contextualizar tal objeto de pesquisa de modo a aproximar o tema datado ao dia a dia dos estudantes. Nesse sentido, corrobora-se com a ideia de que,

O conhecimento das informações ou os dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra “amor” muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido (MORIN, 2003, p. 36).

Várias são as possibilidades de comparar o contexto de uma peça como Édipo, sua história e o que está por trás de seu discurso, com o cotidiano dos estudantes. Nessa contextualização, como uma ideia, pode-se discutir os valores sociais e morais presentes em uma Dramaturgia escrita antes de Cristo e confrontar tais valores da antiguidade aos valores atuais dos educandos. Dentro dessa e outras possibilidades uma questão didática pode ser levantada: como apresentar Rei Édipo, Lisístrata<sup>44</sup>, Medeia<sup>45</sup> ou outra peça grega aos estudantes? Várias são as formas de se apresentar uma peça e seu texto dramático para uma turma. Através de um filme, o registro de uma montagem, a leitura do próprio texto, ou um resumo, um trabalho feito em casa e apresentado em sala de aula, são exemplos. Nessa pesquisa o recurso utilizado foi o da contação de história.

A contação de histórias é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se desenvolver com e que tenha voz e memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos - narrativas orais são passadas de geração a geração desde início da unidade, no movimento incessante de recreação. O contador de histórias criar imagens que ajudam a despertar as sensações a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão o olfato (GROSSI, 2019, Glossário Ceale).

Usar o recurso de contar uma história apresenta possibilidades variadas na forma de sua apresentação. Esta diversidade na maneira de se manifestar é consonante com a compreensão de Dramaturgia adotada para esta pesquisa. Nesse sentido, fez-se a opção por esse recurso. Feita a escolha do como, partiu-se para a peça que desejava-se apresentar às turmas. Como parâmetro para a escolha da obra, foi-se à biblioteca da escola na intenção de descobrir

<sup>44</sup> Comédia escrita por Aristófanes (447 a.C. - 385 a.C. aprox.) por volta de 411 a.C.

<sup>45</sup> Tragédia escrita por Eurípedes (480 a.C. - 406 a.C. aprox.) por volta de 431 a.C.

referências no acervo e, com isso, facilitar o acesso ao material. Descobriu-se que a biblioteca possuía dois exemplares da peça Rei Édipo, ambos frutos de doações advindas da biblioteca central da cidade de Betim. Por se tratar de uma peça de domínio público seu acesso também é uma possibilidade em forma virtual.

Figura 4. QR CODE para o eBook da peça Rei Édipo.



Fonte: eBooks Brasil.<sup>46</sup>

### **3.5 - Proposta de trabalho nº 02: Contação de história da peça Rei Édipo**

*“A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias”. Flavio Desgranges*

Para essa atividade escolheu-se uma peça clássica para apresentar o seu enredo às turmas dos anos finais do ensino fundamental. Buscou-se, com essa apresentação, desdobramentos que valorizassem o ensino e aprendizagem do Teatro e suas dramaturgias<sup>47</sup>. O tempo dedicado para essa atividade foi de um horário de 50 minutos para a apresentação da peça e outros dois horários para debatê-la. Na realização do debate lembraram-se algumas passagens do enredo e incentivou-se que os estudantes as comentassem gerando diversas discussões. Para a contação da história elaborou-se antecipadamente um resumo com algumas passagens da obra de Sófocles e esse resumo foi apresentado às turmas. Quando o docente escolhe contar uma história, ele pode se valer de várias estratégias e recursos para o desempenho desse momento,

---

<sup>46</sup> Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/edipo.pdf>

<sup>47</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF15AR18) - Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

como utilização de objetos, mudanças na entonação, deslocamento pelo espaço, etc. Isso porque,

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (ANTUNES e RODRIGUES, 2005, p. 4).

A forma como essa contação de história pode ser realizada possui possibilidades variadas. Essas possibilidades variam conforme as especificidades presentes no contexto de cada instituição de ensino. As características da turma, os recursos materiais da escola, o acervo da biblioteca, os recursos tecnológicos são pontos que interferem em qualquer aula de qualquer componente curricular. Nesse sentido, o professor ao analisar o contexto de sua escola e de sua turma pode chegar à opção que melhor se enquadre no ambiente em que estão incluídos ele e seus educandos.

A maneira aqui descrita tem a intenção de servir como um exemplo, um estímulo para esse momento do processo. Depois da experiencição dos estudantes sobre diferentes espaços promotores de dramaturgias, sugere-se que se apresente aos educandos um ou mais textos que ilustrem literaturas dramáticas produzidas no passado. A intenção desse momento é provocar os discentes gerando contextualizações e debates trazidos a partir do enredo de uma peça clássica. Nos exemplos descritos a seguir, os trechos remetem às passagens tidas como importantes para o enredo total da peça e que, assim considerados, serviram como guia para a contação da história. Seguido a cada trecho, descreve-se como *contextualizações possíveis* algumas sugestões de temas para se debater a obra com as turmas. Os temas geradores de debates e contextualizações apresentados nessa pesquisa são resultados de ponderações feitas pelos próprios estudantes após a realização da prática. Isso quer dizer que os temas geradores do debate podem variar conforme varia, também, o foco dado a leitura e a sua recepção pela turma.

### **3.6 - Contando a história de Rei Édipo: Alguns trechos escolhidos e as possibilidades de, através deles, gerar contextualizações com a atualidade dos educandos envolvidos neste trabalho**

*- Laio e Jocasta, reis de Tebas e pais de Édipo, descobrem através de um Oráculo que o filho carrega sobre si um destino trágico. Um dia vai matar o próprio pai e casar com a própria mãe.*

*Contextualizações possíveis: os estudantes podem ser estimulados a pesquisar o que seria uma Oráculo na Grécia Antiga e se existem equivalências nos dias atuais para a figura do Oráculo. Pode se fazer um debate acerca sobre a crença ou não no destino.*

\*

*- Diante da revelação do Oráculo, Laio que tem sua vida ameaçada segundo a profecia ordena que o filho seja, então, executado.*

*Contextualizações possíveis: quais as diferenças e similitudes entre os rituais do passado e os rituais atuais. Há diferenças na forma de se considerar a família na Grécia Antiga e na atualidade?*

\*

*- Édipo sobrevive ao sacrifício e é adotado por outro Rei. No entanto, Édipo cresce na ignorância de ser filho adotivo. Por isso, decide fugir ao saber do Oráculo que um dia mataria seu próprio pai e casaria com sua própria mãe.*

*Contextualização possível: posicionamentos críticos acerca da diferença entre o interesse pessoal e o interesse coletivo.*

\*

*- Em sua peregrinação como fugitivo, Édipo depara-se certa vez com Laio. Os dois discutem e Édipo acaba matando Laio desconhecendo que se tratava de seu verdadeiro pai.*

*Contextualização possível: discussão sobre violência familiar, casos de crimes entre famílias.*

\*

*- Tempo depois, Édipo está novamente em Tebas, sua cidade natal. Ali encontra-se com a Esfinge e decifra seu enigma. Como resultado desse feito é idolatrado pelo povo local.*

Contextualização possível: *características do heroísmo, debate sobre sabedoria, reconhecimento, mérito.*

\*

- *Édipo conhece a Rainha Jocasta e como não sabe que ela é, na verdade, sua mãe, casam-se. Quando toda a verdade passa a ser conhecida por Édipo a tragédia tem o seu desfecho. Nesse desfecho a Rainha Jocasta se suicida e Édipo fura os próprios olhos.*

Contextualizações possíveis: *elementos constituintes de uma estrutura trágica, as tragédias na contemporaneidade.*

Após a prática na qual se desenvolveu a contação de história, criou-se um momento em sala de aula para que os estudantes se posicionassem compartilhando suas opiniões. Foi possível esclarecer dúvidas e levantar temas para aprofundar o entendimento da peça. Com esse momento dedicado ao debate criaram-se desdobramentos. Esses desdobramentos eram conduzidos de forma a relacionar alguns trechos da peça com a atualidade dos educandos. É desse debate que surgem as *contextualizações possíveis*, resultado das colocações feitas pelos próprios discentes que assistiram a contação da história. Algumas dessas colocações geraram os relatos a seguir.

### **3.6.1 - Caso nº 03:**

*“Quem conta um conto aumenta um ponto”. Ditado popular*

- *Estudante: Édipo é um pecador! (ênfatisa o estudante sentado ao fundo da sala)*

- *Professor: Mas como se discute pecado antes de Cristo? (provoca o professor)*

\*

- *Estudante: O que é o oráculo? (uma estudante quer saber mais)*

- *Professor: Quem são os sábios profetas da nossa época? (começa a contextualizar o professor)*

\*

- *Estudante: Eu também acredito em destino. (diz um estudante enquanto aparentemente devaneia em questões particulares)*

- *Professor: acreditando em destino, você acredita que algo pode interferir no seu destino.*

- *Estudante: Deus! (responde sem pestanejar)*

- *Professor: Mas quem acredita em Deus também pode acreditar em destino? Ou quem nasce com um destino, faça o que fizer, não conseguirá alterá-lo? (inicia-se uma discussão sobre Destino versus Fé)*

\*

- *Estudante: Édipo fez igual uma história que vi no jornal. O adolescente matou o pai e depois falou que não sabia. (comentou em tom crítico)*

- *Professor: você podia trazer essa história na próxima aula “pra” gente comparar.*

- *Estudante: não me lembro muito bem, mas parece que ele ficou doido na hora que matou seu pai e depois disse na delegacia que não viu nada.*

- *Professor (abrindo a oportunidade para a turma toda): alguém mais conhece, já ouviu falar, sabe de alguma história que se assemelha à história do Édipo? Não precisa ser sobre assassinatos ou morte. Pode ser qualquer outro fato? (uma estudante aproveitou a oportunidade)*

- *Estudante: minha mãe já me contou uma história que uma conhecida dela descobriu que seu pai era o carteiro que entregava as contas em sua casa. Isso é destino não é professor?*

*(a sala toda ri)*

\*

- *Professor: quando o Édipo acertou o enigma da Esfinge ele foi considerado uma espécie de herói. Vocês se lembram por quê?*

- *Estudante: porque muitos já tinham tentado e ninguém tinha conseguido e a cidade estava cada vez pior.*

- *Professor: como são os heróis de hoje? Vocês conhecem alguém que poderia ser considerado um herói?*

*(um estudante da frente, que até então não havia participado do debate, falou com pressa)*

- *Estudante: meu pai!*

- *Professor: por que?*

- *Estudante: porque ele faz de tudo “pra” dar uma educação boa “pra” mim e meus irmão. Isso “pra” mim que é ser herói.*

*(uma estudante interrompe)*

- *Estudante: nossa professor, é mesmo, achei aquela parte muito estranha. A parte que o pai de Édipo manda matar o bebê quando nasceu. Eu não teria coragem. Preferia arriscar o destino. Vai que nada acontecia depois...*

- *Professor: mas será que a relação que nós temos, com nossas famílias, é igual em todos os lugares? Será que todo mundo entende família como nós entendemos? Será que nessa época a relação, entre as famílias, é a mesma que temos hoje?*

Esses são alguns exemplos que podem surgir quando o professor e a turma discutem o contato com uma tragédia grega como a de Édipo. É possível a partir de uma peça escrita na antiguidade criar relações com o presente dos estudantes. Nesse aspecto que contextualiza e abre discussão sobre a atualidade dos discentes, uma aula de Teatro torna-se um componente que interfere na formação dos indivíduos, porque “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (MORIN, 2003, p. 47) e comparar o passado e o presente é um dos recursos possíveis para dizer quem somos e como vivemos. Para fomentar tais questionamentos, usou-se a contação de história como um recurso pedagógico. Nessa maneira o estudante teve seu contato com a peça de Édipo de forma coletiva, ou seja, enquanto era desempenhado o papel de contador uma turma toda assistia. Todos estavam envolvidos em um mesmo acontecimento. Talvez esse seja um valor importante da contação de história para esse trabalho, o valor de que nela o contato do estudante com a obra não se deu de forma isolada, mas sim coletiva. Ainda assim, a história ter sido contada para um coletivo não impede que leituras e sensações individuais aconteçam, assim,

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

No entanto, a troca entre as experiências individuais que um acontecimento coletivo provoca pode gerar outras experiências. Há um ganho nessa troca. Instaura-se um estado de compartilhamento de ideias, interpretações e sensações e isso valoriza a relação ensino/aprendizagem. Cria-se esse valor porque nele ocorre uma amplitude sobre as compreensões do que está sendo proposto como tema. Sobre o compreender, pode-se dizer que

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação (MORIN, 2003, p. 94).

Nesse sentido existe uma dimensão para o compreender que se dá de forma coletiva, em parcerias. Essa dimensão aponta uma diferença entre estar informado e compreender. Seja qual for a forma de se comunicar, através de uma contação de história ou a projeção de um filme, por exemplo, essa comunicação não garante por si só compreensão. Na ação de contar uma história como material didático, a compreensão não é dada somente pela natureza do fato de contar. O *como* se conta uma história torna-se um detalhe importante quando se considera que sem compreensões provavelmente os desdobramentos serão insatisfatórios. Nesse aspecto, o trabalho em coletivo pode contribuir para que surjam variedades na maneira de se compreender e diversidades no como se compreendeu, pois, em grupo

O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2003, p. 94).

Na ação de conhecer uma obra, seja clássica ou não, por meios que se alternem para além de um texto escrito, o que se constrói pedagogicamente, também, são outras formas de se fazer leituras. A abertura para a diversificação nos recursos didáticos pode vir acompanhada de empatia e generosidade por parte do professor e reverberar em toda a turma. Esse sentimento de empatia e generosidade pode surgir quando o docente se põe atento as possíveis demandas da turma. Como resultado desse comportamento, é possível solicitar aos educandos que transformem o enredo da peça em um *storyboard*<sup>48</sup> ou mesmo recriem pinturas inspiradas em algumas passagens da tragédia. Esses são exemplos de materiais didáticos que podem surgir a partir da leitura e como o professor identifica as demandas em cada turma. Seja através de uma contação de história, na criação de uma pintura ou de um *storyboard* é provável

---

<sup>48</sup> O *Storyboard* é como uma série de ilustrações ou imagens em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme. Sendo um roteiro desenhado, sua forma é semelhante à uma história em quadrinho.

que surjam inúmeras compreensões. Apontamentos que nasceram de uma aula embasada em um texto literário podem convergir para outros constituintes da cena, como o cenário e o figurino, e é nessa empreitada que essa pesquisa investe. Assim, “A compreensão além de ser um processo ativo, é também um processo criativo. Bakhtin afirma que aquele que compreende participa do diálogo, continuando a criação de seu interlocutor”<sup>49</sup> (DESGRANGES, 2006, p. 28). Ao se contar a história de Édipo e em seguida debatê-la, o professor pode intencionalmente extrair, do próprio debate, elementos que conduzam às próximas aulas. Essas aulas podem ver no educando um possível produtor de dramaturgias. O que se pretende dizer como isso é que, assim como as compreensões acerca da peça podem variar, certos momentos do processo também são passíveis de alteração. Essas alterações podem surgir conforme a demanda de cada turma. Como cada contexto pessoal interfere na compreensão da obra, a escuta do docente em relação à trajetória que sua turma vem traçando é uma constante em processos dinâmicos e democráticos,

Ou seja, cada contemplador da obra participa do diálogo como autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável (DESGRANGES, 2006, p. 28).

O inesgotável aqui está em tratar o estudante enquanto um ouvinte ativo. Um ouvinte que, a partir de suas interferências, reconstrói uma obra e ao contá-la o faz transformando-a em outra obra. Nesse sentido o inesgotável está associado a condição de multiplicador que o estudante passa a ter, multiplicador de dramaturgias. Investigar um texto, compreendê-lo e torná-lo uma dramaturgia própria, de algum modo, é uma forma de gerar experiências artísticas diversas. Isso coloca o educando na posição de um dramaturgo. Os estudantes assistiram uma história ser contada, depois debateram essa história e nesse debate levantaram temas diversos e questões variadas. A partir dos embasamentos que os estudantes têm, até esse momento, novas tarefas podem ser realizadas nas próximas aulas. Várias propostas de práticas podem ser levantadas a partir dos debates. Intenciona-se buscar práticas que fomentem a ação do educando quanto um dramaturgo. Essas práticas podem ter como foco diferentes constituintes cênicos de modo a contemplar-se, a cada momento do

---

<sup>49</sup> Citação de Jobin & Souza.

processo, uma forma diferente de experienciar o estudo em Teatro e suas possíveis dramaturgias. Nessa pesquisa, já se trabalhou o espaço e o contato com um texto teatral nas aulas passadas. Pensando assim, uma nova proposta foi feita aos estudantes.

### **3.7 - Proposta de trabalho nº 03: Materialidades de uma Dramaturgia, a representação de uma história através de objetos**

Para essa proposta solicitou-se aos estudantes que cada um trouxesse de casa, para a próxima aula, um objeto. Esse objeto deve atender a um único requisito, ele tem de fazer menção, seja em algum sentido ou aspecto, a compreensão que eles tiveram da peça Rei Édipo. O tempo dedicado para essa proposta pode variar conforme a quantidade de materiais trazidos pela turma e os desdobramentos gerados por esses objetos. Nesta pesquisa dois horários de 50 minutos foram suficientes. Uma das maneiras de avaliar esse trabalho pode ser através da participação. Todo estudante que participar, trazendo seu objeto e apresentar alguma relação com a peça, pode ser avaliado de forma positiva e assim foi feito nesta pesquisa.

O que se busca nesta atividade é encontrar um ou mais materiais que apontem possibilidades de ressignificar o enredo da tragédia original. Nessa ressignificação, novas abordagens Dramatúrgicas podem ser descobertas. A proposta de trazer objetos, adereços e imagens como uma atividade destinada ao educando permite, também, que a continuidade do processo se dê com a participação dos discentes. No primeiro momento o estudante participou como ouvinte, depois debateu sobre o que viu e ouviu, agora ele tem a oportunidade de participar com outras contribuições.

Nessa mudança entre o ouvir e o mostrar através de objetos e argumentações há uma possibilidade do estudante explorar diferentes constituintes cênicos. Os objetos trazidos podem apontar uma referência sobre o figurino, sobre parte de um cenário ou até mesmo relacionar-se a sonoplastia, como uma música, por exemplo.<sup>50</sup> Essa possibilidade traz, para as escolhas metodológicas do processo, ações variadas. Com elas os estudantes são

---

<sup>50</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada com essa atividade: (EF69AR26) - Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

estimulados a construir argumentações e ponderações através da experiencição obtida com a contação da história. Após a realização das atividades com os objetos, foi feito um registro com os relatos dos educandos. O que se tem a seguir são alguns desses registros obtidos a partir da execução dessa proposta.

### **3.7.1 - Caso nº 04:**

Em sala de aula os estudantes começam a apresentar seus objetos.

- *Estudante (mostrando um bicho de pelúcia): Professor, eu trouxe esse leão. (a sala toda ri).*

- *Professor: E por quê?*

- *Estudante: Porque eu gostei muito da parte da Esfinge.*

\*

*(outro estudante interrompe)*

- *Estudante: Professor, eu não trouxe nada, mas eu queria falar um enigma. “Tipo” o enigma da esfinge.*

- *Professor: levanta e diz aí.*

- *Estudante: o que é? O que é?*

*(o professor interrompe)*

- *Professor: E se você começar dizendo assim “Decifra-me ou te devoro...” (a turma dá risadas novamente) Começa assim “Decifra-me ou te devoro...” daí você emenda no “O que é? O que é?”*

*(O estudante aceita o jogo e apresenta o enigma para a turma)*

- *Estudante: Decifra-me ou te devoro. O que é o que é: tem duas letras começa, com C, é redondo e tem um buraco no meio?*

*(riso geral)*

*(um outro estudante responde)*

- *Estudante: O CD!!!*

*(mais risos)*

*(o professor intervém)*

- *Professor: muito bem! (parabenizando o aluno que respondeu a piada em forma de charada) Uma salva de palmas para o Édipo da sala!!!*

*(a sala entra no jogo e aplaude)*

*(o professor retoma a palavra)*

- *Professor: Parabéns ao “Édipo”, mas e agora o que acontece agora com a esfinge? Pois o Édipo da sala acertou o enigma...*

*(uma estudante responde)*

- *Estudante: A esfinge morre!*

- *Professor: Exato!*

*(o estudante que contou o enigma completa fazendo graça)*

- *Estudante: Mas eu não quero morrer de qualquer jeito não...*

- *Professor: (retomando o assunto) De alguma forma o que acabamos de ver aqui foi um exercício de Dramaturgia. A partir de uma peça conhecida criou-se uma nova possibilidade, isso é um exercício. Adaptou-se, inspirou-se, fez-se uma releitura. Quando você altera o enigma e a morte da esfinge, você está alterando, mudando, adaptando o texto original escrito da peça. Você está se tornando um Dramaturgo.*

\*

- *Estudante: professor eu trouxe esses dois pregos “pra” representar a hora que ele fura os olhos. Achei essa parte bem forte.*

- *Professor: Sim, é forte mesmo. As tragédias são tragédias porque possuem momentos fortes<sup>51</sup>.*

- *Estudante: professor você pode contar essa parte de novo?*

*(a turma toda empolga com a possibilidade da reprise)*

*(o professor repete a parte declamada pelo Coro)*

- *Professor:*

*Édipo toma seu manto, retira os colchetes de ouro com que o prendia, e com a ponta e curva arrancadas órbitas os olhos, gritando: “não quero mais ser testemunha de minhas desgraças, nem de meus crimes! Na treva, agora, não mais ver aquele a quem nunca deveria ter visto, nem reconhecerei aqueles que não quero mais reconhecer! (SOFÓCLES, tradução J. B. Mello e Souza, 2005, p. 90 e 91).*

- *Professor: E assim, Édipo fura seus próprios olhos.*

\*

*(uma estudante mostrou uma máscara)*

---

<sup>51</sup> “Nas tragédias gregas, o coro, com seu bom senso, tenta alertar ver os sobre as consequências de suas ações. Porém, apesar de todas as advertências, o herói fatalmente acabam encontrando o seu destino trágico” (MUNIZ [et al.], 2018, 6º ano p. 22).

- *Estudante: Professor, eu achei interessante aquela parte que o senhor disse que os gregos quando encenavam as peças usavam máscaras. Eu trouxe essa máscara para representar essa parte.*

*(a aluna mostra uma máscara do personagem Darth Vader<sup>52</sup>)*

*(o professor aprofundando a questão)*

- *Professor: Sim. As máscaras, entre outras coisas, podiam expressar sentimentos. As máscaras ajudavam a compor os personagens, por exemplo. Um elemento do figurino que se relaciona com parte da história. A máscara, nesse sentido, pode ser considerada um constituinte dramático.*

A relação dos gregos com o uso das máscaras nas representações teatrais atizou a curiosidade da estudante. Essa curiosidade abriu a oportunidade para uma área de pesquisa sobre a qual esse trabalho ainda não havia se debruçado, a área do figurino. Na Grécia antiga, o figurino, seus acessórios e adereços já eram tratados enquanto constituintes dramáticos. Desde a antiguidade, os gregos se interessavam com o que era usado em cena. Ou seja,

Desde as primeiras manifestações teatrais da arte no Ocidente, a preocupação com as vestimentas e os adereços usados nas instalações esteve presente. Na Grécia antiga, no século VI a.C., quando surgiram os primeiros espetáculos no teatro ocidental nos moldes como o conhecemos hoje, os atores usavam máscaras para caracterizar os personagens. Elas podiam ser feitas de materiais com linho, madeira ou terracota, uma espécie de argila cozida. O formato dos olhos, o contorno da boca, o cabelo e outros detalhes da máscara indicavam uma característica como a idade, a classe social, o gênero e a etnia do personagem que era representado por ela (POUGY e VILELA, 2018, 6º ano, p. 34).

Os figurinos, os adereços e as máscaras nunca deixaram de existir no Teatro. Passaram-se os séculos, mudaram seus usos e suas formas, mas não deixaram de existir. O uso de figurinos, adereços e máscaras também eram constituintes cênicos explorados na Idade Média, por exemplo. É nesse período que se destacam os bufões e uma série de outras figuras que através dos personagens, como um de seus temas, podiam agir ora a favor da Igreja e, ora contra. Assim, “Na Idade Média europeia, as máscaras também eram usadas em algumas manifestações do teatro profano, ou seja, do teatro que não era religioso” (POUGY e VILELA, 2018, 6º ano, p. 35). Nesse pensamento, a

---

<sup>52</sup> *Darth Vader* é um dos personagens principais dos filmes da franquia *Star Wars*.

expressão teatral que se vale da bufonaria dava forma a um Teatro que discutia o sagrado e o profano. É dentro desse contexto que surge mais uma maneira de se fazer comédia, a *Commedia dell'arte*.

No século V, surgiu outra forma de teatro itinerante, como os grupos mambembes medievais: a *comédia dell'arte*, que quer dizer, em italiano “comédia de arte”. Nascida na Itália, era realizada por um grupo de artistas ambulantes que chegavam a viajar por toda a Europa para representar seus espetáculos em praças públicas. Esse Gênero conquistou gosto popular e perdurou por mais de dois séculos (POUGY e VILELA, 2018, 6º ano, p. 35).

Pensando nesse Teatro, deu-se início a próxima etapa deste processo. Nela, a partir da proposição acerca do uso das máscaras em diferentes expressões teatrais, chegou-se à *Commedia dell'arte* e seus bufões. Identificar as características de um bufão, na intenção de experienciar seus traços, seus modos e ações, pode ser produtivo nas aulas de Teatro e a *Commedia dell'arte* torna-se um princípio para isso. Nessa comédia, o uso das máscaras é um forte elemento quando consideramos o figurino e seus adereços como constituintes geradores de dramaturgias. A presença de tais constituintes era constante e significativa. Uma das funções desempenhadas pelo figurino e pelas máscaras era a de caracterizar os personagens de forma a classificá-los com seus tipos específicos, pois,

A *Comédia dell'arte* tinha personagens fixos, cujo os figurinos também eram fixos, e os atores se especializaram na representação de cada um deles. O figurino de alguns personagens incluía máscaras (POUGY e VILELA, 2018, 6º ano, p. 35).

Entre alguns dos personagens conhecidos da *Commedia dell'arte* estão o Arlequim<sup>53</sup>, a Colombina<sup>54</sup> e o Doutor<sup>55</sup>. Esses personagens representavam tipos carregados de características que variavam entre o cômico, o romântico, o sarcástico e o salafrário, para citar algumas. A partir dos aspectos descritos e relacionados à bufonaria, ao uso das máscaras e a construção de tipos que surgem os estímulos para a continuidade desta pesquisa. É desse ponto que se começa a etapa do processo a seguir.

<sup>53</sup> Personagem da *Commedia dell'arte* que tem uma forte característica cômica.

<sup>54</sup> Personagem da *Commedia dell'arte* que representa uma mulher bonita e perspicaz.

<sup>55</sup> Personagem da *Commedia dell'arte* que representa um médico vigarista.

## PARTE IV

### 4 - O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO ATRAVÉS DA BUFONARIA: Onde ele está e para aonde ele vai

Esta pesquisa buscou constantemente o trabalho com o estudante. Intenta-se desenvolver capacidades para que se tenha acesso às diferentes formas de se pensar o constituinte dramaturgicamente no Teatro. Reitera-se, constantemente também, que quando se atua com o discente em um projeto educacional vale observar periodicamente o contexto do qual esse estudante faz parte. A insistência nesse ponto pode demandar desejo e esforço contínuo do docente, por isso, repete-se em cada momento distinto a atenção a isso. O resultado dessa observação contextual pode definir objetivos, metas e caminhos nas possibilidades de ensino e aprendizagem. Considerar a estrutura educacional, familiar e social é uma prática com valores para a escola como um todo.

Quando se observa o contexto social e a estrutura urbana de uma escola pode-se notar prerrogativas que dizem respeito ao modo de viver daquele lugar. Por exemplo, em muitas cidades existem *shoppings centers*, cinemas e estádios de futebol nos quais as pessoas interagem umas com as outras e constroem parte de sua vida social. Era assim com os gregos na antiguidade quando iam para um de seus inúmeros Teatros. Hoje, como já foi dito, os edifícios chamados de Teatros não são um investimento presente em todos os municípios. No entanto, relembra-se que isso não se torna uma justificativa para a ausência de aulas sobre o ato teatral. Muitas são as expressões cênicas que saem dos palcos, das salas de Teatro e invadem os espaços públicos como as ruas e as praças. Na atualidade, as expressões teatrais podem ocupar, inclusive, os *shoppings centers*, os estádios e até mesmo as salas de cinema. Esse pensamento em torno das expressões cênicas e os lugares que elas podem ocupar representa uma série de interesses. Entre esses interesses está o desejo de pesquisar sobre o espaço ideal ou próprio para as encenações. Muitas cidades gregas na antiguidade possuíam um teatro, e o teatro, assim, fazia parte da vida social dos gregos. Já a *Commedia dell'arte*, por exemplo, explorou outros espaços, “A *Commedia dell'arte* estava enraizada na vida do povo, extraía dela

sua inspiração, vivia da improvisação e surgiu em contraposição ao teatro literário dos humanistas” (BERTHOLD, 2008, p. 353). Diante desse aspecto é tornou possível o próximo momento nas aulas. Essas aulas foram inspiradas em ideias trazidas pela *Commedia dell'arte*. A ocupação de diferentes espaços, o teatro de rua e o cortejo são algumas dessas ideias.

Além de trabalhar os espaços enquanto Dramaturgia, a *Commedia dell'arte* pode servir de estímulo para que se trabalhe, também, a *dramaturgia do ator*. Essa comédia apresenta uma forma peculiar de considerar o trabalho de atuação. Nele, por exemplo, a presença de um roteiro sobre o qual se calcava o desempenho dos atores exigia um esforço específico para o trabalho de atuação. Os artistas representavam tipos carregados de características nos figurinos, nas máscaras e no corpo, tanto no gestual quanto na voz. Por isso,

As histórias da comédia dell'arte eram simples e contadas de forma improvisada. Existe um roteiro básico, indicando os momentos importantes para o desenrolar da história. A forma como ela acontece entre esses momentos é improvisada pelos atores. Isso fazia com que eles se especializassem em interpretar uma única máscara, aprendendo seus movimentos específicos e seu lugar no jogo de relações entre os personagens: ou se era patrão ou empregado (BETTINELLI [et al.], 2018, 7º ano p. 65).

Dentro dessas especificidades pode-se considerar o ator da *Commedia dell'arte* como um ator proponente de várias dramaturgias. Os tipos executados pelos artistas apresentam traços fortes e característicos no linguajar e na postural corporal e dialogavam com as figuras sociais da época. Essas características presentes na *Commedia dell'arte* traduzem, de certo modo, um parâmetro estético sobre o qual esse estilo se consolidou. São as características presentes nessa expressão teatral que serão usadas como materiais para a continuidade desta pesquisa.

#### **4.1 - O bufão na escola e seus desdobramentos: O lugar onde o estudante pode ocupar com o seu corpo e o seu riso**

A primeira abordagem em torno dos espaços cênicos e dos textos para o Teatro da Grécia Antiga serviram como mote para o segundo momento dessa pesquisa que chega à *Commedia dell'arte*. Uma das características desse movimento teatral é a de que nele são explorados recursos ligados ao corpo, ao espaço, ao improviso de modo que a destreza e a técnica são exigências

constantes. Por isso a *Commedia dell'arte* pode ser chamada, também, de comédia de habilidades.

Isto quer dizer arte mimética segundo a inspiração do momento, improvisação ágil, rude e burlesca, jogo teatral primitivo tal como na Antiguidade os atelanos haviam apresentado em seus palcos itinerantes: o grotesco de tipos segundo esquema básico de conflitos humanos, demasiadamente humanos, a inesgotável, infinitamente variável e, em última análise, sempre inalterada matéria-prima dos grandes comediantes no teatro do mundo. Mas isso também significa domínio artístico dos meios de expressão do corpo, reservatórios de cenas prontas para a apresentação e modelos de situações, combinações engenhosas, adaptação espontânea do gracejo à situação do momento (BERTHOLD, 2008, p. 353).

Ao se considerar o contexto e as características dessa comédia encontram-se os personagens tipicamente bufões. Os personagens da *Commedia dell'arte* se configuram pelo modo como se apresentam e muitas vezes exploram caricaturas de tipos sociais presentes no cotidiano da época. Uma das formas de se explorar tipos sociais, os tornando caricaturas de si mesmos é através da construção de bufões. Desse modo, a *Commedia dell'art* e a bufonaria caminham juntas. Os seus comediantes

Tiveram por ancestrais os mimos ambulantes, os prestigiadores e os improvisadores. Seu impulso imediato veio do carnaval, com os cortejos mascarados, a sátira social, dos figurinos de seus bufões as apresentações de números acrobáticos e pantomimas (BERTHOLD, 2008, p. 353).

É a partir da bufonaria que o segundo momento do trabalho com os estudantes se estabelece. A partir dos tipos presentes na *Commedia dell'art* chega-se aos bufões e suas características. O trabalho com os estudantes, nessa fase do processo, desenvolveu-se frente às possibilidades de pensar, criando e agindo no ambiente escolar a partir do estímulo trazido pelos bufões. A bufonaria surge como um dos motes principais desse momento, entendendo que por ela ou através dela é possível agir

Mostrando-se como um assunto instigante, o bufão provoca reflexões sobre o grotesco, o disforme, o monstruoso e, mais ainda, sobre alteridade, hibridismo, interculturalidade e desvio. Alguns desses assuntos têm sido de alto interesse, nos dias de hoje, com vistas ao aprofundamento e realização de discussões transversais no âmbito acadêmico e fora dele (BRAGA e TONEZZI, 2017, p. 6).

Assim sendo entendida, a bufonaria pode ser uma alternativa produtiva para uma pesquisa que se desdobra sobre compreender diferentes constituintes Dramatúrgicos no fazer teatral. Com algumas características presentes nos bufões, reforça-se a condição que considera tais constituintes como múltiplos e

com várias formas de se apresentar. A característica do bufão de promover diversas críticas através do corpo e suas atuações são um dos materiais a ser explorado. O tema é apresentado aos estudantes conduzindo-os ao exercício de serem eles próprios dramaturgos em diferentes esferas cênicas presentes na construção do bufão.

Após o trabalho que se deu em relação aos espaços para as encenações, com o texto dramático e com o uso das máscaras na Grécia Antiga, inicia-se um momento, na pesquisa, estimulado pela busca do *estudante bufão*. Nessa etapa do processo os espaços, os figurinos, as máscaras e os textos, também tratados como roteiros, são constituintes dramaturgicos presentes e abordados dentro de inúmeras possibilidades. Têm-se os espaços de encenação e suas capacidades de serem adaptáveis e múltiplos. Agora ocupam-se diferentes lugares para diferentes encenações. Os textos servem como ponto de partida e estão abertos ao improviso conforme se alteram o contexto e a recepção. As máscaras representam uma vasta paleta de personagens, seus arquétipos e sentimentos. Através do bufão é possível trabalhar diferentes lugares para o estudo das dramaturgias. As máscaras enquanto constituinte Dramaturgico é um deles. O corpo, o improviso, o uso de diferentes espaços para encenação e as diferentes recepções e o uso do cômico são outros materiais dramaturgicos. É por esses caminhos que o tema passa a ser tratado e pesquisado.

Anteriormente, em uma das aulas, o teatro foi trabalhado através de um texto clássico. Os estudantes conheceram uma dramaturgia na forma de texto literário. Como desdobramento desse contato, uma das estudantes chamou a atenção para o uso das máscaras pelos gregos. Ela disse: “Professor, eu achei interessante aquela parte que o senhor disse que os gregos quando encenavam as peças usavam máscaras. Eu trouxe essa máscara para representar essa parte.”<sup>56</sup> As máscaras acompanham a expressão teatral ao longo de toda a sua história. O seu uso está presente em várias culturas, tanto no ocidente quanto no oriente, e possuem funções diversas nas quais,

Além das motivações antropológicas do emprego da máscara (imitação dos elementos, crença numa transubstanciação), a máscara é usada no teatro em função de várias considerações, principalmente para observar os outros estando o próprio observador ao abrigo dos olhares (PAVIS, 2007, p. 234).

---

<sup>56</sup> Esse momento pode ser revisto nas páginas 65 e 66 desta pesquisa.

As máscaras apresentam inúmeras possibilidades quando se pensa no seu uso dentro das Artes Cênicas, por isso, o interesse individual da estudante demonstrou-se um tema promissor para o desenvolvimento da pesquisa. Pode-se pensar na máscara enquanto parte do figurino ou enquanto parte da atuação, por exemplo. Com uma das possibilidades do estudo das máscaras no Teatro é que se desenvolveu as atividades a seguir.

#### **4.2 - Proposta de trabalho nº 04: Pensar um personagem e pôr nele uma máscara**

*“Dê uma máscara ao homem e ele dirá a verdade.” Oscar Wilde*

Essa atividade foi realizada através de uma aula expositiva de 50 minutos. Nessa aula os estudantes tiveram contato com alguns personagens da *Commedia dell'arte*. Puderam conhecer algumas características e as máscaras desses personagens<sup>57</sup>. Professores interessados nessa abordagem podem consultar os livros didáticos da escola e buscar alguma referência para o assunto. Além disso, existem inúmeros *sites* com artigos, imagens e vídeos sobre o tema.

Figura 5. QR CODE para acesso a uma videoaula sobre *Commedia dell'arte*.



*Fonte: Canal de vídeos Multicultura.* <sup>58</sup>

No material teórico apresentado aos estudantes e usado nessa pesquisa, descreveu-se um breve histórico a respeito dessa comédia e informações objetivas sobre as características de seus personagens. Esse material foi repassado através de registro no quadro, mas essa forma pode variar entre texto impresso e projeção de *slides*, por exemplo. Dentre as informações contidas

---

<sup>57</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR25) - Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

<sup>58</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FnvYz\\_c7mXg](https://www.youtube.com/watch?v=FnvYz_c7mXg)

nesse material introdutório discorreu-se sobre a origem dessa comédia. Os estudantes foram informados de que

Na Itália, durante a idade média, mais precisamente entre os séculos XV E XVIII, existia um tipo de Teatro bastante popular que era apresentado nas praças públicas das cidades. Estamos falando da *Commedia dell'arte*. (...) Na *Commedia dell'arte*, as máscaras são fundamentais e cada uma delas é específica de um personagem são elas que definem o figurino e a maneira particular de se movimentar de cada um desses personagens. Esse tipo de teatro cômico era bastante conhecido e uma de suas principais características é justamente o uso de máscaras na definição dos papéis e das relações entre os personagens (BETTINELLI [et al.], 2018, 7º ano, p. 64).

Como complemento didático a esta fonte, uma lista com alguns personagens da *commédia dell'arte* e suas respectivas características foi elaborada. Esse material foi repassado aos estudantes através de uma matriz impressa e lido em sala de aula. As informações contidas nesta lista são resultados de compreensões adquiridas a partir de diferentes fontes e adaptadas de forma sucinta e objetiva como no exemplo a seguir:

- Arlequim (Arlecchino): uma das principais figuras da *commedia dell'arte*. Caracteriza-se como um servo, tem atitudes atrapalhadas, um espírito enérgico e ativo.
- Colombina: caracteriza-se por ser uma criada graciosa, inteligente, ágil e habilidosa.
- Pantaleão (Pantalone): caracteriza-se por representar um velho rico, avarento, conservado e com atitudes autoritárias.
- Briguella (Brighella): apresenta características de um serviçal fiel. Mostra-se um personagem astuto, egoísta, ágil e cínico, um trapaceiro.
- Doutor (Dottore): caracteriza-se por ser um velho rico, charlatão e, também, avarento. Mostra-se como um personagem sábio, intelectual. Além de ser aliado de Pantaleão.
- Capitão (Capitano): mostra-se um personagem corajoso e heroico quando, na verdade, não passa de um covarde e medroso. É um personagem fanfarrão e mentiroso.
- Isabella: caracteriza-se por ter beleza e ser meiga. Faz o “tipo enamorada” inocente, vaidosa e com alto poder de sedução.

No próximo momento, solicitou-se aos estudantes que cada um escolhesse uma personagem. Essa escolha devia ser feita a partir do seguinte questionamento: se vocês tivessem que atuar representando uma dessas

personagens, qual delas seria? Na próxima aula todos apresentariam suas escolhas e suas justificativas. A maneira de avaliar esse trabalho se deu através da participação e desenvolvimento da proposta. Foi avaliado o modo como os estudantes apresentaram suas escolhas, como deram suas justificativas e com que grau de disponibilidade isso foi feito. É possível que as escolhas e seus porquês tenham motivos diversos e é esse um dos objetivos desse momento: que os estudantes imaginem a construção de personagens, a partir de um mote, mas de forma flexível. Pois,

A transposição demasiado exclusiva de um modelo artístico no domínio pedagógico só serviria para empobrecê-lo ou caricaturá-lo. Além disso, o teatro se submete menos a regras imutáveis. Como diz Georges Banu, o teatro está sobretudo à procura perpétua de “saídas de emergência” para escapar de um estado de crise permanente<sup>59</sup>. Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. Entre as qualidades do instrumento teatral, darei prioridade a sua flexibilidade (RYNGAERT, 2009, p. 29 e 30).

Nesse sentido, a preocupação com uma suposta fidelidade, acerca do estilo e da forma presentes na *Commedia dell'arte* e nas suas personagens, foi descartada. Esse descarte busca um princípio criativo no qual seja possível a amplificação dos resultados da proposta. Isso deve reverberar nos resultados obtidos com a atividade e dificilmente haverá erros por parte dos educandos com suas escolhas ou com seus porquês.

No dia seguinte, abriu-se espaço para as apresentações dos estudantes. Nelas cada um teve a oportunidade de falar sobre a personagem que a havia escolhido. O material descrito a seguir representa um resumo das apresentações e daquilo que foi registrado após a realização das mesmas.

#### **4.2.1 - Caso n° 05:**

- *Professor, eu escolhi o Pantaleão.*
- *Por que?*
- *Porque é rico e manda.*

\*

- *Eu escolhi a Arlequim, professor.*
- *Por que?*
- *Porque acho que fazer gracinha é comigo mesmo.*

---

<sup>59</sup> Georges Banu, *Le théâtre, sorties de secours*. Paris: Aubier, 1984.

\*

- *Professor, menina pode escolher personagem homem?*
  - *Claro, e vice-versa.*
  - *Ah tá... Porque eu escolhi o Arlequim também.*
  - *Ótimo. Sem problemas. Alguma menina mais escolheu personagens masculinos?*
  - *Eu professor, eu escolhi o Capitão.*
  - *Por que?*
  - *Porque não sou boba...*
  - *Como assim?*
  - *Sou metida a valentona, mas na hora da bomba eu corro.*
- (risos da turma)*
- *Entendeu bem!*

\*

- *Professor, eu também escolhi o Arlequim.*
- *Por que?*
- *Pelo mesmo motivo, professor.*
- *Sem problemas.*
- *Professor, a gente pode fazer dupla então!?*
- *Calma... Ainda estamos descobrindo o que vai acontecer. Primeiro vamos conhecer as escolhas dos personagens de todos.*

\*

- *Professor, eu escolhi a Izabella! Nem precisa falar porque, né?!?*
  - *Precisa sim, por quê?*
  - *Ah professor... Eu sou a gatinha da escola!*
- (zombaria na turma)*

Assim, todos os educandos puderam apresentar suas personagens, fosse à frente da sala ou do próprio lugar onde estavam. Deu-se liberdade para essa apresentação. A seguir, pediu-se que eles escrevessem no caderno o seu personagem escolhido e o porquê, na intenção de registrar o que havia ocorrido de forma oral. Essa atividade foi realizada por toda a turma, inclusive por aqueles que se recusaram a participar no primeiro momento. Ou seja, todos deviam escolher algum personagem. Um horário de 50 minutos mostrou-se suficiente para as apresentações e o registro das escolhas.

### 4.3 - Proposta de trabalho nº 05: A criação das máscaras

Para esse trabalho foi realizada uma oficina de criação de máscaras. Há várias técnicas para se construir uma máscara de forma artesanal. Para cada técnica é necessário um material específico e um tempo próprio. A técnica usada nesta oficina foi a técnica a partir do papel machê<sup>60</sup>. Para essa atividade, foram necessárias três aulas de 50 minutos cada, sem considerar o tempo de secagem da máscara que é de aproximadamente 24 horas. A forma de avaliação se deu considerando o envolvimento dos estudantes, a realização da atividade e o acabamento das máscaras<sup>61</sup>. Os materiais usados para uma oficina como essa são: papel de jornal picado, cola, água, pincel, balão e elástico ou fita para amarrar a mascar quando pronta. De forma simplificada, a construção dos moldes das máscaras se dá no seguinte processo: picam-se pedaços de papel de jornal, enche-se um balão até o tamanho aproximado do rosto de quem usará a máscara. Depois colam-se várias camadas de papel no balão usando um pincel e a cola diluída em água. Espera-se secar. Fura-se o balão o retirando da estrutura de papel. Corta-se em duas partes e tem-se assim duas faces para moldes de futuras máscaras. Perfurações para o nariz e a boca, cores e detalhes variam conforme o desejo de cada criação. Quando pronta, passa-se elástico ou fita para o seu uso no rosto.

Figura 6. QR CODE para acesso à Videoaula com um exemplo de processo de criação de máscara de papel machê.



Fonte: canal de vídeos umComo.<sup>62</sup>

Os estudantes criaram suas máscaras com a intenção de usá-las para a personagem que haviam escolhido no momento anterior. Assim, foram criadas máscaras para o Arlequim, para a Izabella, para o Doutor e todos os outros. As

---

<sup>60</sup> Técnica com princípios da reciclagem na qual se usa basicamente papel picado e cola.

<sup>61</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR06) - Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

<sup>62</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SgbqDZy\\_Xi0&t=17s](https://www.youtube.com/watch?v=SgbqDZy_Xi0&t=17s)

máscaras foram criadas a partir desse princípio, mas sempre com a premissa da liberdade de criação e expressão. De modo que foram criadas, por exemplo, máscaras de super-heróis com a justificativa de que seriam usadas pelo Capitão, por exemplo. Na fase de acabamento das máscaras permitiu-se o uso de materiais variados, desenhos, cores e detalhes foram usados de forma flexível. Notou-se grande entusiasmo por parte da turma, entusiasmo que foi notado diante do desejo que os educandos demonstravam de usar as máscaras o mais rápido possível. A máscara apresenta-se como um constituinte propositor de Dramaturgia e isso se manifesta através do desejo de seu uso. Nesse sentido, o uso da máscara torna-se

Uma dramaturgia a inventar-se. Uma voz própria a ser colocada; as qualidades do ambiente e abertura ao desconhecido com motores da invenção: isso só se torna possível se pensarmos o exercício prático como parte essencial do processo formativo (SOUZA, 2017, p. 59).

Diante da ansiedade, o processo foi conduzido para um próximo momento no qual as máscaras pudessem ser usadas. Um momento prático que conduzisse os discentes a novos estímulos. Estímulos esses nos quais os educandos pudessem ter contato com outras maneiras de se pensar a Dramaturgia nas aulas de Teatro dentro das escolas.

#### **4.4 - O jogo enquanto recurso para o uso das máscaras**

Diversos jogos e vários estímulos podem ser usados em aulas que buscam a apresentação dos estudantes e de suas máscaras. Desde uma improvisação provocada por uma indicação como: *agora vocês estão juntos, como se comportam?* Até orientações mais específicas como: *vocês estão na aula de educação física e fazem parte do mesmo time, como se articulam para ganhar?* O jogo se mostra um recurso didático promissor para se trabalhar com os educandos os diversos estímulos cênicos. Há várias maneiras de se pensar o ato de jogar. Pode-se pensar o jogo o aproximando da ideia do brincar e a brincadeira pode ser propositora de aprendizagens, nesse aspecto,

Os jogos são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira, quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto. Embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos para cumprirem uma finalidade didática (SILVA, 2019, Glossário Ceale).

Seja um jogo estabelecido por improvisos livres ou amparado por uma série de regras é possível que nos jogos sejam trabalhados vários constituintes da cena. Dada importância do jogo e do ato de jogar dedicou-se um momento específico nesse trabalho para se pesquisar os jogos e sua relevância dentro da escola. Os jogos tratados enquanto prática nas aulas de Arte apresentaram pontos positivos para os próximos momentos deste trabalho.

Quando se olha para o valor do jogo como meio metodológico nas aulas, por exemplo, pode-se pensar que ele representa uma diversidade no arsenal de materiais pedagógicos que os docentes usam no cotidiano de suas aulas. Vários são os momentos nos quais os estudantes interpelam o professor sugerindo uma aula diferenciada. O jogo e as aulas de Arte podem construir parcerias e muitas são as possibilidades de jogar, assim como muitas são as possibilidades do uso que se faz com o Jogo. Por isso,

Desde o século XIX, o jogo tem sido sistematicamente inserido no contexto educacional, principalmente na esfera da educação infantil. No que se refere à prática educativa, os jogos tornam-se ferramentas, ou seja, instrumentos pedagógicos que vão orientar e conduzir as atividades realizadas pelos educadores (PEREIRA, 2015, p. 67).

Entre as qualidades dos jogos, como instrumentos para ampliar as aprendizagens dentro da escola, existem vários campos que podem ser observados na formação do discente. O jogo e a bufonaria demonstram similitudes a partir das suas naturezas em diversas esferas. Os jogos e os bufões, por exemplo, possuem qualidades como a de trabalhar com o campo do concreto, do abstrato, da realidade e da ficção na esfera do improviso. Os jogos e a bufonaria, também, apresentam consonâncias na forma como exigem a disponibilidade de uma ação corporal. Isso confere a ambos valores que podem ser observados, de modo que,

Ao percebermos a potencialidade do jogo tradicional como mediador da aprendizagem na sala de aula, tomamos como referência os princípios apontados por Lino de Macedo, Ana Lucia Petty e Norimar Passos. Segundo esses autores, as atividades em sala de aula, que tem como critério o jogo como meio para a aprendizagem, devem basear-se no prazer funcional, na proposição de desafios, na criação ou na organização de possibilidades, na apresentação da dimensão simbólica e na permissão de os jogadores se expressarem de modo construtivo ou relacional (PEREIRA, 2015, p. 69).

Então, o que vem a ser esse prazer funcional? Teria ele relação com uma condição preconceituosa que todo o jogo é divertido e somente isso? Não se trata disso, pois, “Ao praticar o jogo, são despertadas diversas sensações

inerentes aos seres humanos como o prazer, a tensão, a incerteza, o desafio, a permanência e a mudança” (PEREIRA, 2015, p. 89). O que os autores citados por Pereira (2015) apontam como prazer funcional relaciona-se, de algum modo, com a capacidade de agir, de fazer parte, de gerar autonomia ao estudante, ao jogador. Por isso, também, seria preconceituosa a ideia que coloca o jogar em oposição ao trabalhar, considerando o jogo como de maneira fútil, dado somente ao prazer do ócio e que nada pode acrescentar além do divertimento. Aqui descreve-se mais uma abordagem que aproxima o jogo ao desempenho dos artistas que atuam usando máscaras. O jogo que uma trupe apresenta com seus bufões, por exemplo, em nada se aproxima do ócio ou da falta de trabalho. Quem assim o considera como puro entretenimento sem o esforço por trás de seu exercício, assim o faz desconsiderando ou não compreendendo uma característica importante no ato de jogar, a saber, o prazer funcional gerado por ele. Esse prazer pode ser entendido como,

De acordo com Macedo, Petty, e Passos, o prazer funcional se refere ao comprometimento do sujeito com a trama do jogo, isto é, ele consente em participar da situação lúdica e, dessa forma, torna-se corresponsável pelo desenrolar da situação” (PEREIRA, 2015, p. 69).

Essa autonomia promovida pelo ato de jogar configura-se em agente de experiências para quem joga. Isso pode se dá quando o indivíduo se põe em exercício na esfera do lúdico. A situação lúdica deve ser compreendida e considerada como um dos elementos dos jogos. “Observa-se que a situação lúdica pode ter o sentido de valor poético e estético. O jogo e arte estão, pois, intimamente, entrelaçados” (PEREIRA, 2015, p. 72). Esses valores, o estético e o poético, atribuídos à situação lúdica podem se relacionar à atitude de considerar tal situação como um lugar permissivo. Um lugar que permite idas e vindas, alternâncias de posturas e caminhos, apresentação de caminhos diversos e possibilidades múltiplas de percursos. A situação lúdica é um lugar no qual o jogador se coloca e se ausenta, se materializa e se abstrai, observa e é observado pelos outros jogadores ou pelo proponente do jogo. O jogar, a situação lúdica e a bufonaria tem a característica de trabalhar sobre o trânsito das idas e vindas, da construção da desconstrução e da reconstrução. A máscara apresenta um lugar do instável, a bufonaria assume a instabilidade como um lugar produtivo para seu jogo. Porque,

Ora, um bufão é que nos faz brincar seriamente com nossas inflexibilidades e incertezas. Por isso, é uma figura instigante, curiosa, divertida e tida também como perigosa até hoje. E, por isso, o bufão pode não ser somente desagradável, mas degradante. Sendo assim, essa é uma questão: o que precisamos de agradar e a que (ou quem) desagradar, hoje, para vivermos nossa plena capacidade efetiva de existência? (BRAGA e TONEZZI, 2017, p. 6 e 7).

Os bufões quando jogam correm o risco de agradar ou não. Os jogadores se colocam constantemente no lugar do risco. A instabilidade promove esse risco e, também, representa o tônus presente no ato de jogar. A instabilidade, de algum modo, é a vida do jogo. Talvez a situação lúdica seja um dos pontos centrais que permitem ao jogo um lugar de invenção, de elaboração, remodelagem, transgressão, afirmação e várias outras características que permeiam a formação humana conferindo conceitos e parâmetro éticos, por exemplo.

Quando se entende o lúdico nesse sentido é possível aproximá-lo de características relacionadas aos exercícios que envolvem o estudante enquanto dramaturgo. No jogo, nas máscaras, nos bufões e nos exercícios dramatúrgicos, o indivíduo tem contatos com regras, com limitações, com desafios, entraves e descobertas. A situação lúdica pode agir no jogo, nas máscaras e nas dramaturgias de forma a ressignificar, valorar e questionar ações e pensamentos. Quando se aponta a situação lúdica como um elemento que pode, também, trazer diferentes modos de se colocar e de ser ver em um jogo, fala-se da qualidade do pôr-se dentro e pôr-se fora. Fala-se das possibilidades do jogador se ver e ser visto. Posicionar-se dentro do jogo e do lado de fora, esse aspecto também é propiciado pelo uso das máscaras. Colocar a máscara pode ser um código para o estar em jogo, retirá-la pode significar a saída do jogo. As máscaras podem, assim, representar uma regra, um acordo que viabiliza diferentes formas de participar de um jogo dramatúrgico, por exemplo. Através da ação de retirar ou pôr uma máscara, os estudantes podem dizer qual lugar de um dramaturgo ocupam em determinado momento. O Dramaturgo que cria jogando ou aquele que cria a partir do que vê no jogo. Nesse movimento, o discente se põe no lugar do sujeito que busca ser ele próprio um indivíduo ativo em busca do saber. É ele quem, em determinado momento, tem a autonomia de ver de fora ou ver de dentro e construir conhecimentos diversos a partir de lugares diferentes. Através dessa autonomia

Cada sujeito constrói conhecimento a partir de seus desejos individuais. Da mesma forma, a apropriação do mundo que constrói se fundamenta em suas necessidades sociais. A investigação dessas necessidades pode-se instaurar a partir das relações propostas pelos objetos artísticos, fruto da expressão humana. Recreamos, assim, constantemente, nosso próprio mundo. Num movimento de busca incessante de conhecimentos e em várias dimensões relacionais objetivamente movidas pela curiosidade (ANDRADE, 2014, p. 27).

Estar envolvido jogando ou observando o jogo torna-se um recurso didático possível em vários exercícios. Esse material didático extrapola as aulas de Arte podendo ser usado em todos os outros componentes curriculares. Quando se pensa nos estudantes enquanto dramaturgos e nas propostas de trabalhos que se pode ter com eles, a posição que ocupam, a de dentro ou a de fora, indicam diferentes caminhos. Esses lugares proporcionados pelo jogo apontam para resultados e experiências diversas. O estudante torna-se um agente de seu conhecimento quando ele mesmo delibera estar em um dos lados, a partir do momento em que sabe de que lado está,

Pois o conhecimento, enquanto necessidade humana de auto-percepção e rompimento de limites, é absolutamente um campo inesgotável de possibilidades ideológicas e arranjos sociais intrínsecos (ANDRADE, 2014, p. 20).

A experiência do discente que age observando será uma, a do que age atuando será outra. Pensar no educando dentro dessas esferas e em outras que possam surgir traz, para esta pesquisa, inúmeras possibilidades quando se trata o estudante como um promotor de dramaturgias. Um detalhe primordial que não pode ser desconsiderado, quando se pensa no ato de jogar, é o de que o jogo só se configura como jogo quando damos ao jogador a possibilidade de escolha. Ele pode e deve escolher jogar ou não jogar, aceitar as regras ou não querer fazer parte delas, assim,

Todo jogo é um invento. Constitui-se como uma situação em que os participantes, por livre desejo, engendram um fato ficcional estruturado em espaço e tempo delimitados e que acontece no aqui e agora (PEREIRA, 2015, p. 75).

Quando se joga por obrigação o jogo deixa de ser jogo, só se pode considerar o jogo quando os participantes aceitaram jogar de forma voluntária do esquema proposto. É claro que cabe ao professor incentivar através de inúmeros estímulos a participação do maior número possível de estudantes. Os participantes de uma turma tornam-se capazes de decidir depois do momento em que as regras e os acordos passam a estar claros. É a partir dos acordos

que os participantes terão parâmetros para fazer uma escolha. Os acordos servem, por exemplo, para encerrar um jogo ou retirar um jogador quando ele infringe um combinado. Ou seja,

Na acepção exposta, o jogo é um acontecimento volitivo e conduzido por regras implícitas e explícitas, estruturado e delimitado em um espaço e tempos ficcionais, e que, no fluxo de sua existência, propicia escolhas e resultados incertos, gerando experiências aos jogadores e ocasionando vínculos e significados entre aqueles que jogam (PEREIRA, 2015, p. 85).

É justamente nesse campo dos acordos, das regras, do que se chama de participação voluntária, volitiva, que existe no ato de jogar uma característica social de grande valia. Essa característica se estende ao ambiente escolar como um todo. Saber sociabilizar é um ato primordial, sobretudo nos trabalhos que se dão de forma coletiva. Neles, os jogos se apresentam produtivos quando o assunto é criar elos, estabelecer laços, respeitar as individualidade e formar grupos. Não é possível os jogadores estarem em um mesmo jogo se entre eles não existe confidencialidade. Ainda que o jogo possa ter um formato competitivo, essa competição não isenta os participantes de estarem de acordo uns com os outros, dentro das mesmas regras estabelecidas.

A qualidade do jogo de formar coletivos é uma das várias características que confere ao ato de jogar uma qualidade positiva para as aulas de Arte. Jogar é produtor na elaboração de cenas teatrais, como proposta de um treino, de um ensaio e de criação artística, por exemplo. O que foi pesquisado até aqui conduz ao estudo de como podem ser tratadas as qualidades e características dos jogos. Seja como recurso para o uso de máscaras, seja como recurso para outros exercícios dramatúrgicos ou como meio pedagógico em sala de aula para outros fins. Os jogos apresentam possibilidades nas quais diversos resultados podem ser obtidos. Resultados esses que apontam para dimensão do humano, a legitimidade do lúdico e a compreensão do real. Posicionando o indivíduo como ser agente, interferente e interferido, no meio sobre o qual afirma a sua existência. Os jogos são estimulantes e trazem novos sentidos na relação de ensino e aprendizagem. A partir dessas observações, a próxima atividade traz uma proposta de jogo para o uso das máscaras, buscando o contato do estudante com formas de pensar e fazer dramaturgias.

#### 4.5 - Proposta de trabalho nº 06: O uso das máscaras em todos os cantos da escola

Para essa atividade solicitou-se aos estudantes que formassem trios. A escolha partiu deles próprios. Com os trios formados, abriu-se um espaço no centro da sala, como um círculo, e foi pedido que cada integrante mostrasse sua máscara e dissesse a que personagem ela pertencia. Os espaços aonde essas apresentações podem ocorrer variam de acordo com a estrutura de cada escola. Há o pátio, há o auditório ou até a própria sala de aula. Com um horário de 50 minutos todos puderam se apresentar. Apresentações feitas, chegou o momento de usar as máscaras através do jogo. O jogo seria de improvisações<sup>63</sup>. Uma das formas de avaliar esse trabalho é a partir da disponibilidade dos estudantes em participar da atividade proposta e assim foi feito nesta pesquisa.

Como regras norteadoras do improviso, foram repassadas instruções para os trios. A primeira é que ao colocarem a máscara estariam participando do jogo, ou seja, sempre que participassem do improviso deveriam usar a máscara. Caso a retirassem isso seria sinal de que deixaram de improvisar. Colocar e retirar a máscara poderia ser uma ação recorrente durante o tempo de jogo, mas sempre significaria um acordo de participar ou não do mesmo. Uma segunda orientação foi repassada, nela todos os trios deveriam improvisar a partir das seguintes indicações:

- Vocês estão na escola, mas aonde? (sala de aula, pátio, refeitório, sala dos professores, *playground*, etc.).
- Quem vocês são na escola? (um aluno, um professor, o diretor, o agente de limpeza, etc.).
- Quando vocês aparecem? (em uma aula específica, no recreio, na saída, no intervalo de uma aula para outra, na reunião de pais, na reunião de professores, etc.).

Três horários de 50 minutos cada foram suficientes para todos os trios jogarem e em alguns casos repetirem os jogos a partir de novas ideias e novos

---

<sup>63</sup> Habilidades descritas pela BNCC contempladas por essa atividade. (EF69AR29) - Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. E (EF69AR30) - Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos, etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

estímulos. O objetivo principal desse jogo de improvisos é, a partir do uso das máscaras, revelar possíveis noções de Dramaturgia entre os jogos dos estudantes. Noções essas estimuladas com o estado que a bufonaria pode trazer, sua relação com os tipos, com os espaços e com a recepção. Noções Dramatúrgicas trazidas, também, através das próprias máscaras ao pensá-las enquanto condutora de estados, ações e sentimentos. Tudo isso com a intenção de ampliar a experiência do educando enquanto atuante de proposições dramatúrgicas. O exercício coloca o discente em posição de um estudante/ator, ator esse que se exercita propondo dramatúrgias. Pode-se pensar desse modo, porque

A proposição conceitual da dramaturgia de ator é possível a partir desse redimensionamento do próprio conceito de dramaturgia, no século XX. De certa maneira, esse processo de revisão conceitual da escrita cênica culminou numa certa “explosão de dramatúrgias”: do espaço, do corpo, dos diversos elementos que constituem o espetáculo. (OKAMOTO, 2010, p. 53 e 54).

Para identificar as noções Dramatúrgicas que aparecerão no jogo através de diferentes constituintes, seja o espaço ou o corpo, cabe ao professor um estado de atenção sensível para essas possibilidades. A mesma atenção é exigida ao docente para orientar, de forma produtiva, os improvisos durante seu acontecimento. Ele agirá nas ações e pode a qualquer momento sugerir, orientar e pausar um jogo. A princípio foi possível deixar os estudantes livres diante de algumas orientações, com o desenvolver das práticas certas regras, como a segurança física dos participantes, foram exigidas e entendidas ao logo do jogo. Notou-se, nesse sentido, em boa parte dos trios um excesso de energia ao executar os improvisos. Esse excesso, muitas vezes, conduzia os estudantes à atitudes nas quais um acidente podia acontecer a qualquer momento. Esses estados, durante o jogo, podem sugerir alguns pontos de abordagem e discussão. Por exemplo, depois de passado os improvisos, foi possível relacionar esse excesso de energia inicial a uma energia inerente ao uso das máscaras e da bufonaria. Isso é capaz ao se considerar que o

O bufão, como louco, é um marginal. Este estatuto de exterioridade autoriza comentar os acontecimentos impunemente, ao modo de uma espécie de paródia do coro da tragédia. Sua fala, como a do louco, é ao mesmo tempo proibida e ouvida (PAVIS, 2007, p. 35).

O estado de permissividade dados ao jogo do bufão pode acontecer a qualquer momento do desempenho, seja com atores profissionais e,

obviamente, com estudantes na condição de atores amadores. Cumpre ao professor avaliar todos os acontecimentos em uma aula como essa para não incorrer no risco de pensar que alguma coisa deu errado por indisciplina, por exemplo. Várias coisas podem surgir em um jogo de improviso, por isso a atenção do professor enquanto orientador do jogo é importante. Outro detalhe foi notado quando os grupos começaram seus improvisos. A princípio, a regra de usar ou não usar a máscara como um código de participação do jogo foi administrada com dificuldade pelos jogadores. Os estudantes saíam do improviso com a máscara, assim como, entravam no jogo esquecendo-se de pô-la novamente. O contato da turma com aquela aula serviu, também, para o estudo sobre concentração e atenção difusa. Quesitos que podem ser vistos em várias esferas da formação, seja ela para fins profissionais voltados a formação do ator ou para fins educativos. Aliás, ao ato de jogar é dispensável qualquer formação prévia. Isso quer dizer que o jogo é permitido a todos. Principalmente quando jogamos sobre um olhar pedagógico, no qual o jogo pode ganhar *status* de uma ação para diversos fins educativos. Isso é possível quando se considera esse jogo como uma “Prática coletiva que reúne um grupo de jogadores (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação (PAVIS, 2007, p. 222)”. O entendimento disso interfere na forma como o docente pode conduzir os improvisos e a que resultado se busca. A interferência do professor, nesse e em outros aspectos, é fundamental para o jogo evoluir ao ponto que se deseja. A descrição dos *resultados* a seguir é fruto de um registro feito após todos os grupos apresentarem seus improvisos. O que se considera aqui como *resultados* é, na verdade, a descrição da apresentação de alguns trios. Busca-se nessas descrições observar como determinados constituintes cênicos apareceram e para quais características dramatúrgicas eles podem apontar.

#### **4.5.1 - Caso nº 06:**

Um dos trios era composto só pelo tipo Arlequim. No improviso ficou claro que cada um deles representava um estudante e que esses estudantes estavam na porta da sala dos professores, no início da hora do recreio. Então, esse grupo, desde o princípio respondeu as três indicações condutoras do jogo. Quem eram, onde estavam e quando estavam.

Posicionados na porta da sala dos professores o desempenho dos 03 integrantes era claro. Incomodar os professores que imageticamente passam pela porta. Imageticamente porque a rodada de improvisos com a turma foi feita dentro da sala de aula, com as carteiras arrastadas, na intenção de conseguir-se um espaço no centro. Nesse trio, os improvisadores se posicionaram em uma fila no centro e revezavam a ordem de participar, como se a cada momento um agisse incomodando o professor imaginário que passava por ali. Os incômodos sempre seguiam uma mesma lógica na abordagem.

- *Máscara 01: Professor, o senhor já corrigiu as provas?*

- *Máscara 02: Professor, vou pegar recuperação?*

- *Máscara 03: Professor, posso ir ao banheiro?*

- *Máscara 01: Professor, pode ser em grupo?*

- *Máscara 02: Professor, é “pra” entregar?*

- *Máscara 03: Professor, posso beber água?*

Um após o outro, simulavam que incomodavam os docentes imaginários que iam entrando para a sala dos professores no início do recreio. O recurso que usavam era o da fala. Nela usavam de entonações que variavam, mas sempre demonstravam tipos exagerados. Entre os tipos, foi possível notar a representação de *uma estudante chata*, de *um estudante medroso*, o tipo de *um estudante mentiroso* e o tipo da *estudante arrogante*. No entanto, devido ao uso excessivo da palavra como interlocutora da ação, o trio pouco explorou a máscara e o próprio corpo que ela podia suscitar. Nesse sentido, quando terminaram a improvisação, foi feita a seguinte provocação: se vocês fizessem exatamente isso que fizeram, mas sem o uso da voz, como seria? Deu-se um tempo para que pensassem enquanto outros trios apresentaram seus improvisos. A provocação foi feita porque pareceu um jogo promissor para novas possibilidades. Promissor devido à situação proposta e as caricaturas experimentadas dos tipos expostos, mas o jogo ainda podia mostrar mais no sentido de explorar outros constituintes cênicos como o corpo, por exemplo. Quando se voltou para esse trio, os estudantes apresentaram a seguinte ideia:

- *Estudante: Professor, a gente pensou no seguinte: já que o senhor disse que não era para gente usar a fala, a gente pensou em fazer “tipo” essas pessoas que entregam bilhetes nas ruas, sabe?*

- *Professor: Como assim, bilhetes?*

*(outro estudante tentou explicar)*

- *Estudante: Sabe professor, quando a gente está no ponto de ônibus, por exemplo, e vem uma pessoa sem falar nada e te entrega um bilhete pedido alguma ajuda?*

- *Professor: Ah, sim!*

*(outro estudante)*

- *Estudante: No sinal também acontece muito, tem gente que vende bala que só mostra um bilhete.*

- *Professor: Sim, sim. Agora entendi. Mas e aí?*

- *Estudante: Então, Professor. A ideia é essa: a gente fica na porta da sala dos professores e na hora que os professores entrarem a gente vai entrega os bilhetes e nesses bilhetes estão escritas perguntas “tipo” a que fizemos no improviso. Pode? É assim que o senhor queria?*

- *Professor: Eu queria que vocês pesassem num jeito de fazer sem o uso de voz e vocês pensaram um jeito. Parece ótimo tentar.*

- *Estudante: Beleza, professor. Então a gente pode fazer?*

- *Professor: Vocês querem fazer realmente com os professores, na porta da sala?*

- *Estudante: Sim! Pode, professor?*

- *Professor: Calma, vamos pensar mais. E o corpo, mas o corpo de vocês? Como vocês vão entregar os bilhetes? Vocês podem pensar que estão usando as máscaras e que elas podem ajudar a trazer um jeito para esse entregar.*

- *Estudante: Beleza, professor a gente pode pensar?*

#### **4.5.2 - Caso nº 07:**

Outro trio começou a apresentação, esse era composto pelos seguintes tipos: um doutor, uma Izabella e uma Arlequim. Esse trio representava um Diretor e dois Estudantes respectivamente. O lugar de ação se passava na sala da direção, dentro do horário de aula normal. Desde o início ficou claro que a situação se tratava de uma advertência do Diretor para os dois Estudantes que,

segundo a história improvisada, haviam “matado”<sup>64</sup> a aula de matemática. O improviso já começou apresentando uma discussão.

- *Máscara do Diretor: Por que vocês não voltaram “pra” sala depois do recreio? (os dois que representavam estudantes ficavam em silêncio)*

- *Máscara do Diretor: Eu estou perguntando para vocês. Por quê?*

- *(os dois permaneciam em silêncio)*

- *Máscara do Diretor: Não vão falar nada, nem na sala da direção? (o Diretor vai se irritando)*

- *Máscara do Diretor: Se vocês não falarem vou ligar para os pais de vocês!*

- *Máscara da Estudante 01: Não Diretor, por favor!*

- *Máscara do Diretor: Porque mataram a aula de matemática?*

- *Máscara da Estudante 01: Porque ela estava passando mal.*

- *Máscara da Estudante 02: É Diretor, porque eu estava passando mal e pedi ela “pra” ficar comigo...*

- *Máscara do Diretor: Que história mal contada. Não basta vocês terem colado na prova da semana passada e hoje matam a aula?!*

- *Máscara da Estudante 02: A gente não colou, Diretor.*

- *Máscara do Diretor: E eu não vi a mão de vocês cheia de cola?!*

- *Máscara da Estudante 01: Era só um lembrete, Diretor...*

- *Máscara do Diretor: Vocês pensam que sou bobo? Agora vocês vão ver!*

*(em uma atitude inesperada o estudante que representa o Diretor tira o cinto das calças e começa a dar cintadas nas duas Estudantes o que gera um tumulto geral e muita risada na sala. O improviso é interrompido)*

Percebeu-se a mesma situação do grupo anterior, a necessidade de verbalizar uma história tornava a expressão através da palavra praticamente o único constituinte cênico do improviso. A máscara e a postura corporal praticamente não foram exploradas. Diante disso, foi pedido aos estudantes que retirassem suas máscaras e então provocou-se o trio na seguinte questão: se vocês, como o grupo anterior, não pudessem usar a falar, mas tivessem que contar a mesma história, como seria? É possível não explorar a voz e no lugar dela usar mais a máscara, por exemplo? Destaca-se esse detalhe porque foi uma característica apresentada em todos os trios. Ou seja, a voz se valendo de

---

<sup>64</sup> Gíria comumente usada no ambiente escolar que representa deixar de comparecer a um horário de aula de forma desonesta, dissimulada e sem justificativa.

toda a responsabilidade da cena. Poucos tríos se preocuparam em jogar com outros recursos cênicos. Poucos apresentaram um corpo para além da voz, pouca movimentação no espaço e muito menos o uso da máscara quando um constituinte Dramatúrgico. A máscara parecia, por vezes, um adereço indiferente no rosto dos estudantes. Notou-se que a voz parecia suprir outras formas possíveis de estar em cena. A voz, realmente, pode ser um constituinte significativo na elaboração de uma peça ou de um improviso. Não se trata de desconsiderá-la como tal. Apenas se intenta dar espaço e oportunidade para que outros constituintes da cena possam surgir e serem trabalhados pelos educandos. Uma das razões de trazer o bufão para essa pesquisa relaciona-se ao entendimento que pela bufonaria é possível compreender outras dimensões do próprio corpo em cena. Esse entendimento traz

A compreensão de um outro caminho pedagógico e artístico que se constrói a partir da percepção da materialidade do corpo do ator e sua potência criativa. Não se trata de uma metodologia que substitui outra, ao contrário, trata-se de uma linguagem com suas especificidades que deve encontrar o contexto temático e dramatúrgico para este fim (BRAGA e TONEZZI, 2017, p. 17).

Na busca de outro caminho foi solicitado a todos os tríos que usassem o mínimo ou nada da voz nos improvisos. Que fosse pensado nisso como um desafio. No lugar da voz que se buscasse usar outro constituinte da expressão teatral. Esse desafio mostrou-se um ponto importante para o trabalho. Compreender o Teatro para além da voz pode ser comparado, em certa medida, a compreender uma peça para além do texto escrito que intenta ser dito em cena. Isso leva esse processo ao seu objetivo central que é, junto aos educandos, pesquisar, reconhecer e usar diferentes constituintes da cena como geradores de dramaturgias.

Ao usar os jogos de improvisos como capazes de levantar questões sobre o exercício teatral, alguns apontamentos podem ser suscitados. Nos improvisos o entendimento do que vem a ser Teatro, para os discentes, apontou a voz como majoritária, como componente mais visível de uma encenação. Nos jogos, de algum modo, os estudantes agiam como se o Teatro se resumisse à fala. Considerar e questionar essa visão faz parte de um processo que intenta ampliar o acervo de compreensões dos educandos sobre a arte teatral. Cabe ao professor, diante dessa espécie de resultado, apontar que além do que se vê, a voz no caso, o Teatro é composto de outros constituintes, de outras matérias.

Essas outras matérias auxiliam a compreender o ato teatral como complexo e amplo e nesse movimento acabam

Infringindo a lei do visível, que subjaz à concepção tradicional do teatro, a dramaturgia é um possível cúmplice da subversividade característica da arte na medida em que reside numa zona de fronteira, deslocando-se nas margens do visível e consumindo-se no plano temporal do espetáculo. Ela recria as formas do visível, é um modo de fazer mundos e, conseqüente, um modo de fazer as leis que regem esses mundos (PAIS, 2004, p. 84).

O campo teatral trazido pelos estudantes através dos jogos improvisados apresentou-se como limitado. Através dessa limitação tornou-se produtivo provocar a turma a respeito de que outros campos, outros materiais, existiam no Teatro para além da esfera da fala. Como seria possível construir dramaturgias, comunicar-se, valendo de outros constituintes cênicos. Foi por esse motivo que se solicitou a todos os trios que repensassem o que haviam improvisado e assim foi feito. Os grupos puderam mostrar novas versões para o que haviam transformado e é isso que será descrito a seguir.

O trio que, anteriormente, desenvolveu uma improvisação cuja ideia apresentava três estudantes na porta da sala dos professores, refez a apresentação. A apresentação trouxe alterações que demonstraram a compreensão acerca da não utilização da fala. A ideia continuou a mesma: incomodar os professores com perguntas recorrentes do dia a dia da escola. Exemplo: *Professor, posso ir ao banheiro?* Agora, na nova versão, os estudantes substituíram as perguntas enquanto texto dito, por bilhetes. Na demonstração, o trio se aproximava de outros estudantes como se esses fossem professores e entregavam os bilhetes com inúmeras perguntas, uma pergunta em cada bilhete. Notou-se que a substituição das falas por bilhetes já trouxe uma atitude corporal diferente da mostrada na primeira vez, quando improvisaram falando. Os gestos e deslocamentos promovidos pelo trio trazia, à representação, elementos da mímica. Os estudantes construíam sua Dramaturgia através do mimar e esse constituinte dramaturgicamente se consolidava a partir da recepção. Ou seja, o estudante/mímico quando se encontra com o estudante/espectador e faz uso dos gestos para se comunicar constroem em cumplicidade uma Dramaturgia. Assim,

Não será por acaso que, para o teatro físico - normalmente não baseado no texto -, o conceito de cumplicidade é um vector crucial: a relação entre os actores em palco define-se como compromisso/sentimento partilhado, decorrente da consciência do

outro e de um mútuo entendimento cúmplice. Assim, a dramaturgia de uma personagem não deve ser entendida como um trabalho estritamente técnico e/ou de construção de um perfil psicológico, como uma história e subjetividade individuais, mas considerada também como uma co-existência cúmplice com o actor (PAIS, 2004, p. 80).

Na nova versão apresentada pelo trio, a ausência da fala, o uso de gestos e o encontro com o espectador corroboravam para que o exercício se transformasse em um exercício dramático. Agora, o trio se deslocava pelo espaço com um bloco, uma espécie de bloco dos mascarados indo em direção aos outros estudantes que assistiam. Na atitude corporal o trio desempenhava pequenos gestos e ações como se representassem uma espécie de gangue quando aborda alguma vítima. Essa impressão com relação à movimentação pela sala e o jeito da abordagem dos estudantes/atores aos estudantes/espectadores estava clara. Tratava-se de um grupo de bandidos que oprimia as vítimas com os bilhetes. Quando os bilhetes acabaram, parou-se o jogo, solicitou-se que retirassem as máscaras e pediu-se que os estudantes explicassem qual foi a intenção da proposta. O trio relata que a ideia seria ficar na porta da sala dos professores e quando cada um dos professores entrasse um bilhete seria entregue como se eles, os mascarados, representassem criminosos e aquela fosse a forma de intimidar os professores.

#### 4.5.3 - Caso nº 08:

- *Estudante (explicando) – A ideia, professor, é que nós sejamos “tipo” os assaltantes da Casa de papel<sup>65</sup>, a sala dos professores representa a delegacia cheia de policiais querendo nos prender.*

- *Professor: E os bilhetes?*

*(outro estudante acrescenta)*

- *Estudante: Os bilhetes são “tipo” nossas exigências “pra” não assaltar, não matar, sei lá... “Tipo” isso.*

*(o terceiro estudante completa)*

- *Estudante: O bilhete é a forma da gente incomodar a polícia e tentar enganá-los.*

*(a turma toda ri)*

---

<sup>65</sup> *La casa de papel* é uma série de televisão espanhola criada por Álex Pina para a rede televisiva espanhola Antena 3, a série estreou em 2 de maio de 2017.

Estudantes estimulados são capazes de produzir. As produções não obedecem um padrão ou mesmo nível, mas sempre é possível notar um movimento em torno da compreensão ou da busca por ela. Os estímulos se dão através de atitudes variadas, mas geralmente seus resultados são traduzidos através de movimentos que representam o prazer em ver, pesquisar e experienciar. Esse movimento pode expor ganhos e novas tarefas a se trabalhar. Um professor atento notará o entendimento, ou não, da turma em determinado assunto e isso mostrará caminhos a revisitar, ou novos processos a experienciar. O educador pode agir através de inúmeras abordagens construindo, em coletivo, um percurso para o conhecimento desejado,

Pois o conhecimento, enquanto necessidade humana de auto-percepção e rompimento de limites, é absolutamente um campo inesgotável de possibilidades ideológicas e arranjos sociais intrínsecos (ANDRADE, 2014, p. 20).

O professor que compreender a somatória dos resultados obtidos com a turma, o contexto de seus educandos e associá-los aos possíveis meandros do seu objeto de pesquisa, tem a oportunidade de elaborar aulas mais produtivas. O educador que cria uma sensibilidade de escuta e a usa para ouvir a sua turma pode, a partir disso, apresentar soluções didáticas variadas e com essa variedade tem chances de fortalecer o ato de ensinar e aprender dentro da sala de aula. Nesse processo de escuta, caminhos podem ser apontados diante da necessidade ou desejo dos discentes. Com isso a pesquisa ganha espaços que talvez não tivessem sido programados.

Quando se trata de pensar a Dramaturgia no contexto das salas de aula do ensino formal, a premissa de novas descobertas parece coadunar com a ideia do próprio conceito acerca do que vem a ser a Dramaturgia neste trabalho. Ambos, o contexto e a Dramaturgia, podem se apresentar de formas diversas. Nesta pesquisa, o caráter dramatúrgico pode estar em vários constituintes cênicos, assim como, o contexto pode conduzir à variantes no processo de levar essa Dramaturgia aos educandos.

Na última atividade experienciada com as turmas, a máscara conduziu a atenção ao corpo dos estudantes. Esse corpo demonstrou-se um lugar de feitura dramatúrgica. Pode-se dizer que os jogos trouxeram uma condição de Dramaturgia ao corpo do ator, ainda que esse ator seja, no contexto deste

trabalho, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Nesse aspecto, pode-se considerar o educando na posição de atuante, na qual,

A dramaturgia de ator, como a vejo, é uma modalidade de criação teatral em que a narrativa do espetáculo tem seu fundamento na organização de repertórios físico-vocais do atuante. Diferentemente do trabalho que se funda na estruturação de uma narrativa literária, a dramaturgia de ator centra-se no potencial narrativo do corpo (OKAMOTO, 2010, P. 52).

A dramaturgia conferida à ação corporal pode, também, ser entendida como um estado de relação que se estabelece entre quem faz um gesto e quem vê esse gesto como produtor de sentidos dramáticos. A recepção entra nesse trabalho como uma forte aliada dramática. Uma espécie de coautora de enredos. A máscara e o bufão trouxeram, para esta pesquisa, através de seus participantes, um corpo expressivo e atuante sobre assuntos críticos. Uma dramaturgia em que se ironizou, se expôs, se ridicularizou o próprio atuante e o contexto que o cerca. Como se a máscara fornecesse uma espécie de alvará de soltura e diante desse alvará uma liberdade fosse concedida. Liberdade essa que agiu, nos casos expostos aqui, retirando o medo de possíveis punições em volta do ridículo e do proibido. Isso traduz uma das essências do bufão. Na bufonaria a Dramaturgia se nutre de buscar, encontrar e usar possibilidades para romper ideias tidas como absolutas. Nessa Dramaturgia

Não existe uma fórmula, cada um deve encontrar o seu bufão, aquele cuja máscara o ator se diverte e diverte o público. O público é o alvo do ator, sem ele não existe nada. O bufão faz e olha diretamente para os espectadores, mostrando como ele é e do que ele é capaz de zombar. A despeito da reação negativa que o bufão possa provocar no público, considerando-se que ele debocha de tudo de todos, e quebrando todas as regras, é que ele nos desafia a duvidar dos valores instituídos na sociedade: A religião, o poder, a sexualidade. Isso nem sempre é bem recebido, tendo em conta que, em tempos de posturas “politicamente corretas” muitas vezes ele pode ser incompreendido não só pelo público, mas também pelos próprios atores que em seus “purismos” se digladiam entre o certo e o errado (BRAGA e TONEZZI, 2017, p. 20).

O olhar crítico de quem vê ou faz o bufão e a proposta do jogo com as máscaras levantaram alguns apontamentos. Pela primeira vez nesta pesquisa, um desses apontamentos apresentou o espectador como um elemento fundamental na expressão teatral. O espectador é fundamental, inclusive, enquanto colaborador em construções dramáticas. A atmosfera crítica trazida pela máscara associada à participação do espectador na experiência teatral

conduziu essa pesquisa ao seu próximo momento, o da expressão cênica enquanto atividade performática.

O Teatro performático se dá, entre outras características, através de uma atuação com um viés crítico e da participação do espectador nesse jogo cênico. Essa soma pode se expressar diante de vários constituintes cênicos e produzir diversas dramaturgias através deles. O Teatro performático, entre outras coisas, se presta a usar os constituintes cênicos conforme lhe prouver, dando importância igual a todos eles. Isso apresenta-se como justificativa produtora para a continuidade deste trabalho. Assim, a próxima parte do processo com os educandos se dará a partir do Teatro performativo e dos resultados Dramatúrgicos trazidos por ele. É sobre essa base que se refere a etapa a seguir.

## PARTE V

### 5 - O TEATRO PERFORMATIVO E O ESTUDANTE ENQUANTO DRAMATURGO

*“Durante toda a peça, o número de espectadores aumenta, com os adultos se acumulando ao redor do anel de crianças. Eles respondem sim ou não à pergunta “O que o povo quer?” Riem de “amor”, aplaudem “prosperidade” e rejeitam “guerra” e “morte”. As histórias ganham interesse. Eles começam a nos escutar. Eles ouvem. Riem da história do bobo que morreu de fome por que ou o dinheiro ou o queijo não é real. Riem dos amantes que brincam de senhor e escravo. Compreendem o homem que roubou a caixa do outro homem para quem ele a carregava. Mas quando chegou a vez do rei com filho descalço, eles acordam. Nós também. É um momento terrível.” Judith Malina*

Depois da fase dedicada à bufonaria chega-se ao próximo momento que é dedicado aos trabalhos com o Teatro performativo a partir de estudos incentivados pelo coletivo americano *The Living Theatre*. Uma das maneiras de compreender o surgimento do Teatro performativo é pesquisando o contexto das Artes Cênicas nos Estados Unidos no início do século XX. Nesse período, uma revista intitulada *The Theatre* foi fundada em Nova York. Essa revista teve participação significativa em fomentar novas formas de se pensar e de se fazer Teatro, pois,

Ela informava seus leitores sobre montagens americanas, publicava as teorias e os projetos dos reformadores europeus no palco, Appia e Craig, e criticava o comercialismo do teatro da Broadway. Em 1913, publicou um grito de alerta: “O que há de errado com o palco americano?” (BERTHOLD, 2008. p. 519).

A partir deste contexto, nasceu um movimento conhecido como *Teatro off-Broadway*. Entre várias outras coisas, esse movimento buscava experienciar novos rumos para a linguagem cênica dando oportunidade para novos artistas em diferentes áreas. Um Teatro que descentralizava as produções, ia à contramão de um Teatro tido por comercial e que incentivava experiências diversas. Assim, “A solução, ao que parecia, encontrava-se fora da Broadway – fora do alcance da ditadura do teatro comercial na descentralização e na coragem de experimentar” (BERTHOLD, 2008. p. 519). Foi nesse movimento do *Teatro off-Broadway* que nasce o *The Living Theatre*. Esse coletivo “Surge em Nova York, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o ousado propósito de desafiar as convenções culturais e sacudir o mundo (DESGRANGES, 2006, p. 61).” Fundado por Judith Malina (1926 – 2015) e Julian Beck (1925 - 1985), *The Living Theatre* ou *O Teatro Vivo* foi assim batizado porque seus fundadores almejavam um Teatro que representasse novas formas para a expressão teatral. Essas formas questionavam supostas deficiências do Teatro da época. “Esta foi, em certa medida, a verdade do Living Theatre, formado pelos intrépidos Judith Malina Beck e Julian Beck, que encenavam seus primeiros espetáculos dentro do próprio apartamento” (BERTHOLD, 2008. p. 520). Uma das ações pretendidas pelo surgimento do *The Living Theatre* era rever e transformar a relação com o espectador. *The Living Theatre* surge ocupando um lugar questionador e crítico de alguns princípios teatrais vigentes do contexto teatral no qual foi criado, assim,

As propostas teatrais do Living são indissociáveis das concepções anarquistas e pacifistas de seus criadores, Julian Beck e Judith Malina, e de seus esforços, talvez utópicos, de mudar a sociedade a partir da transformação dos espectadores. Esta vontade revolucionária constituiu, ao longo dos diversos espetáculos ensinados pelo grupo, a força motriz do *Living Theatre*, que se baseava na convicção de que, se o teatro causasse um choque no público, provocando a sua imediata reação, este público ganharia consciência da sua possibilidade de ação, sentindo-se capaz de realizar transformações efetivas em seu dia-a-dia (DESGRANGES, 2006, p. 61- 62).

Para essa relação se estabelecer com o espectador, o grupo, em sua origem, se valia de inúmeros recursos. Um deles se instaurava no uso de espaços alternativos nos quais o coletivo ia ao encontro do espectador e o convidava de diferentes modos a participar de suas experiências teatrais. A relação com o espaço e com o público, a liberdade de expressão, os assuntos

críticos e o desempenho dos estudantes enquanto *performers/dramaturgos* é o que justifica este momento nesta pesquisa. No processo com os educandos, o Teatro do *The Living Theatre* é um ponto de partida para se estudar características amplas de um Teatro performático, um Teatro também experimental. Através do contato com essas expressões teatrais, buscou-se levantar mais ideias acerca de diferentes constituintes dramatúrgicos. Nelas,

Não trataremos aqui de desenvolver hipóteses para uma dramaturgia específica da performance; cuidaremos, porém de referenciar as consequências de uma estratégia da multiplicidade, da suas conquistas formais e processuais para a prática da dramaturgia, a saber: a consciência da expressividade própria dos materiais, a relação com o espaço e a abertura do processo artístico a um espaço de transformação e de contaminação (PAIS, 2004, p. 44).

Nesse sentido, depois do contato dos estudantes com a bufonaria, intenta-se o aprofundamento, da prática anterior, que tratou o espaço enquanto propulsor de dramaturgias. Nesses espaços alternativos, a atuação do *estudante/performer* constrói, agora junto ao público, as ações dramatúrgicas. O espectador pode ocupar, assim, um lugar de participante ativo do ato teatral. É uma das características do *ato performativo* poder agir e reagir conforme à recepção. A Dramaturgia é, desse modo, construída muitas vezes diante de situações dadas no presente e com a plateia. Com o Teatro performativo é possível que os estudantes tenham contato com outro modo do fazer teatral e como é possível os componentes dramatúrgicos se exprimirem nele.

### **5.1 - Como apresentar a performance enquanto expressão artística aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental?**

A princípio pode ser que haja algum receio quando se pensa no ensino do Teatro performativo sobretudo na escola de ensino básico. Talvez esse receio resida em algumas características da própria performance enquanto expressão artística. A performance no Teatro, por exemplo, faz uso do espaço e do tempo de uma maneira que as instituições de ensino não podem dispor com facilidade. A instituição escolar possui um limite geográfico específico e o uso de seu tempo, também, transcorre de forma bem definida. Uma das características da performance é justamente usar o tempo e o espaço de forma a considerá-lo flexível. Alguns trabalhos do *The Living Theatre* extrapolavam a ideia de um espaço rígido e

Tal como os espaços, o tempo de duração de um espetáculo estava sendo questionado, não havia tempo predeterminado e não cabia somente aos artistas definir o tempo do evento, pois a duração dependia fundamentalmente da participação da plateia (DESGRANGES, p. 65, 2006).

Certos trabalhos performáticos relacionam-se com o tempo e com o espaço a serviço da possibilidade de suas inconstâncias, de suas maleabilidades. Usa-se o tempo e o espaço dentro de um planejamento, mas sempre considerando a possibilidade de que os mesmos possam passar por alterações. Já nas escolas, a possibilidade do imprevisível, sobretudo com relação ao tempo de duração de projetos, sejam eles dentro de sala de aula ou extraclasse, é um fator sempre considerável. Outra característica, não só do Teatro performativo, mas sobretudo nele, relaciona-se a *efemeridade* de seu acontecimento. Nesse sentido, entende-se que,

Se o espetáculo teatral é único em cada apresentação, e de fato é, a performance acirra ainda mais a efemeridade da presença e a precariedade do evento: a performance é radicalmente irrepitível. O *imediatismo* da performance deve-se justamente à falta de elementos de *mediação*, seja o enredo, o personagem ou o palco (FABIÃO, 2009, p. 69).

A *efemeridade* do Teatro performático apresenta-se como uma característica, no entanto, o *efêmero*, na escola, ainda é pouco compreendido. As escolas tendem a valorar ações que gerem desdobramentos programados em cronogramas pedagógicos bem definidos e pouco abertos a reajustes. Quando se fala em apresentações teatrais é até possível que, em vários casos, se valore mais o debate acerca de uma apresentação do que a apresentação em si, por se desconsiderar o valor *do efêmero* presente nas expressões teatrais. Talvez, por isso, o recorrente bate-papo após um acontecimento teatral receba ponderações constantes sobre seu real valor. Há, nesse sentido, um recorrente uso da Arte em alguns pensamentos educacionais que colocam o fazer artístico sempre em detrimento de outra coisa. Esse uso, também, não encontra consonância com a ação cênica performativa. Nela o acontecimento por si só é o principal objetivo de sua execução. Na essência da teatralidade performática não impera uma premissa na qual os resultados de uma ação podem ser orquestrados em sua totalidade. Ou seja, um dos valores de uma ação cênica enquanto performance está justamente na possibilidade de sua feitura. A dimensão do incerto propicia aberturas no ato performático e essa abertura pode ser encarado de vários modos pela instituição escolar.

Esses são alguns exemplos que apresentam características atreladas às performances cênicas e, assim, pode-se notar possíveis dificuldades para se ensinar o teatro performático nas escolas. Ainda que essas características possam ser questionadas, porque é difícil buscar uma compreensão definitiva para a performance, elas servem para nortear uma discussão a respeito da arte performática enquanto tema a ser estudado. Compreender a performance é de, algum modo, compreender sua indefinição em certos aspectos. Através dos traços descritos aqui, buscaram-se meios para que o educando tenha contato com a expressão cênica performativa. Não se ignoram as dificuldades que esse tema pode trazer, mas essas dificuldades não são entendidas como impedimento. Diante disso,

Porém, veja bem, restrinjo-me a apontar tendências dramatúrgicas genéricas, pois considero vão e mesmo equivocado qualquer esforço no sentido de definir o que seja “performance”. Trata-se de uma forma de expressão tão híbrida e flexível que dribla definições rígidas de “arte”, “artista”, “espectador” ou “cena” (FABIÃO, 2009, p. 63).

No entanto, esta pesquisa aposta que é possível apresentar aos educandos o Teatro performático, ainda que ele possua, em sua característica, preceitos supostamente indefinidos ou de difícil definição. A intenção inicial deste trabalho está longe de experienciar o teatro performático em busca de formar atores especialistas nesta expressão. A intenção primeira, nesse momento do processo, é gerar contatos possíveis dos estudantes com outras formas de pensar a expressividade artística e nela encontrar noções acerca de dramaturgias. *Ensinar a fazer uma performance* talvez seja uma expressão paradoxal,

Pero a performance non se ensina, dirán algúns. Non, é certo. Nin a performance nin ningunha outra arte se ensina. Ao falar de ensino da performance fago sempre referencia ao feito de definir e expor os elementos para a súa creación, a fin de que cada quen os combine segundo o seu persoal proceder mediante unha práctica continua. Interésame, mediante o ensino, tentar resaltar o proceso máis que o resultado. Tentar que a atención se concentre no feito de facer unha práctica, de intervir nun exercicio, ou de formar parte dunha discusión sobre un tema teórico concreto, máis que a vontade de que toda a aprendizaxe se amose dirixida á creación e obtención dunha performance ben resolta<sup>66</sup> (FERRANDO, 2012, p. 49).

---

<sup>66</sup> “Mas a arte da performance não se ensina, dirão alguns. Não, é verdade. Nem a performance, nem nenhuma outra arte se ensina. Ao falar de ensino de performance, faço sempre referência ao fato de definir e expor os elementos para sua criação, para que qualquer pessoa que os combine segundo sua própria maneira pessoal proceda diante de uma prática contínua. Me interessa, ao ensinar, tentar ressaltar mais o processo que o resultado. Tentar que a atenção se concentre no fato de fazer uma prática, de intervir num exercício ou discutir sobre um assunto

O termo *ensinar*, quando se refere à performance, é um termo que pode ser entendido de maneira distinta da usual. As performances teatrais, geralmente, surgem de desejos particulares de uma pessoa ou de um grupo. Implica em um ato pensado a partir de critérios íntimos e pessoais. Nasce também a partir de olhares críticos diante de um contexto. O ato performático busca trazer ao espectador assuntos, temas, questões importantes ao propositor de sua ação. Isso tudo varia de indivíduo para indivíduo, desde o momento de seu planejamento até a materialidade de sua execução. Parece inviável a elaboração de uma performance que surja de desejos terceirizados. Ou seja, se o professor disser, por vontade individual e particular, que determinada turma tem de fazer uma cena performativa sobre isso ou aquilo, provavelmente o que será feito não será uma performance teatral se não houver o interesse da própria turma. Nesse sentido, a performance, enquanto ação cênica, parece evocar ao educando uma condição de dramaturgo e

Neste sentido, proponho, ao invés de uma investigação sobre o que significa a performance, uma reflexão sobre o que move a performance e o que a performance é capaz de mover. Estrategicamente, a performance escapa a qualquer formatação, tanto em termos das mídias empregadas quanto dos materiais ou espaços utilizados. Como sugere Eduardo Flores numa assertiva propositadamente generalizante, “a matéria da performance é a vida, seja do espectador, do artista, ou ambas” (FABIÃO, 2009, p. 63-64).

Talvez por esses motivos o termo mais produtivo, nessa fase do processo com os discentes, venha a ser o *como* no lugar do *fazer*. Ou seja, *como* alguns grupos ou artistas pensam e agem sobre Teatro performático experimental em vez de tentar ensinar os estudantes a *fazer* uma performance teatral. Não se descarta que, diante do contido dos estudantes com o *como*, possa surgir em um discente ou em um grupo da turma o desejo do *fazer*. No entanto, apresentando a ordem dos procedimentos na qual o *como* vem em primeiro, busca-se uma ação didática consciente das possíveis dificuldades do tema proposto.

Foi pensando nestas ponderações que se escolheu começar com um exemplo específico de Teatro que trabalha com *atos performativos*, *The Living Theatre* surge nessa intenção. O coletivo criado por Judith Malina e Julian Becker

---

*teórico concreto, mais que a vontade de que o aprendizado aponte dirigido somente a criação e obtenção de uma performance bem resolvida”.* (tradução minha)

transforma-se nessa pesquisa em um tema de estudo e investigação para ampliar outras formas de se pensar, discutir e fazer Teatro nas escolas. A proposta de trabalho a seguir mostra como isso foi feito na sala de aula.

### **5.2 - Proposta de trabalho nº 07: Pesquisa teórica sobre *The Living Theatre***

Para essa atividade solicitou-se aos estudantes que pesquisassem sobre o coletivo *The Living Theatre*, solicitou-se que fizessem um trabalho em casa e que o apresentassem em sala de aula. O prazo de uma semana foi dado para que eles se organizassem, pesquisassem e criassem o material a ser apresentado. O trabalho poderia ser feito em grupo com até 04 componentes ou individualmente. Dois horários de 50 minutos foram dedicados às apresentações.

O trabalho e a apresentação deviam conter um resumo da biografia do *The Living Theatre* e de seu contexto, sua proposição artística e seus principais projetos. Os estudantes foram orientados para que pesquisassem sobre a presença do coletivo no Brasil, em Outro Preto, por exemplo, e que apresentassem imagens sobre as atividades do grupo e de seus componentes. Todas as pesquisas deveriam destacar pelo menos uma experiência artística que o *The Living Theatre* promoveu<sup>67</sup>.

Além de um trabalho escrito a ser entregue, o grupo apresentaria o resultado de sua pesquisa para a turma. Nessa apresentação, os estudantes podiam se valer de recursos didáticos como cartazes, vídeos, fotos e todos os recursos didáticos possíveis. Também, orientou-se a turma a respeito do cuidado com pesquisas feitas na *internet* com relação às referências consultadas. Além disso, foi verificado o acervo da biblioteca em busca de algum material que pudesse ajudar os estudantes em suas pesquisas. Observou-se, nessa consulta à biblioteca, que alguns livros didáticos relacionam o surgimento do *The Living Theatre* atrelado ao contexto de outros coletivos que experienciaram maneiras de praticar o Teatro no século XX. Como exemplo, pode-se citar na Europa o

---

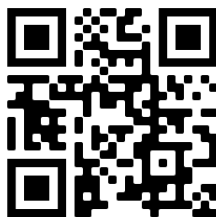
<sup>67</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada nessa atividade: (EF69AR24) - Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.

Teatro de Bertolt Brecht (1898-1956), no Brasil o Teatro Arena de Augusto Boal (1931-2009) e

Além de Bertolt Brecht, houve outros diretores importantes nessa fase do teatro, como Judith Malina (1926 – 2015) e Julian Beck (1925 – 1985), fundadores do *The Living Theatre*, companhia criada em 1947, nos Estados Unidos. Judith Malina foi aluna de um importante diretor alemão ligado a um teatro mais politizado, chamado Erwin Piscator (1893 – 1966), de quem Brecht foi assistente (POUGY e VILELA, 2018, 7º ano, p. 72).

Talvez não haja em todas as bibliotecas escolares algum livro com capítulo dedicado exclusivamente ao *The Living Theatre*. No entanto, é possível que haja citações a respeito do coletivo a partir do contexto de seu surgimento e devida a sua importância no cenário artístico. Essas são algumas referências que foram úteis para os estudantes darem início às suas pesquisas. No mais, existem incontáveis referências sobre o coletivo na *internet*. Artigos, materiais, imagens e vídeos podem ser facilmente encontrados e escolhidos.

Figura 7. QR CODE para acesso à *home page* do *The Living Theatre*.



FONTE: Site *The Living Theatre*.<sup>68</sup>

Para esse trabalho, os estudantes poderiam conduzir suas pesquisas a partir de diretrizes apontadas pelo professor. Essas diretrizes podem ser entregues em material impresso para os educandos ou registradas no quadro. Entre as orientações, destaco algumas, auxiliaram os educandos na execução do trabalho:

- Quando surgiu o *The Living Theatre*?
- Qual o contexto político e social de seu surgimento?
- Quem foram seus fundadores e como era o pensamento artístico que eles defendiam?
- Onde o coletivo atuou, em quais países e quais circunstâncias?
- Curiosidades acerca de suas atuações.

<sup>68</sup> Disponível em: <https://www.livingtheatre.org/>

- Como se deu a passagem do *The Living Theatre* pelo Brasil?
- Descrição de pelo menos um de seus trabalhos contendo título, no que consistia e possíveis discussões acerca de sua realização.
- Referências usadas para a pesquisa.

A forma de avaliar a atividade se deu em dois momentos. O primeiro momento a partir da confecção do trabalho escrito. O segundo momento a partir da apresentação oral do trabalho. Importante a atenção sobre os trabalhos no sentido de que neles, nos exemplos trazidos pelos estudantes, podem surgir estímulos que auxiliem a continuidade desta pesquisa. Continuidade, sobretudo, no como apresentar o Teatro experimental, o Teatro performático para os estudantes.

Nos dias das apresentações, grande parte dos trabalhos era individual o que tornou necessário alterar o cronograma de dois para três dias de exposições das pesquisas. A depender do contexto de cada escola, trabalhos em grupo, fora da sala de aula, tornam-se mais ou menos viáveis. Há escolas em que os estudantes possuem, para além da carga horária escolar, uma vida social em comum, moram no mesmo bairro e tem acesso as mesmas oportunidades. É possível que o grande número de trabalhos individuais tenha se dado aqui porque existiu uma dificuldade de encontro dos discentes fora do ambiente escolar, pois, muitos moram em bairros distintos, por exemplo. Nesta pesquisa, a alteração deu-se porque ao final do segundo dia de apresentações ainda faltavam trabalhos para serem apresentados e uma aula a mais de 50 minutos foi usada para isso. O que se descreve a seguir são os registros de informações obtidas através da apresentação de alguns estudantes.

### **5.2.1 - Caso nº 09:**

- *Estudante: Eu descobri que o grupo de Teatro fazia peças e que os espectadores tinham que participar. Mas professor, e se a pessoa não quiser participar?*
- *Professor: Realmente a participação do espectador era importante nos trabalhos do The Living Theatre. Mas existem várias formas de convidar o público a participar e várias formas dessa participação acontecer. Claro que ninguém participa de uma peça sem querer. E os artistas que trabalham com*

*performance sabem disso e agem, também, conforme essa possibilidade, da participação ou não do público.*

\*

*(um dos poucos trios formados pela turma trouxe a seguinte informação)*

*- Estudante: Professor, nós descobrimos que o grupo quando veio para Minas Gerais foi preso porque estavam usando maconha. É verdade?*

*- Professor: Há duas versões com relação a isso. A da polícia e a dos integrantes do The Living Theatre. A polícia diz que eles foram presos porque portavam maconha. Uma das integrantes diz em seu livro que policiais “plantaram” a maconha que foi encontrada com eles, ou seja, a polícia, propositalmente, colocou a maconha para dizer que pertencia ao grupo.*

*- Estudante: Mas e aí?*

*- Professor: Talvez nesse impasse o que importa na vinda do coletivo à Ouro Preto seja entender o contexto político do que estava acontecendo nessa época aqui no Brasil. Vocês pesquisaram isso?*

*- Estudante: Como assim, professor?*

*- Professor: Havia um regime chamado Ditadura. Já ouviram falar? Entre outras coisas, esse regime não era a favor da liberdade de expressão. De manifestações livres.*

*- Estudante: Mas o que isso tem a ver com a maconha.*

*- Professor: Com a maconha diretamente nada. Ainda hoje a maconha é proibida no Brasil. Mas tem a ver com a atuação a que a performance se propõe. A maioria de vocês provavelmente pesquisou que os trabalhos do The Living Theatre dialogam com o ambiente, o lugar nos quais eles atuam. Eles buscam nessas atuações romper diversos limites. Com certeza esse coletivo não é a favor de regimes políticos que não aceitam a liberdade de expressão, assim como, regimes políticos como a Ditadura não aceitam experiências artísticas como as propostas por algumas performances. A isso podemos chamar de censura. Ou seja, proibir o artista de se expressar.*

\*

*(Uma estudante trouxe a imagem de um trabalho da Lygia Pape<sup>69</sup>)*

---

<sup>69</sup> Artista brasileira muitas vezes relacionada ao movimento concretista. Nascida no Rio de Janeiro, Lygia Pape (1927 – 2004) se expressou através de inúmeras artes entre elas a pintura, o cinema e a performance.

- *Estudante: Professor, eu trouxe essa imagem.*
- *Professor: Sim. Por quê?*
- *Estudante: Eu vi que esse é um trabalho do grupo que você mandou pesquisar. E achei interessante.*

*(a imagem referia-se a performance Divisor<sup>70</sup>)*

- *Professor: Veja bem. Esse trabalho não é do The Living Theatre, é de uma artista brasileira chamada Lygia Pape. Apesar de não ser do grupo que pedi para pesquisar, essa foto, também, representa uma performance. Nessa performance um lençol cheio de buracos é estendido em lugares públicos. As pessoas entram debaixo do lençol e nessas aberturas enfiam suas cabeças. A partir disso caminham pelo espaço como se fossem um único corpo em movimento.*

Esses registros servem para exemplificar que vários assuntos podem surgir e gerar desdobramentos. Mesmo diante do que não havia sido previsto, como no caso da imagem referente à obra de Lygia Pape (1927 – 2004), é possível extrair informações importantes ao assunto proposto. O trabalho *Divisor* (1968) apresentado na imagem que a estudante trouxe é um ótimo exemplo para ampliar o acervo dos educandos quando se trata do universo das performances cênicas. Aliás, os trabalhos de Lygia Pape (1927 – 2004) podem-se apresentar como uma alternativa ao professor para apresentar a arte da performance aos estudantes. Vale ressaltar que a artista também dispõe de obras no museu de Inhotim e isso gerou uma certa proximidade entre os educandos envolvidos diretamente nesta pesquisa, pois, os mesmos tiveram a oportunidade de visitar a galeria de Lygia Pape (1927 – 2004) em um momento anterior. As relações dos trabalhos, dessa artista com o espectador, apresentam características possíveis de serem relacionadas ao teatro performático e, conseqüentemente, podem promover outras noções sobre Dramaturgia. Nesse pensamento,

Lygia Pape é a corporificação, enquanto artista, dessa prática corajosamente mutante que não se deixa capturar por sentido algum. Sua identidade artística é constituída de mudança e construída na mudança; é em processo. Inventava novas formas para cada nova experiência ou situação. Executa exercício radical de poética, que é o de descobrir nos limites das coisas (do material e do não-material) sua contundência expressiva. Lygia Pape é pré-socrática. É heraclitiana. É puro devir” (DOCTOR, 1989, p. 137).<sup>71</sup>

<sup>70</sup> *Divisor* (1968) é uma performance na qual várias pessoas se deslocam pelo espaço em coletivo após colocarem suas cabeças em fendas presentes em um grande lençol.

<sup>71</sup> É possível saber mais sobre Lygia Pape (1927 – 2004) e outros artistas contemporâneos no site: <https://www.escriitoridearte.com/>

Descreve-se essa possibilidade sobre Lygia Pape (1927 – 2004) e seus trabalhos na intenção de ampliar os pontos de partida para o professor que pretende trabalhar a performance no Teatro. A Dramaturgia nas performances cênicas podem ser apresentadas através do uso de um espaço e da ação proposta com o corpo do atuante e com o corpo do espectador. Assim, o trabalho *Divisor* (1968) pode ser uma alternativa proveitosa.

Com os trabalhos a respeito do *The Living Theatre* as pesquisas apresentaram um nível similar entre os materiais trazidos pelos educandos. Tanto nos trabalhos escritos quanto na apresentação oral, as referências não se alteravam muito e as informações se davam em torno das mesmas descobertas. Os recursos para as apresentações também não variaram muito. A maioria trouxe sua pesquisa através de cartazes e/ou leitura de textos. Diante desse resultado entendeu-se que era preciso trazer mais materiais para fomentar o estudo da performance teatral. Nesse sentido, foi organizada uma aula para a exibição de vídeos.

### **5.3 - Proposta de trabalho nº 08: Exibição de vídeos sobre *The Living Theatre* e outras ações performáticas**

*“Acho importante na arte esse espaço de abertura para o outro. A medida em que crio uma ambigüidade, estou permitindo a você também participar do trabalho à sua maneira e não de uma única que eu determinaria. Abomino um ser fechado, duro, absoluto, imóvel e imutável.” Lygia Pape*

Na intenção de ampliar o conhecimento dos estudantes acerca das expressões cênicas performáticas, foi preparada uma aula com a exibição de vídeos que trouxessem em seus conteúdos diferentes exemplos desta expressão<sup>72</sup>. O processo para a criação desta aula pode partir de uma série de vídeos que estão disponíveis na *internet*, seja nas plataformas de *streaming*<sup>73</sup>, em páginas dedicadas ao assunto ou em redes sociais. As escolhas aqui feitas

<sup>72</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

<sup>73</sup> *Streaming* é uma tecnologia que transmite informações de diferentes mídias (áudio, vídeo, entre outros) através da transferência de dados, utilizando especialmente a *Internet*. O *streaming* é uma maneira de acessar diferentes conteúdos de forma dinâmica.

e apresentadas como sugestão tiveram como critério para sua seleção a diversidade de conteúdos e o tempo dos vídeos. É possível, também, selecionar vídeos maiores e editá-los, ou selecionar os trechos para se assistir. Compete ao educador assistir aos vídeos e fazer suas escolhas, algumas dessas escolhas podem atrelar-se às apresentações feitas pelos estudantes na aula anterior, por exemplo.

Para esse trabalho o auditório da escola foi reservado porque apresentava uma condição técnica melhor de projeção das imagens e do som. Essa condição pode variar de escola para escola. O tempo destinado à sessão foi de uma aula de 50 minutos, considerando que poderia haver discussões breves entre um vídeo e outro. Ao final da exibição solicitou-se aos estudantes que escrevessem sobre o que viram. Impressões, entendimentos e dúvidas deveriam ser registradas em uma folha do caderno. Os vídeos usados nessa proposta e a ordem de exibição se deu da seguinte maneira:

**VÍDEO 01** – Disponibilizado no *YouTube*<sup>74</sup>, o vídeo é uma postagem do próprio *The Living Theatre* e apresenta um resumo com amostras de trabalhos realizados pelo coletivo entre os anos de 2016 e 2018 em diversos países, inclusive o Brasil. O material apresenta uma diversidade de ações performáticas em um tempo dinâmico. A dinâmica do vídeo torna-o um bom material para iniciar a sessão. A diversidade de seu conteúdo é interessante para ampliar o imaginário dos estudantes com relação ao que a performance pode fazer e como pode ser feita. Data da postagem na plataforma: 17 de julho de 2018, duração: 1 minuto.

Figura 8. QR CODE para acesso ao vídeo com o *teaser do The Living Theatre (2016-2018)*.



Fonte: Canal de vídeos *The Living Theatre*.<sup>75</sup>

<sup>74</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos disponível na *internet*.

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqqW0WW8gGI>

**VÍDEO 02** - O material é uma postagem oficial do governo da cidade de Gênova, na Itália, através de seu canal no *YouTube*. Apresenta o *The Living Theatre* em uma ação nas praças da cidade. Nessa ação o coletivo se posicionou performaticamente em dia no qual se promovia um evento que discutia os direitos da pessoa com deficiência física na cidade de Gênova. Por abordar um tema específico, o vídeo torna-se proveitoso, sobretudo, para discutir o uso do corpo na performance como propositor de ideias Dramatúrgicas. Data da postagem na plataforma: 15 de abril de 2011, duração: 3 minutos e 49 segundos.

Figura 9. QR CODE para acesso ao vídeo do *The Living Theatre* em Gênova.



Fonte: canal de vídeos GenoaMunicipality. <sup>76</sup>

**VÍDEO 03** – Também disponibilizado no *YouTube*, o material apresenta um trabalho da TV UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto/MG). A vídeoperformance refere-se a um evento intitulado Fórum das Letras de Ouro Preto que promoveu a leitura dramática de trechos do Diário de Judith Malina<sup>77</sup>. O vídeo torna-se importante, nesta pesquisa, por mostrar uma performance relacionada ao uso das multimídias<sup>78</sup>, tratar-se de uma vídeoperformance, além disso, é um material dinâmico que contextualiza um dos momentos nos quais o *The Living Theatre* esteve no Brasil, a ditadura militar.<sup>79</sup> Data da postagem na plataforma: 01 de abril de 2014, duração: 2 minutos e 38 segundos.

---

<sup>76</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tNNYAC7a79U>

<sup>77</sup> O Diário de Judith Malina refere-se a uma publicação da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais e descreve as experiências do coletivo em Minas Gerais.

<sup>78</sup> Nesse caso, multimídia refere-se aos diferentes usos tecnológicos como computação e vídeo para suporte e em diálogo com várias expressões artísticas.

<sup>79</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance, etc.).

Figura 10. QR CODE para acesso à videoperformance produzida pela TV UFOP.



Fonte: canal de vídeos TV UFOP.<sup>80</sup>

**VÍDEO 04.** Material disponibilizado pelo canal oficial do *The Living Theatre* no *YouTube*, mas realizado por artistas brasileiros da cidade de São Paulo. O vídeo é resultado de uma rede de compartilhamentos de trabalhos e ideias que o grupo americano tem com vários países no mundo. Na performance apresentada pelos paulistas a ação se dá através de temas pertinentes e atuais como a miséria, o desmatamento e a política. Torna-se um vídeo proveitoso por trazer de forma explícita abordagens de assuntos diversos e, muitas vezes, assuntos caros à realização de performances devido seu caráter crítico. Data da postagem na plataforma: 28 de outubro de 2018, duração: 9 minutos e 16 segundos.

Figura 11. QR CODE para acesso ao vídeo da rede de colaboradores *The Living Theatre* e São Paulo.



Fonte: canal de vídeos *The Living Theatre*.<sup>81</sup>

**VÍDEO 05.** O material apresenta a performance *Diverso* (1968) de Lygia Pape (1927 - 2004). Na performance, aproximadamente 100 pessoas preenchem um pano, de cerca de 30 m<sup>2</sup>, colocando a cabeça nas várias aberturas existentes. Esta performance foi realizada pela primeira vez durante a ditadura militar, uma de suas ideias é criticar à repressão do regime, especialmente à vigilância do espaço público. Essa performance já havia sido apresentada através de uma imagem trazida por uma estudante na apresentação oral sobre o trabalho acerca do *The Living Theatre*. No material, a performance é realizada em Madri no ano 2011. O vídeo torna-se proveitoso porque amplia o conhecimento sobre artistas

<sup>80</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXIPHxZPcXE>

<sup>81</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aA2Q5ZyOWN0>

que trabalham com atos performáticos. Apresenta uma ocupação espacial e visual diferentes das exibidas até o momento, pois, conta com um grande lençol branco em sua feitura. Esse lençol pode ser considerado um constituinte dramatúrgico promovido pela cenografia na performance, por exemplo. Disponibilizado no *YouTube* desde 25 de maio de 2011 com duração e 1 minuto.

Figura 12. QR CODE para acesso ao vídeo com a performance *Divisor* (1968) de Lygia Pape (1927 – 2004).



Fonte: canal de vídeos edicionesCaseras: LisiPrada. <sup>82</sup>

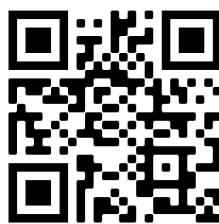
**VÍDEO 06.** Material que encerra a sessão de vídeos, apresenta a performance *Melindrosa* (2014) realizada pela mineira Ana Luisa Santos<sup>83</sup> (1979). Disponibilizado na plataforma *Vimeo*<sup>84</sup> o trabalho da artista é uma provocação ao corpo nos espaços físicos e sobretudo como esses corpos são tratados a partir dos significados trazidos pelo figurino que eles usam. Torna-se um material proveitoso, nessa pesquisa, por apontar o constituinte dramatúrgico gerado pelo figurino e trazer, através dele, questões acerca do dinheiro, do poder, da invasão do corpo e do assédio. Outra condição que tornou o material proveitoso, nesse trabalho, foi a proximidade que ele proporcionou entre os educandos e a atividade exibida. A performance foi gravada na Praça Sete de Setembro, região central de Belo Horizonte/MG. Por ser um lugar reconhecido facilmente pelos estudantes envolvidos nesta pesquisa promoveu-se assim, ainda que através de vídeo, uma aproximação entre os educandos com o trabalho da *performer*. Postado na plataforma em 2014 com tempo de duração e 15 minutos e 37 segundos.

<sup>82</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL\\_GvSa8](https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL_GvSa8)

<sup>83</sup> Ana Luisa Santos (1979) é *performer* e escritora. Atua como curadora em artes da presença, como professora e pesquisadora.

<sup>84</sup> *Site* para publicações e compartilhamentos de vídeos.

Figura 13. QR CODE para acesso ao vídeo com a performance *Melindrosa* (2014) de Ana Luisa Santos.



Fonte: Canal de vídeos de Ana Luisa Santos.<sup>85</sup>

Após a sessão dos vídeos foi dado um tempo para que os estudantes expusessem suas opiniões. Algumas dúvidas e curiosidades surgiram. O registro a seguir apresenta uma seleção dos comentários dos educandos feitos nesse momento.

### 5.3.1 - Caso nº 10:

*“enfrento o terreno de batalha sensível que acomete a política dos afetos, dos valores e escolhas ético-estéticas terreno sensível na batalha das percepções: como você sente? Como você deseja?” Ana Luisa Santos*

- *Estudante: Professor, no geral, todo mundo parece meio doido quando faz performance.*

- *Professor: Como assim doido?*

- *Estudante: Ah! Sei lá, professor. Parece que todo mundo tá revoltado. Nervoso. Fazendo coisa que não podia.*

\*

- *Estudante: Professor, todo mundo que quer fazer performance é ator ou atriz?*

- *Professor: Não. Mas por que você pensou nisso?*

- *Estudante: Algumas partes de alguns vídeos as pessoas pareciam que não eram artistas.*

- *Professor: Mas como se parece um artista.*

- *Estudante: Acho professor porque não tinha cenário, nem figurino e daí as pessoas apreciam mais normais, entende?*

- *Professor: Entendo sim. Mas as performances podem contar com cenários e figurinos. Lembra do vídeo do tecido com as cabeças? E da mulher na praça*

<sup>85</sup> Disponível em: <https://vimeo.com/110795368>

com a roupa feita de notas? Então, podemos considerar, de certa forma, um elemento cenográfico e um figurino.

\*

(uma estudante aproveita a deixa)

- Estudante: Professor, na roupa daquela mulher era dinheiro de verdade.

- Professor: Sim. Você acha que se as notas fossem falsas e a plateia percebesse que eram falsas a performance ia ser a mesma? Iam acontecer as mesmas coisas?

- Estudante: Acho que não, professor. Acho que iam fazer igual fazem com aquelas estatuas que ficam paradas na praça.

- Professor: Quais estatuas.

(outro estudante entra no debate)

- Estudante: Aquelas, professor. Que ficam todas cheia de barro e quando você coloca uma moeda ela se mexe. Já vi no centro de Belo Horizonte também.

\*

- Estudante: Aquele vídeo do palhaço eu achei muito legal, professor.

- Professor: Por quê?

- Estudante: Os efeitos, professor. Tem muitos vídeos na internet de maquiagem e cosplay<sup>86</sup>. Lembrei disso.

- Professor: Legal você ter pensado na maquiagem.

- Estudante: Nesses vídeos que estou falando, professor. As pessoas se transformam em vários personagens. Tem um do Coringa<sup>87</sup> que é muito legal.

\*

- Professor: Alguém se lembra, nesse vídeo da maquiagem, o que eles estavam dizendo?

- Estudante: Estavam falando de Ouro Preto. Eu já fui lá.

- Professor: Sim e mais o que eles estavam falando?

- Estudante: Você falou isso na aula passada, professor, eles foram presos lá.

- Professor: Por que será que escolheram o nariz de palhaço. O que o artista, talvez, queira dizer com isso?

---

<sup>86</sup> Cosplay é uma atividade na qual as pessoas se transvestem em personagens diversos. Nessa atividade busca-se a verossimilhança e para isso são usadas maquiagens, figurinos e acessórios o mais idêntico possível ao personagens que se deseja imitar.

<sup>87</sup> Coringa (Joker) é um personagem da DC COMICS, editora norte-americana, criado em 1940.

(ninguém arriscou uma resposta)

\*

- *Estudante: Professor, a gente tem que pedir autorização para fazer as performances, igual no grafite<sup>88</sup>?*

- *Professor: Explica melhor sua dúvida.*

- *Estudante: Se eu quiser fazer alguma coisa agora na rua eu posso simplesmente chegar e fazer ou precisa de uma autorização “tipo” da prefeitura?*

- *Professor: Ótima pergunta. Veja bem, a rua é de todos. Teoricamente você não precisa pedir autorização para estar na rua. A menos que seja um criminoso. Mas no caso da performance vai depender muito da proposta do artista. Há casos em que o performer pede as devidas autorizações para acontecer. Há outros casos, no entanto, que faz parte da ideia da performance ocupar espaços sem aviso prévio. Isso porque a reação do lugar, de forma inesperada, inclusive, pode fazer parte da provocação performática.*

- *Estudante: E já teve caso de dar errado porque não tinha autorização.*

- *Professor: Errado não é a melhor forma de entender quando alguém impede uma ação performática de acontecer. Vai depender muito de como o impedimento se deu. Mas há casos, por exemplo, que a performance nem sequer aconteceu porque foi proibida.*

\*

- *Estudante: A performance sempre fala de coisa ruim, professor?*

- *Professor: Não. As performances são provocadoras, questionadoras e críticas. Às vezes falando de coisas ruins, as performances procuram chamar a atenção para as coisas boas e vice-versa.*

\*

- *Estudante: Aquela do lençol é muito legal, professor. A gente pode fazê-la aqui na escola.*

- *Professor: Poder até podemos. Mas e se nos pensarmos em outra que ainda não foi feita. Imaginada e criada por nós mesmos?*

- *Estudante: Imagina a gente com lençol desse caminhando na hora do recreio?! Ia ser muito divertido.*

- *Professor: Viu como performance não fala só de coisa ruim?!*

---

<sup>88</sup> O *Estudante* ao citar o Grafite referia-se a uma atividade feita em anos anteriores na qual promoveu-se o estudo sobre o Grafite e grafitou-se os muros das escolas.

*(outra estudante)*

*Estudante: Professor, “pra” gente fazer essa tem que pedir a autorização da direção?*

*- Professor: Para essa eu pediria. O que vocês acham que essa performance quer trazer para quem a faz ou “pra” quem a vê?*

*- Estudante: Que as performances podem ser divertidas?*

*- Professor: Mais o que?*

*(novamente ninguém arriscou uma resposta)*

*- Professor: Talvez ela queira dizer como seríamos, ou como pareceríamos se fôssemos um coletivo único que andasse sempre juntos e fizéssemos tudo junto. Como seríamos se estivéssemos sempre juntos...? Como um cardume no mar.*

\*

*- Estudante: Professor, você pegaria uma nota da roupa daquela mulher?*

*- Professor: Eu não e vocês?*

*- Estudante: Ah! Professor, vontade eu teria. Mas não sei se teria coragem.*

*- Professor: Por quê?*

*- Estudante: Ah! Professor, eu não sei a reação dela...*

*- Professor: Mas a sua reação? O que importa é pensar na sua reação agora.*

*(uma estudante intervém)*

*- Estudante: Claro que a gente não pode pegar, professor.*

*- Professor: Por que você acha isso?*

*- Estudante: Porque se um pega, se outro pega e todo mundo pega acontece o que aconteceu... ela fica pelada na rua.*

*(os estudantes riem)*

*- Professor: E o que você acha disso?*

*(outra estudante participa)*

*- Estudante: Professor, ninguém tem direito de tirar a roupa de ninguém desse jeito. Não importa se a nota for de verdade ou de mentira. Parecia um monte de animal.*

Os retornos dos discentes foram variados e de, algum modo, representam algumas possibilidades de desdobramentos que a performance teatral pode causar. As dúvidas dos estudantes variaram entre a produção das performances, o tema das propostas e a própria opinião crítica com relação ao que foi mostrado. Ora as opiniões vinham de forma generalista, serviam para qualquer ato

performático, ora eram específicas para determinado vídeo. De toda forma, o Teatro performático se mostrou, através dos vídeos, um material rico de temas a serem explorados e

Esta é a potência da performance: não se trata de operações bizarras e provocativas promovidas por um punhado de sadomasoquistas e idiossincráticos para chocar o “senso-comum” (que aturdido pergunta-se “o que é isso?” “para que isso?” “afinal, o que eles querem dizer com isso?” “então isso é arte contemporânea?”), mas da *expansão da noção de dramaturgia, ou seja, da idéia do que seja ação e “artisticidade” da ação, corpo e “politicidade” do corpo* (FABIÃO, 2009, p. 62-63).

Dentro das dúvidas que as discussões promoveram foi possível notar questões relacionadas a preceitos morais, políticos, temas de cunho individual e coletivo. Muitos desses temas podem girar em torno de constituintes Dramatúrgicos. Como é o caso da maquiagem na videoperformance produzida pela TV UFOP, do elemento cenográfico presente no tecido do trabalho de Lygia Pape (1927 – 2004) ou do figurino confeccionado com notas de R\$ 10,0 (dez reais) na performance *Melindrosa* (2014) de Ana Luisa Santos (1979). Com relação à performance da artista Ana Luisa Santos (1979), foi preciso ceder mais tempo para discussão do trabalho. Os educandos demonstraram um interesse grande em discutir, saber detalhes, entender melhor do que se tratava e a que se pretendia o trabalho da *performer* mineira. Temas como assédio, machismo, feminicídio, beleza e valor financeiro foram debatidos nesse tempo extra. Os posicionamentos dos educandos variavam e nessa alternância o debate se firmou como produtivo. Considera-se com isso que,

O chamado da performance é justamente este: posicione-se já, aqui e agora. Chamado este que instiga no aluno de teatro um posicionamento político consciente e ativo e aponta para a importância da dramaturgia do espectador, ou seja, para as maneiras como o teatro ativa seu público (FABIÃO, 2009, p.70).

Os estudantes ao assistirem os vídeos e ao se posicionarem no lugar do espectador fomentaram, através da discussão promovida pelo que viram, o lugar de coautores, de dramaturgos dos acontecimentos. Os educandos, ao assistirem e discutirem os vídeos, ampliaram as possibilidades promovidas pelos artistas, trazendo as experiências vistas para o contexto deles. Nas colocações feitas pelas turmas foi possível notar o Teatro performativo como um agente na formação do indivíduo, pois, um de seus constituintes significativos é o próprio modo como a vida pode ser discutida. Notou-se que duas perguntas guiaram o

debate acerca de quase todos os vídeos. No caso da performance *Melindrosa* (2014) foi possível notar que grande parte das discussões girava em torno de duas questões. *Como eu agiria se fosse ela (a artista)? Como eu me comportaria se fosse ele (o público)?* Os dois lugares, o do proponente e o da recepção, estavam claros e legitimados nas discussões das turmas e pareceu ser um interesse comum. Nas discussões, a legitimidade desse interesse se concretizava, muitas vezes, através de constituintes cênicos variados. Os estudantes pensavam, por exemplo, em um novo figurino, em um novo estado corporal. Eles, também, especulavam novas maneiras de se relacionar com a *performer* em questão, de interagir com ela caso estivessem presentes, de fato, na execução do ato. Quando o estudante especula uma nova possibilidade para o figurino ou para a ação de um espectador, de algum modo, ele experiencia a Dramaturgia em diferentes constituintes da cena. Os materiais de uma performance apresentam-se, assim, a partir de suas capacidades expressivas gerando uma espécie de equivalência de importância entre eles. Com isso, uma noção de hierarquia entre os constituintes cênicos é suplantada,

Destronando o primado do texto e polemizando a hierarquia de funções no processo criativo (encimada pelo autor e pelo encenador), a performance desenvolve estratégias alternativas de estruturação dramática: ela procura uma democratização dos materiais e do processo criativo. Esta democratização, que influenciará as gerações vindoras, caracteriza-se por uma abertura essencial a possibilidade de colaboração variadas: as contaminações formais, intrínsecas à própria gênese da performance instalam-se irreversivelmente e a participação activa dos atores, quer através das técnicas da improvisação quer dos métodos de criação colectiva (PAIS, 2004, p. 43).

Essa observação corrobora com uma característica importante da performance teatral, nessa característica a relação entre o *performer* e o público cria um lugar democrático na ação proposta. A relação entre o atuante e a plateia também passa por um processo de equiparação. Desconsidera-se que isso ou aquilo, que esse ou aquele, tenha mais valor para a performance. Pensar no espectador enquanto agente dramático, agente ativo no ato performático, pode ser primordial para compreender um dos anseios da própria performance enquanto expressão artística. Nela,

O espectador torna-se um elemento fundamental na trama performática, um agente direto ou indireto, uma testemunha, ou, por vezes, um co-autor da ação proposta pelo performer (FABIÃO, 2009, p.70).

Mesmo que o estudante tenha participado enquanto espectador assistindo a um vídeo, o registro de uma performance, isso não se tornou um impedimento para que ele se colocasse no lugar do fazer junto e participar na feitura. Ainda que essa participação fosse virtual, diante do debate, foi possível ter acesso a posicionamentos dos discentes. Quando o docente atenta-se às diferentes formas dos seus estudantes se manifestarem é possível que muita coisa seja ouvida e trazida para o ambiente escolar. A sala de aula está constantemente envolta em circunstâncias externas e internas. São essas circunstâncias que configuram o ambiente escolar como um todo. Oferecer o contato dos estudantes com uma performance em vídeo pode não ir de encontro à certos princípios matriciais da própria expressão performática. No entanto, desconsiderar esse recurso e o proveito que se pode tirar dele não acrescenta em nada às ações didáticas variadas que um professor pode usar. Nesse aspecto,

Entendemos que o conhecimento, e por conseguinte o conhecimento em arte, possui instâncias multidimensionais passíveis de constantes reavaliações. A contemporaneidade, através do desenvolvimento tecnológico, estreitou as barreiras culturais e possibilitou amplo contato entre artistas e suas premissas diversificadas (ANDRADE, 2014, p. 20).

Através dos vídeos os estudantes puderam ver diferentes formas de artistas, ligados à performance, se expressarem. Essa diversidade estimulou o imaginário das turmas e fez suscitar possíveis anseios. Havia entre uma fala e outra dos discentes o nítido desejo deles se posicionarem. Através desse impulso dado ao cocriador, alguns estudantes demonstraram um interesse em pensar suas próprias performances. Por vezes, esse interesse era constatado através de curiosidades que se confundiam entre a tentação de *performar*, o medo e a vergonha do ato performático. Expressões como: *eu não tenho coragem. Imagina se acontecesse isso. E se de repente ela fizesse assim*. Podem esconder um interesse, um interesse que surge através das hipóteses porque não se encontrou um lugar mais direto para se manifestar. Mas como tirar a dúvida de que um suposto medo não é um medo, mas sim um objeto de desejo? Pensando nisso foi elaborada uma próxima aula na qual os estudantes deveriam responder a um questionário. Com essa atividade pretendeu-se dar espaço para que os discentes apresentassem ou não seus interesses caso fossem lhes dados a oportunidade de criar uma performance teatral. Ou seja, a

intenção do questionário proposto era a de permitir, ainda que no campo da hipótese, que os estudantes se expressassem enquanto pensadores, idealizadores de um ato performático.

#### **5.4 - Proposta de trabalho nº 09: Questionário para um futuro Dramaturgo de atos performáticos**

Que perguntas podem ser feitas à alguém que deseja criar uma performance teatral? É possível elaborar um questionário como guia para um futuro Dramaturgo de atos performáticos? Essas são questões possíveis de serem consideradas quando pretende-se estimular os educandos ao ato performático através de uma atividade de perguntas e respostas. A performance, como já dito, talvez não seja uma expressão que se ensine. Pensando assim, é possível que um questionário que intenta esse estímulo seja um recurso didático improdutivo. No entanto, no âmbito da pesquisa, as experiências são premissas que encontram a liberdade produtiva de serem promovidas para surtirem ou não algum efeito, algum resultado. Não se trata de fazer algo que seja correto ou adequado, mas pelo contrário, trata-se de gerar possibilidades e praticar experiências. É possível que atos performáticos surjam de indagações. Mas como seria elaborar a indagação? Que perguntas podem ser feitas a um coletivo de uma turma se a performance, muitas vezes, apresenta-se como um anseio íntimo do *performer*? É possível criar um questionário no qual as perguntas sejam as mesmas, mas as respostas apresentem colocações particulares? Essas podem ser outras indagações provocativas quando algum questionário dessa ordem começa a ser elaborado.

Como ponto de partida para a elaboração desta proposta escolheu-se a ideia de Eleonora Fabião<sup>89</sup> presente no texto *Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade*. Nesse artigo, Fabião (2009) chama as ações performativas de *Programas* ao considerar que atos performáticos são criteriosamente planejados para serem apresentados. Fabião (2009) entende que o *performer* cria seu trabalho através de uma estrutura, um programa de suas ações. Segundo ela,

---

<sup>89</sup> Eleonora Fabião (1968) é performer, teórica da performance e professora associada da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Chamo as ações performativas de *programas*, pois esta me parece a palavra mais apropriada para descrever um tipo de ação metodicamente calculada, conceitualmente polida, que exige extrema tenacidade para ser levada a cabo, e que se aproxima do improvisacional única e exclusivamente na medida em que não será previamente ensaiada. O performer não improvisa uma idéia: ele cria um programa e programa-se para realizá-lo (FABIÃO, 2009, p. 69).

Para a autora esses programas são como diretrizes que criam os corpos do ato performático, afetando tanto quem faz a performance quanto quem assiste a uma performance. Esse planejamento atende à várias esferas da idealização de uma expressão performativa. O programa conduz e traz um corpo físico, psicológico, crítico, espiritual, sensorial e econômico. Apresenta-se como instrumento complexo do mesmo modo que conduz o artista à exposição de sua performance, considerando-a uma expressão artística também complexa. Diante da complexidade acerca do que vem a ser um programa performático, Fabião (2009) sugere que tais programas sejam baseados em constituintes dramaturgicos possíveis de serem distinguidos uns dos outros. Para isso, então, a pesquisadora elabora uma lista com mais de dez elementos dramaturgicos que podem compor um programa performático. Nessa lista,

Sugiro que programas performativos baseiam-se em elementos dramaturgicos discerníveis. Destaco alguns: 1) o deslocamento de referências e signos de seus habitats naturais; 2) a aproximação e fricção de elementos de distintas espécies, naturezas e esferas ontológicas; 3) acumulações, exageros e exuberâncias de todos os tipos; 4) aguda simplificação da forma e condensação de materiais e idéias; 5) a aceleração ou desaceleração da experiência de sentido até seu colapso; 6) a ace-leração ou des-aceleração da noção de identidade até seu colapso; 7) a recusa de performar personagens fictícios e o interesse em explorar características próprias (etnia, nacionalidade, gênero, especificidades corporais), em exhibir seu tipo ou estereótipo social; 8) o investimento em dramaturgias pessoais, por vezes biográficas, onde posicionamentos e reivindicações pessoais são publicamente performados; 9) o curto-circuito entre arte e não-arte; 10) o estreitamento entre política e estética; 11) agudez conceitual; 12) o encurtamento ou a distensão da duração até limites extremos; e 13) a ampliação dos limites psicofísicos do performer e de sua audiência (FABIÃO, 2009, p. 63).

Os componentes dramaturgicos de um programa performático, sugeridos pela autora, apresentam especificidades em campos diversos. Distinguindo-os uns dos outros, nota-se que entre sua diversidade há a presença de certos temas como o tempo e o espaço, o estudo de identidade e a relação com a recepção, para citar alguns. Diante da amplitude de temas abordados por um programa é possível que haja dúvidas de como torná-los práticos em uma ação performática. Ou seja, ao compreender um programa, pode-se perguntar: *como experienciar*

*os elementos dramáticos na realização de uma performance?* Esse como surge novamente na pesquisa e para respondê-lo transformou-se alguns desses elementos em questões. São essas questões que fizeram parte das perguntas propostas à turma. Assim, o seguinte questionário foi elaborado, nele 8 perguntas foram distribuídas em três tópicos.

Primeiro tópico: *SOBRE VOCÊ*

Perguntas:

- Se você pudesse dizer para os outros como você é no sentido físico, social e psicológico, o que você diria?
- Se você pudesse montar uma dramaturgia que contasse um pouco da sua história o que gostaria de contar?
- Se você pudesse mudar o tempo de algo o que duraria mais tempo e o que duraria menos tempo?

Segundo tópico: *SOBRE A ESCOLA*

Perguntas:

- Na escola, o que você considera interessante e o que é desinteressante?
- Na escola, o que você considera que é exagerado e o que você considera insuficiente?
- Se você pudesse mudar algo na escola o que mudaria? Como mudaria?

Terceiro tópico: *SOBRE UMA PERFORMANCE*

Perguntas:

- Se suas respostas fossem transformadas em uma performance, como essa performance seria (o que seria feito, quando seria feita e onde seria realizada)?
- Quem deveria ver a sua performance? Além de você, ela seria feita para quem?

As perguntas elencadas no questionário tiveram a intenção de abranger de forma direta e objetiva a leitura acerca de alguns dos elementos dramáticos propostos por Fabião (2009). É possível que nessa transcrição, dos elementos de um programa performático ao questionário para estudantes do ensino fundamental, certos quesitos tenham ficado de fora ou mesmo traduzidos de forma simplificada diante da sua complexidade. Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta dessa atividade vai em um caminho diferente ao de formar *performers* ou mesmo construir, obrigatoriamente, um ato performático. As intenções do questionário são as de, primeiramente, ampliar o estudo dos educandos acerca das características presentes no domínio da expressão

performativa. Depois, estimulá-los enquanto dramaturgos de ações performáticas. E, por fim, dar continuidade ao processo de pesquisa que, nesta fase, teve início com ações didáticas expositivas e agora vislumbra possíveis práticas. Procurou-se na elaboração das perguntas abranger temas importantes para a discussão sobre ações performáticas. Nos tópicos, as perguntas abordam noções acerca do *quando*, do *como*, do *onde* e do *quem*. Do *quando*, a abordagem se dá ao observar a relação do estudante com o tempo a partir do critério de estendido ou ligeiro. Do *como*, a abordagem se dá ao provocar os educandos através das ações que eles podem propor para mudar determinado cenário. Do *onde*, o questionário traz a escola como um lugar de convívio comum a todos os envolvidos na pesquisa. Já a abordagem relacionada ao *quem*, por se tratar de uma atividade individual, o questionário estimula as opiniões particulares do sujeito que o responde<sup>90</sup>.

FIGURA 14. Exemplo de matriz usada para o questionário proposto.

Caro estudante, pensando em ampliar nosso conhecimento sobre o Teatro performático, foi elaborado este questionário. Leia com atenção as perguntas e, depois, as responda.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**SOBRE VOCÊ:**

1. Se você pudesse dizer para os outros como você é no sentido físico, social e psicológico, o que você diria?
2. Se você pudesse montar uma dramaturgia que contasse um pouco da sua história o que gostaria de contar?
3. Se você pudesse mudar o tempo de algo o que duraria mais tempo e o que duraria menos tempo?

**SOBRE A ESCOLA:**

4. Na escola, o que você considera interessante e o que é desinteressante?
5. Na escola, o que você considera que é exagerado e o que você considera insuficiente?
6. Se você pudesse mudar algo na escola o que mudaria? Como mudaria?

**SOBRE UMA PERFORMANCE:**

7. Se suas respostas fossem transformadas em uma performance, como essa performance seria (o que seria feito, quando seria feita e onde seria realizada)?
8. Quem deveria ver a sua performance? Além de você, ela seria feita para quem?

Fonte: criação do próprio autor.<sup>91</sup>

<sup>90</sup> Habilidade descrita pela BNCC contemplada por essa atividade: (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

<sup>91</sup> A partir da atividade dada em sala de aula e dos estudos acerca do artigo de Eleonora Fabião.

Cópias do questionário foram impressas e distribuídas aos estudantes com data estipulada para a entrega. Um final de semana foi dado para que os educandos pensassem sobre as perguntas e suas respostas. A avaliação dessa proposta pode se dar por execução da atividade, assim, todo estudante que trouxer o questionário respondido é avaliado positivamente. As respostas registradas pelos discentes deveriam ser apresentadas em leitura para a turma e o questionário recolhido para uma verificação das respostas. Na apresentação das respostas é possível que alguns estudantes, por motivos variados, façam objeção à apresentação. Os motivos podem variar desde uma timidez ou porque o conteúdo das respostas apresenta uma opinião que supostamente os constranja. Quando se trabalha com o estudante, abordando temas particulares ao sujeito, é produtivo que o professor afine a escuta para determinadas posturas. Evitam-se com isso julgamentos precipitados com relação ao retorno dos educandos.

Com as respostas dos estudantes é possível notar o estímulo produzido pelas aulas anteriores. Ou seja, como a exibição dos vídeos ou a apresentação dos trabalhos interferiram no processo de experiência dos educandos diante dos estudos sobre a expressão performática no Teatro. Através do questionário é possível conhecer alguns anseios e desejos dos discentes enquanto propositores de dramaturgias. Também é possível identificar um campo de atuação no qual ele, o discente, demonstra mais interesse em exercitar. É em situações como essa que se pode notar, por exemplo, que um estudante apresenta o interesse de pensar um figurino ou um cenário, por exemplo. Diante dessa possibilidade, o professor pode pensar sobre futuras ações a partir do retorno de seus estudantes. Com as respostas do questionário, também, pode ser possível identificar questões relacionadas à formação do indivíduo, como a inquietação com determinada situação ou o posicionamento crítico diante de certos fatos. Por fim, com os questionários e suas respostas, é possível levantar um acervo de ações cênicas e exercitá-las com os educandos. Com isso, é dada a possibilidade de se posicionarem como capazes de idealizar uma proposta teatral e pô-la em prática.

### 5.5 - Como as situações interferem na performance de uma pesquisa e alteram seu percurso dramaturgico: Intervenção COVID-19<sup>92</sup>

*“Esta é, a meu ver, a força da performance: des-automatizar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro e consigo mesmo.”*  
Eleonora Fabião

Os questionários foram repassados às turmas no dia 13 de março de 2020, em uma sexta-feira. A entrega foi solicitada para quatro dias depois, na terça-feira seguinte, dia 17 de março. Nesse intervalo, na cidade de Betim – Minas Gerais, a Secretaria de Educação discutiu e deliberou a favor da suspensão das aulas devido à situação pandêmica causada pelo coronavírus<sup>93</sup>. A suspensão se deu exatamente a partir do dia 17 de março, data prevista para a entrega dos questionários, o que causou a interrupção de forma abrupta deste processo de pesquisa. Ou seja, a atividade proposta anteriormente não foi finalizada.

Na rede pública, do município de Betim, a possibilidade de aulas à distância não foi cogitada até o mês de junho de 2020. Isso significa que a suspensão das aulas de forma presencial resultou na interrupção das atividades escolares por completo, independentemente da existência de outras possibilidades de se lecionar. Por outro lado, o material dissertativo desta pesquisa deveria ser entregue ao programa de mestrado entre os meses de junho e julho de 2020 para avaliação da banca examinadora.

A partir desse contexto, passou-se a analisar o que poderia ser feito diante do contratempo no processo da escrita deste trabalho. Com a ausência dos educandos envolvidos diretamente nas práticas da pesquisa o cenário de estudos muda. No entanto, um professor pesquisador é também um estudante indiferente de intercorrências externas à sua pesquisa. Por isso, diante da adversidade, cabe perguntar: *deve-se parar a pesquisa ou tentar usar a situação e dar sequência? É possível traçar um novo rumo nesta parte processo mesmo sem a presença dos educandos? É*, ao pensar nessas questões, que se discorre sobre esse momento no trabalho e para isso,

---

<sup>92</sup> COVID-19 é a sigla para *Coronavirus Disease* (Doença do Coronavírus) que teve seus primeiros casos descobertos no ano de 2019.

<sup>93</sup> Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China.

Faz-se necessário um processo que preveja os desvios de percurso, as inserções do acaso, o caos como possibilidade criativa, a legitimação do novo e do estranho. Se o desconhecido - e sua investigação - é um dos aspectos mais instigantes da experiência humana e por consequência da criação artística, porque ele haveria de ser excluído de um processo formativo em dramaturgia? (SOUZA, 2017, p. 58).

Ao tentar responder essas e outras perguntas vale analisar o contexto no qual elas surgem. No momento em que a COVID – 19 interrompe este processo pesquisava-se, junto aos estudantes, a expressão performática e seus constituintes dramáticos. Diante das circunstâncias dadas, talvez seja possível discutir alguns constituintes dramáticos da performance a partir da intervenção provocada pela consequência da pandemia nesse estudo.

Importante lembrar que a performance teatral relaciona-se com o tempo, o espaço e sobretudo com a presença do espectador. Uma das premissas da expressão performática é tratar as circunstâncias externas como situações possíveis de interferir no que é feito. A performance cênica é concebida a partir de um planejamento, de um programa, mas isso não representa a garantia de que seu desempenho ocorra precisamente como foi programado. As ações performáticas e os programas

Tratam-se de experimentações, de ações “extracotidianas”, da vivência de estados psicofísicos alterados que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, política, emocional, orgânica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sensorial, sexual, social, racial... Programas criam corpos naqueles que os performam e naqueles que são afetados pela performance. Programas anunciam que “corpos” são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes (FABIÃO, 2009, p. 63).

Assim como, em sua feitura, o teatro performativo considera as interferências externas, uma pesquisa também pode considerar e seguir. Este paralelo apresenta-se como um estímulo a sequência que aqui se propõe. A continuidade se dá quando se entende que uma pesquisa sobre performance cênica, ao passar por interferências, pode discutir sobre as reverberações da interrupção no que era pesquisado. Permite-se, nesse momento, considerar o texto desta pesquisa a partir do contexto no qual é produzido e verticalizar na compreensão do tempo presente. A doença que parou o mundo, transforma, inesperadamente, o que havia sido programado e isso causa consequências. Geram-se alterações no trabalho provocando outras experiências neste processo. Isso ocorre quando se entende que “Uma experiência tem padrão e

estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas” (DEWEY, 2010, p. 122). O que se quer dizer é que a intervenção de uma pandemia em um processo de pesquisa gera experiências não previstas. Todavia, nas ações cênicas performáticas as intervenções são esperadas e, às vezes, até desejadas. Não há justificativa, por tanto, para ignorá-las. Diante de interferências uma performance é transformada e transforma quem vê, assim como, uma pesquisa ao passar por uma alteração repentina pode se transformar também. Nessa estrutura, o objeto de pesquisa mostra-se dinâmico sendo permissível às intercorrências, por isso, é possível ser remodelado diante do contexto. Ou seja, pesquisador e objeto de pesquisa podem ser dinâmicos quando se mostram maleáveis diante das circunstâncias contextuais nas quais se inserem. Essa discussão torna-se igualmente pertinente quando se estuda uma expressão artística ou algum constituinte dela. Pois,

Os contextos que circundam nossos conceitos sobre arte sempre nos intrigarão de várias formas. Recorrentemente gerarão discursos acerca de seus universos ideológicos de criação e concepção. Educacionalmente se constituem em controversos objetos de pesquisa, investigação e questionamento, muitas vezes nos motivando a buscar conhecimento (ANDRADE, 2014, p. 108).

No ato de estudar podem ser exigidas, de um pesquisador, ações múltiplas. Um pesquisador é composto de vários constituintes que podem ser remodelados constantemente em suas estruturas, sejam elas físicas, psíquicas ou sociais. A pesquisa, assim como a performance, tem um programa, um planejamento a seguir, mas, ao mesmo tempo, é um material vivo, por isso, passível de que nela se criem alternativas diante do projeto inicial. Essa seja, talvez, a forma como uma *dramaturgia teatral performática* se aproxima à *dramaturgia de uma pesquisa*. Ambas, a performance teatral e a pesquisa, estão sujeitas à interferências em seus percursos dramatúrgicos. É possível que essas interferências causem alterações no *espaço*, no *tempo*, no *propositor* ou no *espectador*. Dá-se, a seguir, exemplos de como essas interferências podem se dar tanto no âmbito de uma ação cênica performática quando no processo de escrita de uma pesquisa.

Uma interferência no *espaço* de uma pesquisa e de uma performance pode se dar com o deslocamento do lugar aonde ela ocorre. Assim ocorreu com esse trabalho, ele foi programado para acontecer integralmente em diálogo com

o espaço escolar, mas houve impedimento repentino no acesso a esse lugar. O mesmo pode ocorrer com qualquer performance que começa seu desempenho em determinado ambiente, mas se desloca para outro.

A interferência no *tempo*, tanto na performance cênica quanto na pesquisa, pode se dar na extensão ou encurtamento do horário oferecido para a execução de ambas. Prepara-se um tempo que pode ser recalculado diante de certas intercorrências e na impossibilidade de recalculá-lo, outros elementos precisam ser revistos. Assim aconteceu com esse processo, com a ausência das aulas, a carga horária idealizada para a pesquisa sofreu cortes e provocou a alteração de uma das propostas. O mesmo pode acontecer com as performances que são programadas para um intervalo de tempo, mas podem ser estendidas ou encurtadas a depender de certas circunstâncias.

As alterações no *propositor* tanto de um ato performático quanto de uma pesquisa se dão ao considerar que em ambas o proponente compreende que o objeto em pauta é dinâmico. Tanto um ato performático quanto uma pesquisa podem apresentar resultados inesperados, nesse sentido compete ao seu articulador entender essa dinâmica. Nessa pesquisa, surgiu um momento solitário, que não havia sido programado, porque saiu de cena a participação dos educandos. Isso implicou em alterações na postura e na ação diante do objeto pesquisado.

Por fim, as alterações no *espectador* podem se dar pelo inesperado. Seja naquele que vê uma performance ou naquele que lê o trabalho de uma pesquisa. O espectador de uma intervenção performática e o leitor de um trabalho estão sujeitos, em certa medida, ao que transcorre diante de si. Dos desejos, das especulações, daquilo que cogita o leitor e o espectador podem ser geradas as surpresas positivas ou as frustrações, por exemplo. São essas alternâncias nos estados emocionais que tornam, também, uma recepção participativa, viva. O espectador é tratado de forma ativa nos atos performáticos e isso pode gerar diversas situações. Nesta pesquisa, por exemplo, o leitor talvez não esperasse um capítulo que buscasse articular algumas características da performance cênica à interferência causada pela pandemia do COVID-19 em seu processo. Ressalta-se que a intenção, nessa parte da pesquisa, foi buscar a possibilidade de dizer que o estudo acerca das dramaturgias, também, promove a

possibilidade de diferentes encontros. Esses encontros podem se dar por situações variadas e apresentarem resultados múltiplos.

### **5.5.1 - Caso n° 11:**

*(o professor, sozinho em casa, pensa)*

- *Será que fui compreendido?*
- *Esse capítulo ficou claro?*
- *Devo realmente escrever sobre o estudo da performance atrelado ao isolamento social?*
- *Que relações de cumplicidade são possíveis mesmo sozinho?*

### **5.6- A Dramaturgia enquanto geradora de cumplicidades**

A Dramaturgia parece oferecer, entre diferentes materiais, formas de encontros. Como se o caráter dramático presente em constituintes cênicos como o espaço, o figurino e a ação do ator, por exemplo, pudesse promover várias relações. Relações nas quais os materiais, sejam eles cênicos ou de uma pesquisa, encontram oportunidades para estabelecer contatos. É isso o que Pais (2004) considera como a ideia de cumplicidade atrelada ao entendimento do que vem a ser a Dramaturgia. De modo que,

Assistimos uma expansão do termo dramaturgia e da sua competência em criar relações de sentido entre o que podemos considerar os materiais constituintes de cada forma discursiva. Encontramos ao nosso ver, vários motivos para essa difusão. (PAIS, 2004, p. 102).

A condição de criar elos, de aproximar e de promover relações confere entendimento sobre os diferentes constituintes dramáticos em uma composição cênica. É nesse sentido que esta pesquisa considerou o termo Dramaturgia, como uma instância capaz de aproximar diferentes materiais promovendo usos e compreensões variadas. Isso torna possível, de algum modo, identificar dramaturgias em um figurino, em um espaço e em um texto, por exemplo. Pode-se entender que é a cumplicidade, com suas possibilidades e os modos desses diferentes materiais se relacionarem, que dá a eles um caráter dramático. Nesse sentido de geradora de relações, é possível trazer à Dramaturgia um entendimento que extrapola inclusive o Teatro, ou seja,

Num estudo sobre dramaturgia enquanto criação de relações de cumplicidade, que promovem o cruzamento do invisível e do visível no eixo espaço-tempo, as questões relacionadas com a produção e

estruturação de discursos surgem de forma alargada, tocando outras esferas da cultura. Se toda atividade cultural do ser humano produz sentidos e se organiza em discursos de ordem diversa, então, os discursos culturais suscitam, decididamente, o nosso interesse, na medida em que poderão abranger uma faceta dramática, implicada na estruturação desse sentido (PAIS, 2004, p. 96).

A escola não escapa a esse lugar cultural, produtora de discursos e sentidos aonde é possível pensar os acontecimentos enquanto Dramaturgia. Essa Dramaturgia levada ao ambiente escolar possibilita várias discussões, entre elas as relações que circulam o ensino do Teatro nas escolas. Aqui se reforça uma das intenções desta pesquisa. A saber, através da noção sobre Dramaturgia enquanto constituinte múltiplo foi possível experienciar formas variadas do ensino de Teatro nas aulas de Arte. Essa multiplicidade encontrou embasamento no símbolo da Hidra, apresentado por Ana Pais (2004)<sup>94</sup>. Nele a Dramaturgia mostrou-se um objeto de pesquisa com muitas vertentes, com várias facetas em um corpo. Esse corpo é o lugar aonde essas experiências se encontram e criam cumplicidade. Entende-se como o corpo desse trabalho o ensino e a aprendizagem do componente curricular Arte. A escola, a grade curricular, o programa de mestrado profissional, o educando e o professor deram, todos juntos, subsídios para que o ensino e a aprendizagem fossem tidos de modo a ser considerado um corpo. A concretude de um corpo sobre o qual se tornou possível experienciar diferentes temas. Além disso, buscou-se constantemente respeitar o contexto dos estudantes e, assim, é possível entender que a formação do indivíduo é amplamente contemplada em um processo como esse. As experiências são múltiplas, também, porque são entendidas com particularizadas, individuais. A mesma prática realizada em uma turma não promove uma única experiência, mas é possível que todos experienciem algo. Isso se dá ao considerar que múltiplas são as experiências, mas

Por conseguinte, existem padrões comuns a várias experiências, por mais diferentes que elas sejam entre si nos detalhes de seu conteúdo. Há condições a serem satisfeitas sem as quais a experiência não pode vir a ser. Os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda a experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive (DEWEY, 2010, p. 122).

---

<sup>94</sup> É possível rever a relação entre Hidra e Dramaturgia articulada por Ana Pais nas páginas 21 e 22 deste estudo.

A pesquisa aqui descrita é apresentada dentro de um padrão, mas as experiências trazidas por ela podem ser diversas. A estrutura deste estudo propôs uma organização na qual se atendeu às várias particularidades e escolhas do pesquisador em questão. O formato dissertativo é um deles e a organização das propostas em uma sequência cronológica é outra. No entanto, essas escolhas não significam que as experiências extraídas desta pesquisa serão padronizadas. Nas proposições que foram desenvolvidas em um percurso que começou com o Teatro na Grécia antiga, seguiu para a bufonaria e chegou ao teatro performativo é possível que esse material contemple diversos modos do pensar e do fazer teatral através de seus constituintes dramáticos. Esse trajeto, também, deu condição a esta pesquisa de olhar a expressão teatral de uma forma ampliada quando o assunto é discutir as possibilidades de trabalhar o Teatro com alunos do ensino fundamental. Buscou-se essa multiplicidade através do entendimento de que o constituinte dramático pode ser pensado, discutido e trabalhado no Teatro e em outras expressões artísticas que dialogam com a feitura cênica. Na narrativa escolhida para apresentar essa pesquisa optou-se, na sua estrutura macro, por uma ordem cronológica. No entanto, vale ressaltar que o caminho aqui exposto para a organização de ideias é passível de ser modificado. Essa modificação pode se dar para além de um calendário que caminha a partir de uma ordem cronológica, moldando-se sem a obrigatoriedade de se apresentar a partir de um viés que parece estudar a História do Teatro, mas sim o Teatro em si. Variantes são possíveis e podem se tornar produtoras a partir do interesse do professor, da turma, da escola ou de outros pontos observados. Essa condição maleável torna-se atrativa para novas práticas e traz à luz do Ensino de Arte um lugar vivo, pois, se dá de forma promissora para desdobramentos contínuos. Esse é um dos pontos centrais de condução para o leitor deste trabalho, a possibilidade do múltiplo, pois, só assim, haverá consonância com o modo no qual se tratou a Dramaturgia aqui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### GEOGRAFIAS DRAMATÚRGICAS

Aborda-se constantemente a Dramaturgia no campo das Artes Cênicas. Aliás, a Dramaturgia é um dos constituintes cênicos que acompanha a expressão teatral. O que se quer dizer com isso é que o material dramatúrgico participa, com frequência, no modo de se ver e se pensar o Teatro. Foi assim com o advento do encenador e seu olhar para o palco, é assim com a liberdade expressiva dos atos performáticos. Desde a poética de Aristóteles até os processos contemporâneos, as dramaturgias estiveram presentes. De modo que, ao se falar de algum Teatro é possível, também, se falar do posicionamento dramatúrgico diante desse Teatro.

Diferentes processos se relacionam com o modo de ver e trabalhar o constituinte dramatúrgico. Essas diferentes formas apresentam lugares variados para o entendimento acerca do conceito sobre Dramaturgia e seu respectivo uso. Assim, atualmente, a Dramaturgia pode ser um texto escrito a ser levado à cena ou pode ser a relação entre os diferentes constituintes cênicos na elaboração de um trabalho. Considerando essa ideia, torna-se possível dizer que a Dramaturgia ocupa constantemente um lugar de estudo, de discussão e de prática, seja para reafirmar um pensamento, seja para rejeitar outro.

Na gama de possibilidades que a expressão teatral dispõe para o seu desempenho, a Dramaturgia pode ser tratada ora como protagonista, ora como antagonista. Protagonista quando é posta em primeiro plano e antagonista quando, diante da impossibilidade de compreender a amplitude de seu conceito, tenta-se rejeitá-la. Isso faz com que a Dramaturgia sempre esteja presente de algum modo. Mudam-se os lugares, mas algum lugar continua a existir. Dessa maneira, é possível dizer que se discute, constantemente, o lugar da Dramaturgia nos processos cênicos. O *lugar* e o *como* trabalhar o constituinte dramatúrgico variam, mas ele permanece e a questão passa a ser, muitas vezes, a ação pô-lo em algo ou retirá-lo de algo.

Diversos pensamentos acerca da presença da Dramaturgia nos procedimentos cênicos, de algum modo, acabaram por suscitar uma discussão referente ao lugar que ela ocupa. Há sempre um *lugar*, um *momento*, um *onde*,

disponível para receber a ideia sobre Dramaturgia ou, contrariamente, há sempre um *onde* disposto a rejeitar alguma ideia atrelada à Dramaturgia. Como se, metaforicamente, o Teatro fosse um repositório com gavetas e a Dramaturgia fosse, assim, o objeto que se desloca de um lugar a outro nesse repositório. O que pode tornar a sua questão uma posição geograficamente mutável, maleável. É desse raciocínio que surge, nessa consideração final, um pensamento sobre a Dramaturgia a partir de uma condição geográfica. Com essa discussão é trazida a ideia de *geografias dramáticas* como um modo de compreender esse constituinte e sua importância para esse processo de pesquisa e possivelmente para outros. A ideia de *geografias dramáticas* apresenta-se como uma forma de ver e trabalhar o termo Dramaturgia de diferentes modos. Essa variação acaba por renovar, constantemente, a resposta que tenta definir o que é Dramaturgia. Assim,

A renovação dramática passa por rentabilizar a sua invisibilidade, a sua condição marginal de participação no espetáculo, em prol de uma potência de articulação de sentidos possíveis. Vivendo à margem da lei – como todas as periferias discursivas, identitárias e políticas – a dramaturgia informa, repensa e refaz as leis e os códigos de cada espetáculo (PAIS, 2004, p. 89).

Seja no centro ou na periferia é possível tratar a Dramaturgia como zonas a ocupar. No entanto, ainda parece pouco discutida a ideia que busca entender a Dramaturgia como uma forma de compreender o Teatro em sua totalidade. Nessa compreensão, a Dramaturgia torna-se a estrutura sobre a qual diferentes processos cênicos podem se desenvolver, por exemplo. A partir de uma compreensão que expande a Dramaturgia para além da ideia dos espaços que ela pode ocupar, talvez, inaugure-se um lugar pouco praticado ainda. Desse local é possível que surja uma provocação na qual a Dramaturgia reconfigure a própria noção de Teatro, ocupando não somente um lugar paralelo, externo ou aplicável conforme o desejo de cada elaboração cênica. Nessa provocação, pode-se discutir e praticar um lugar que reitera a Dramaturgia como um processo de criação artística não somente atrelada a elaboração de um texto escrito. Nessa abordagem, o caráter dramático, além de filiar-se a outros constituintes cênicos, pode se transformar, ele próprio, no modo de compreender o processo diante de sua totalidade. Nesse processo, a Dramaturgia pode criar elos e orquestrar os diferentes materiais de uma encenação.

Sobre um ponto de vista geográfico, provoca-se um deslocamento em torno do termo dramaturgico, um deslocamento que não impede a Dramaturgia de ocupar algum lugar, mas, pelo contrário, dá a ela a condição de ser tratada como uma atmosfera capaz de abarcar diferentes materialidades. Desse pensamento, torna-se possível considerar um processo cênico denominado de *Dramaturgico*. Esse processo se dá não pelo modo de como se usa tal constituinte, mas sim por considerar possível à Dramaturgia gerar um ambiente no qual se estabelecem as relações cênicas. No entanto,

Não se trata aqui de uma substituição da criação artística pela dramaturgia, nem do lugar do encenador (ou coreógrafo) pelo dramaturgista. Pretende-se apenas reconhecer o papel instrumental da dramaturgia no labor do objeto artístico, fundamentando-o, o qual paciente e obstinada tecelã de possibilidades de sentido. No subplano do visível, ela actua como cúmplice que questiona, para fundar, as escolhas do discurso (PAIS, 2004, p. 89).

É através desse prisma que se tornou possível estudar dramaturgias, no plural, dentro da escola de ensino formal. Na escola, posicionando a Dramaturgia enquanto expressão para além do texto e dos palcos, é possível que se apresente um lugar diferente. Nesse lugar, a Dramaturgia pode ser tida como um espaço que propicia diferentes diálogos entre os vários componentes curriculares e recursos didáticos e pedagógicos de que uma escola dispõe. Construir um projeto interdisciplinar, por exemplo, pode ter o pensamento sobre Dramaturgia como um constituinte capaz de amalgamar diferentes áreas do conhecimento.

Nesta pesquisa, a intenção de levar aos estudantes a possibilidade de estudar diferentes constituintes e o que havia de dramaturgicos neles, acabou por ser um estudo sobre os valores da Dramaturgia em si. Era possível que esse projeto se desenvolvesse na direção da elaboração de um texto teatral ou mesmo para o desejo da montagem de um espetáculo, por exemplo. Entretanto, paulatinamente, configurou-se um processo no qual o uso do conceito dramaturgico se deu de forma expandida e propositora. Isso fez com que, no lugar de estudar alguns constituintes cênicos e suas características dramaturgicas, fosse possível estudar, em vários momentos, a Dramaturgia como meio de transformar estes constituintes.

Assim foi feito com o estudo de um texto da antiguidade clássica, assim foi feito com a ocupação de espaços dentro da escola, o mesmo aconteceu com

os corpos e suas máscaras e, também, com o estudo sobre a performance. De modo que, nas propostas descritas por esse processo de pesquisa, a Dramaturgia mostrou-se o objeto central a ser estudado. O que notou-se é que a própria Dramaturgia apresenta-se como uma materialidade e isso vai além de um texto para teatro, de uma encenação ou qualquer componente de ambos. A Dramaturgia, aqui experienciada, vai além da ideia das salas de ensaio, dos palcos e, talvez por isso, mostra-se produtora no ambiente educacional. Esse trabalho, de algum modo, apresentou uma maneira chamada *Dramatúrgica* de elaboração e abordagens pedagógicas distintas. Nessa maneira foi possível e produtivo pesquisar, aprender e ensinar diferentes habilidades dentro do componente curricular Arte. Com essa abordagem, a noção dramatúrgica mostrou-se capaz de apresentar, articular e conduzir diferentes temas. Com isso, é possível dizer que, o modo *Dramatúrgico* se torna produtora ao circular de maneira diversa por diferentes campos, mostrando-se, neste estudo, como uma geografia rica de cenários.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabrício Pereira. **Arte e Educação, emoção e racionalidade**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação: paradigmas do século XXI**. São Paulo: Annablume, 2014.

ANTUNES, Silmara Ferreira e RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (orgs.). **Contação de Histórias: uma metodologia de incentivo à leitura**. Goiânia: SEE/GO, 2007.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BETTINELLI, A.; BOMFIM, C. C.; RAMOS, S.; VINAGRE, T. V. O. e OLIVEIRA, T. L.. **Apoema: arte 7 – 1. ed.** São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

BRAGA, Bia e TONEZZI, José (orgs.). **O Bufão e suas artes: artesanias, disfunção e soberania**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

DE MARINIS, Marco. **Comprender el teatro: lineamientos de una nueva teatrologia**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1977.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Martins Fonseca, 2010.

MACEDO, Lino de; PASSOS, Norimar C. e PETTY, Ana L. S. **Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALINA, Judith. **Diário de Judith Malina: o Living Theatre em Minas Gerais**. Judith Malina, Heloisa Maria Murgel Starling, Adyr Assumpção. Belo Horizonte:

Secretaria de Estado de Cultura / Arquivo Público Mineiro, 2008. (Arquivo do DOPS; 1)

MÉNDEZ, Juan Manoel Alvarez. **Avaliar Para Conhecer, Examinar Para Excluir**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MUNIZ, M. L.; ROCHA, M. A.; VIVAS, R. e PEREIRA, A. C. C. **Rumos da arte: ensino fundamental: anos finais: 6º ano** – 1. ed. – São Paulo: edições SM, 2018.

\_\_\_\_\_. **Rumos da arte: ensino fundamental: anos finais: 7º ano** – 1. ed. – São Paulo: edições SM, 2018.

PAIS, Ana. **O DISCURSO DA CUMPLICIDADE – dramaturgias contemporâneas**. Lisboa: Colibri – artes gráficas Ltda, 2004.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia: a construção da personagem**. [2. ed.]. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PAVIS, Patrice; GUINSBURG, J.; PEREIRA, M. L. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PERCY, Allan. **Oscar Wilde para inquietos**. Tradução: Joana Angélica D'ávila Melo. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Práticas lúdicas na formação vocal em teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

POUGY, Eliana e VILELA, André. **Teláris arte, 6º ano: ensino fundamental, anos finais** / 1. ed. São Paulo: Ática, 2018.

\_\_\_\_\_. **Teláris arte, 7º ano: ensino fundamental, anos finais** / 1. ed. São Paulo: Ática, 2018

\_\_\_\_\_. **Teláris arte, 9º ano: ensino fundamental, anos finais** / 1. ed. São Paulo: Ática, 2018.

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

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução: Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SÓFLOCLES. **Rei Édipo**. Tradução J. B. Mello e Souza. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2005.

SOUZA, Vinicius. **Escrever no Labirinto [manuscrito]: formação em dramaturgia na pós-modernidade**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais. 110 f. 2017

WILLIAMS, Raymond. **Drama em cena**. Tradução: Rogério Bettoni. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

## REFERÊNCIAS INTERNET

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (outubro de 2019).

FABIÃO, Elenora. **Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade**. In: FLORENTINO, Adilson, TELLES, Narciso (orgs.). Cartografias do ensino do teatro – eBook. Uberlândia: EDUFU, 2009 p. 61-72. DISPONÍVEL EM: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_cartografias\\_do\\_teatro\\_2009\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_cartografias_do_teatro_2009_0.pdf) (dezembro de 2019).

GLOSSÁRIO CEALE. GROSSI, Maria Elisa de Araujo, SILVA, Alexsandro da Silva. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rostos>. (novembro de 2019).

ILUSTRAÇÕES DO PROGRAMA ILUSTRADO, **Flaticon**. DISPONIVEL EM: [www.flaticon.com](http://www.flaticon.com) (maio de 2020).

LIVING THEATRE. **Site do grupo**. DISPONIVEL EM: <https://www.livingtheatre.org/>. (dezembro de 2019).

OKAMOTO, E. **Anotações para uma Dramaturgia de Ator**. Rebento: Revista de Artes do Espetáculo, v. 02, p. 52-58, 2010. Disponível em: <https://www.eduardookamoto.com/texto-text> (fevereiro de 2020).

UNIRIO. BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2014/bibliografia-arquivos-para-download/bondia-larrossa.-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-da-experiencia/view>. (setembro de 2019).

SÓFOCLES. **Rei Édipo - versão eBook**. Tradução: J. B. de Mello e Souza, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/edipo.pdf> (agosto e 2019).

REVISTA DA PESQUISA, UDESC. BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf e DA SILVA, Heloisa Marina (ARTIGO) **Possíveis Processos Da Escrita Teatral Contemporânea**. DISPONIVEL EM: <http://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14164/9242> (novembro 2018).

REVISTA LETRAS ESCREVE, UNIFAP. MAFFEI, Paulo Ricardo de Araujo, (ARTIGO) **Texto e cena, cena é texto: apontamentos sobre a produção do enunciado cênico no teatro contemporâneo**. DISPONIVEL EM: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3287> Macapá, v. 7, n. 3, 2º semestre, 2017 (agosto de 2019).

REVISTA NÚA, revista de artes escénicas e performativas. **Acerca de la Enseñanza de la Performance**. Bartolomé Ferrando. Número 5, 2012. DISPONÍVEL EM: <https://revistanua.files.wordpress.com/2012/07/nua-5.pdf> (dezembro 2019).

REVISTA VISUALIDADES UFG, revista do programa de mestrado em cultura visual. **Lygia Pape: tudo o homem devora.** Divino Sobral. Volume 2, número 01, 2004. DISPONÍVEL EM: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/40030/20444> (fevereiro de 2020)

SITE **ANA LUISA SANTOS.** DISPONÍVEL EM: <https://anasantosnovo.com/> (março de 2020)

SITE ESCRITÓRIO DA ARTE - **DOCTORS, Márcio. Lygia Pape. Galeria: Revista de Arte,** São Paulo, n. 16, 1989, p. 137-138. DISPONÍVEL EM: <https://www.escriitoriodearte.com/artista/lygia-pape>. (DEZEMBRO DE 2019)

SITE INHOTIM – **Instituto de arte contemporânea e jardim botânico.** MEIRELES, Cildo. DISPONÍVEL EM: <https://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/galeria-cildo-meireles/> (março de 2020)

## VÍDEOS

Tutorial confecção de máscara de papel machê. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SgbqDZy\\_Xi0](https://www.youtube.com/watch?v=SgbqDZy_Xi0) (fevereiro de 2020).

Vídeo Ana Luisa Santos – Melindrosa. Disponível em: <https://vimeo.com/110795368> (fevereiro de 2020).

Videoaula Commedia dell'arte. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FnvYz\\_c7mXg](https://www.youtube.com/watch?v=FnvYz_c7mXg) (fevereiro de 2020).

Vídeo Lygia Pape – Divisor. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL\\_GvSa8](https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL_GvSa8) (fevereiro de 2020).

Videoperformance TV UFOP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DXIPHxZPcXE> (fevereiro de 2020).

Vídeo *teaser The Living Theatre* (2016 – 2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqqW0WW8gGI> (fevereiro 2020).

Vídeo *The living Theatre* em Gênova. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tNNYAC7a79U> (fevereiro de 2020).

Vídeo rede de colaboração *The Living Theatre* e São Paulo. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=aA2Q5ZyOWN0> (fevereiro de 2020).

## ANEXO

### **UMA CIDADE CHAMADA DRAMATURGIA.**

#### ***Programa ilustrado dos procedimentos didáticos e pedagógicos propostos nesta pesquisa***

*“Entrando em terrenos;  
Abrindo os caminhos;  
Pulando cercas;  
Transformando as ovelhas  
e  
Inventando histórias para não dormir.”  
Gui Augusto e Wester de Castro*

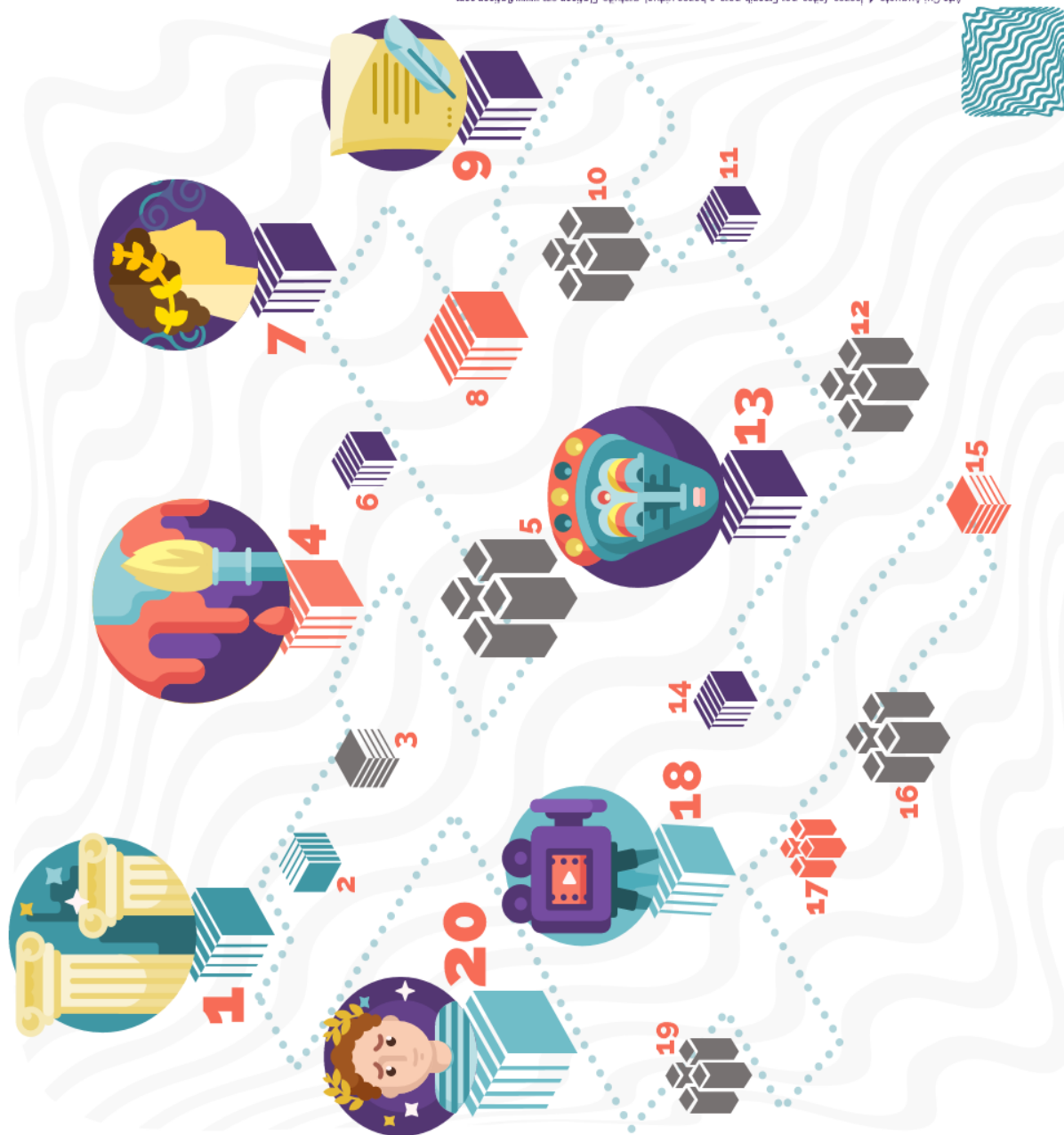
Com a intenção de oferecer um material complementar que possa auxiliar a leitura e compreensão das propostas realizadas nesta pesquisa, foi criado um PROGRAMA ILUSTRADO.

Na forma visual de um tabuleiro, apresenta-se um percurso com 20 estações que oferecem sugestões de ações didáticas e pedagógicas. No molde de um caminho a ser trilhado, o programa oferece, em cada estação, uma ação diferenciada. Além do mapa ilustrado, o anexo também é composto de cartas orientadoras com diretrizes resumidas e objetivas para as atividades propostas em cada momento do tabuleiro. Assim, o leitor/educador e o estudante têm acesso às práticas descritas ao longo da dissertação de forma dinâmica e sucinta.

O seu uso pode se dar na forma de um cronograma ilustrado, afixado na parede da sala de aula, por exemplo. Pode ser útil para o professor e os educandos e, também, pode ser um instrumento que permite vislumbrar diferentes processos além do apresentado neste trabalho.

Dá-se, desse modo, uma *CIDADE CHAMADA DRAMATURGIA* para que se possa desbravar.

Divirta-se!



Arte Guit Augusto | Ícones feitos por Freepik para o banco Visual Gratuito | Fotocoll em [www.fotocoll.com](http://www.fotocoll.com)

## o estudante dramaturgo

*Inventar histórias para não dormir*

1. Teatro versus estádio
2. O lugar para apresentações
3. O teatro ocupa a escola
4. Instalações visuais e dramaturgia
5. Conhecendo artistas que trabalham com instalações
6. As dramaturgias escritas na Grécia Antiga
7. Contação de história
8. Debate sobre a história contada
9. Objetos para uma peça
10. As máscaras enquanto elementos dramaturgicos
11. O ator e a personagem na *Commedia dell'arte*
12. Os personagens
13. Oficina de criação de máscaras
14. O jogo enquanto instrumento para o uso das máscaras
15. Usando as máscaras
16. A dramaturgia presente nos bufões
17. Trabalho teórico sobre *The Living Theatre*
18. Sessão de vídeos sobre performances
19. Questionário para um futuro performer
20. Intervenções performáticas

## 1. teatro versus estúdio

A proposta dessa aula é apresentar à turma o **Teatro na Grécia Antiga**, sua importância social e atividade contínua na rotina dos gregos. Nesse contexto apontar características em atividades praticadas na atualidade com dimensão social análoga.

Exemplo: ida aos jogos de futebol nos estádios.

## 2. O lugar para apresentações

Nesta aula o tema central são os **diferentes lugares que a expressão teatral pode ocupar na atualidade**. Ruas, praças, casas, etc. E na escola? Em quais espaços podem acontecer a ação cênica?

## 3. o teatro ocupa a escola

Nesta atividade formam-se grupos que devem escolher algum lugar na escola, a partir do seguinte ponto de vista: **este lugar daria uma boa história**.

**TEMPO USADO**  
02 (dois) horários de 50 (cinquenta) minutos para excursionar pela escola.

BNCC EF 6º AR 03

## 4. instalações visuais e dramaturgia

Os grupos devem escolher um espaço, **associar a ele uma narrativa** e contar essa história aplicando a ideia de uma instalação visual.

**TEMPO USADO**  
03 (três) horários de 50 (cinquenta) minutos para planejar, produzir e montar o espaço.

**AValiação**  
participação nas etapas do processo.

## 5. artistas que trabalham com instalações

Através de uma aula expositiva apresenta-se aos estudantes referências de cenógrafos, cenografias e instalações de diferentes artistas. O objetivo é ampliar o tema estudado.

Uma possibilidade é a visitação virtual aos trabalhos de *Citão Meireles* exposto em *Inhotim*, Brumadinho/MG.

**TEMPO USADO**  
01 (um) horário de 50 (cinquenta) minutos

## 6. as dramaturgias escritas na Grécia Antiga

Aula dedicada ao estudo da **dramaturgia de cunho literário produzida na Grécia Antiga**.

São apresentados alguns dramaturgos e alguns de seus textos.

Sugestão: a peça *Rei Édipo* de Sófocles.

## 7. contação de história

Para essa atividade escolhe-se uma **peça clássica** para apresentar aos estudantes.

**TEMPO USADO**  
01 (um) horário de 50 (cinquenta) minutos para a contação da história e outros 02 (dois) horários para debatê-la.

**AValiação**  
participação nos debates.

BNCC EF 6º AR 31

## 8. debate sobre a história contada

Aula na qual **os estudantes podem se posicionar** a partir de seus entendimentos com relação ao enredo da peça contada.

Com o debate é possível **esclarecer dúvidas e levantar temas** que podem servir tanto para aprofundar o entendimento da peça como criar desdobramentos para as próximas aulas.

No debate há possibilidades de **contextualizações** que relacionam o período grego à atualidade dos educandos.

## 9. objetos para uma peça

Cada estudante deve trazer um objeto que se relacione à compreensão que eles tiveram da história. O objetivo desta atividade é encontrar elementos que apontem **possibilidades de ressignificar a peça**.

**TEMPO USADO**  
01 (um) horário de 50 (cinquenta) minutos.

**AVALIAÇÃO**  
todo estudante que participar trazendo seu objeto, e com ele apresentar alguma relação com a peça, pode ser avaliado de forma positiva

BNCC EF 69 AR 26

## 10. as máscaras enquanto elementos dramaturgicos

Nesta aula **a máscara é tratada como um elemento presente em diferentes expressões teatrais**. Da Grécia Antiga à *Commedia dell'arte*, como as máscaras podem ser usadas?

O professor pode apresentar outros movimentos artísticos, históricos e contemporâneos, que explorem o uso das máscaras.

Exemplos: o teatro oriental e os filmes de Heróis.

## 11. O ator e a personagem na *commedia dell'arte*

Aula dedicada ao aprofundamento sobre o **teatro na *commedia dell'arte***.

O professor pode mostrar vídeos e imagens que abordem os personagens, os corpos dos atores, as máscaras e os tipos que elas representam.

BNCC EF 69 AR 25

## 12. os personagens

Nesse momento, solicita-se aos estudantes que cada um

**escolha um dos personagens da *commedia dell'arte*** e justifique sua escolha. O objetivo é mapear a diversidade de justificativas que podem surgir. Além disso, permitir que os estudantes imaginem a construção de personagens, a partir de um mote, mas de forma livre.

### AVALIAÇÃO

Pode-se avaliar os discentes observando como deram suas justificativas e com que grau de disponibilidade isso foi feito.

## 13. oficina de máscaras

Personagens escolhidos, agora os estudantes **devem participar de uma oficina de criação de máscaras** para os seus personagens.

Há várias técnicas que o professor pode experimentar, uma delas é a de papel machê.

BNCC EF 69 AR 06

## 15. usando as máscaras

Para essa atividade solicitou-se aos estudantes que formassem trios. Chegou o momento de **usar as máscaras através do jogo de improvisações**.

**TEMPO USADO**  
03 (três) horários de 50 (cinquenta) minutos.

**AVALIAÇÃO**  
Avaliar a disponibilidade dos estudantes em participar da atividade proposta.

Tres diretores podem ser estabelecidas para gerar o roteiro da atividade. **mas onde? Quem vocês são na escola? E quando vocês aparecem?**

BNCC EF 69 AR 29 e 30

## 16. a dramaturgia presente nos bufões

**O uso do corpo, o uso da máscara e a relação com o espectador**, são os objetivos dessa aula.

Através do improviso ou outro estímulo, o professor pode propiciar aos educandos uma experiência que trabalhe esses três constituintes como promotores de **dramaturgias**.

## 17. trabalho teórico sobre the living theatre

Para esta atividade os estudantes devem **pesquisar o coletivo The Living Theatre**.

Quando surgiu? Qual o contexto político e social de seu surgimento? Quem foram seus fundadores e como era o pensamento artístico que eles defendiam? Onde surgiu? Como se relacionava com o contexto político e social das circunstâncias? Como se deu a passagem do The Living Theatre pelo Brasil? É a descrição de algum de seus trabalhos.

**TEMPO PARA APRESENTAÇÃO**  
02 (dois) horários de 50 (cinquenta) minutos.

**AVALIÇÃO**  
A avaliação pode ser feita a partir de um trabalho escrito e da apresentação dele.

**BNCC EF 69 AR 24**

## 18. sessão de vídeos sobre performances

Aula com a **exibição de vídeos** que apresentem diferentes performances. Os estudantes devem escrever sobre o que viram. Impressões, entendimentos e dúvidas devem ser registradas em uma folha do caderno

**TEMPO USADO**  
01 (um) horário de 50 (cinquenta) minutos.

**BNCC EF 69 AR 01**

## 19. questionário para um futuro performer

Nesta atividade deve-se responder a um questionário que instigue os estudantes a uma criação dramática ligada a performance. Entre as questões, pode ser perguntado:

(A) Se você pudesse montar uma dramaturgia que contasse um pouco da sua história o que gostaria de contar? (B) Se você pudesse mudar algo na escola o que mudaria? Como mudaria? (C) Se suas respostas fossem transformadas em uma performance, como essa performance seria (o que seria feito, quando, como, feita e onde seria realizada)?

**BNCC EF 69 AR 31**

## 20. intervenções performáticas

Nesta atividade, os educandos podem **criar suas performances**, individualmente ou coletivamente.

Essas performances podem ser apresentadas para a escola (professores, outros estudantes, demais funcionários), em diferentes lugares e horários.