

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

AMARILDO ALEXANDRE DE PAULA ALONSO DO CARMO

PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO MÉDIO:
interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa

Belo Horizonte

2021

AMARILDO ALEXANDRE DE PAULA ALONSO DO CARMO

PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO MÉDIO:

interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes 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: Arte e Experiências Interartes na Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz (EBA/UFMG)

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2021

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

792.028 Carmo, A. A. P. A., 1969-
C287p Processo criativo no ensino médio [manuscrito] : interdisciplinaridade
2021 entre arte/teatro e língua portuguesa / Amarildo Alexandre de Paula
Alonso do Carmo. – 2021.
128 p. : il.

Orientadora: Mariana de Lima e Muniz.

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

1. Representação teatral – Teses. 2. Criação (Literária, artística, etc.) –
Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Teatro – Estudo e ensino –
Teses. 5. Língua portuguesa – Teses. 6. Teatro – Teses. I. Muniz,
Mariana de Lima e, 1976- II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de MESTRADO do aluno **AMARILDO ALEXANDRE DE PAULA ALONSO DO CARMO** - Número de Registro - **2019666825**.

Título: “ **Processo criativo no Ensino Médio: interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa** ”

Profa. Dra. Mariana de Lima e Muniz – Orientadora – EBA/UFMG

Profa. Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel – Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto – Titular – UFSJ

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Davi de Oliveira Pinto, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Gouvea Pimentel, Professora Magistério Superior - Voluntária**, em 14/12/2021, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima e Muniz, Membro**, em 14/12/2021, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?

A Elizabeth Dramans (*in memoriam*).

AGRADECIMENTO

Às minhas avós Alice Lima (*in memoriam*) e Efigênia Eugênia (*in memoriam*).

Aos meus pais Adirson e Mercêdes Bem, meu bem maior.

Aos meus irmãos Adilson César, Lívio Leandro, Gustavo Adolfo, Rodrigo Albano, Juliana Roberta e Cláudia Beatriz, sempre juntos nas aprendizagens.

A toda família, tias, tios, primos, primas, sobrinhas, sobrinhos, cunhadas e cunhados, pelo apoio incondicional.

Às minhas tias Maria Flor de Maio (*in memoriam*), Elizabeth Dramans (*in memoriam*), Veridiana, Valéria, Ieda, Ilma, Lêda, Marley, Marli e Nelma.

Aos Freis Geraldo Van Bull, Estanislau Bartholdy (*in memoriam*) e à Ordem dos Frades Menores.

Às amigas Simone Cruz (*in memoriam*) e Vania Rocha, pela presença.

Aos amigos Arilton Antônio e Lucas Santana, que sempre caminham comigo.

Aos ex-alunos e professores, que um dia entrecruzaram meu caminho.

Ao trio Raihane Barbosa, Marlon Fabian e Isabela Cesário, pelas constantes reflexões sobre Arte e vida.

Ao Giuliano Coura, Edgar Siqueira e Chico Mota, pela musicalidade e pelas trilhas sonoras.

A Aline de Simone, Anna Carolina Fernandes e todos que participaram dos processos criativos no Ensino Médio.

Aos Poverellos de Baco, Lucas Sangy, Henrique Barbosa, Egberto Fernandes, Ramon Felipe, Antônio Maurício, Pablo, Felipe Damasceno e Fernando Filho.

Aos amigos Ceresi Alvarenga, Agesilau Almada, Júnior Fonseca, Ana Clara, Nailanita Prette, Lourenço Martins, Anderson Ferreira e Marcelo Teixeira e Magna Rodrigues, pela escuta, interlocções e aprendizagens durante a pesquisa.

À Professora Lúcia Pimentel pelos abraços, pelas provocações, pelos encontros e pelos ensinamentos.

À Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes/Belo Horizonte e Escola Municipal Israel José Carlos/Betim.

Às Professoras Fabíola, Cibele Viegas e Rita Costa, pelas trocas de experiências no Ensino Médio.

Ao Paulo Gesualdo, pela tradução do resumo.

À secretaria e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

À minha orientadora Professora Mariana Lima Muniz, pela acolhida e empenho em desenvolver pesquisas inseridas no contexto escolar.

PARA SER GRANDE, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
(Ricardo Reis, 14-02-1933)

RESUMO

PROCESSO CRIATIVO NO ENSINO MÉDIO: interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa

Esta dissertação apresenta, por meio da descrição analítica do processo criativo de quatro espetáculos construídos com alunos da Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes (Belo Horizonte/Minas Gerais), a investigação realizada sobre as possibilidades de interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema da interdisciplinaridade e foram entrevistados oito estudantes (ex-alunos) e duas professoras que presenciaram ou participaram desses processos criativos. A partir do levantamento e da análise de dados coletados, ficou demonstrado que a experiência vivenciada interdisciplinarmente em processos criativos, além de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre Língua Portuguesa e Arte/Teatro, também pode desenvolver a capacidade de elaboração, leitura e reflexão sobre o mundo e incentivar a formulação de propostas pedagógicas interdisciplinares para o ensino de Arte/Teatro no Ensino Médio.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; processos criativos; Ensino Médio.

ABSTRACT

CREATIVE PROCESS IN HIGH SCHOOL: interdisciplinarity between Art/Theatre and Portuguese Language

This dissertation presents, through the analytical description of the creative process of four shows built with students from the Estadual Técnico Industrial Professor Fontes school (in Belo Horizonte/Minas Gerais), the investigation about the possibilities of interdisciplinarity between Art/Theatre and Portuguese Language in High School. Therefore, a literature review on the theme of interdisciplinarity was elaborated and eight former students and two teachers who watched or participated in these creative processes were interviewed. From the survey and analysis of collected data, it was demonstrated that the experience lived in an interdisciplinary way in creative processes, in addition to contributing to the expansion of the knowledge about Portuguese Language and Art/Theater can also develop the ability to elaborate, read and think about the world and encourage the formulation of interdisciplinary pedagogical proposals for teaching Art/Theater in High School.

Keywords: interdisciplinarity; creative processes; High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Sem título	13
Figura 2 –	Fotografia dos Meus pais	16
Figura 3 –	Fotografia Vestição, noviciado franciscano	17
Figura 4 –	Fotografia do espetáculo “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna	17
Figura 5 –	Fotografia do espetáculo “Um pedido de Casamento”, de Anton Tchekhov	18
Figura 6 –	Fotografia da cena de abertura, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	40
Figura 7–	Fotografia da cena “O abraço 1”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	43
Figura 8–	Fotografia da cena “O abraço 2”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	43
Figura 9 –	Fotografia da cena “O ensinamento no reino dos meninos-pássaros”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	45
Figura 10 –	Fotografia da cena “As asas de Ícaro”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	46
Figura 11 –	Fotografia da cena “O pão”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	47
Figura 12 –	Fotografia da Cena “O outro reino”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	47
Figura 13 –	Fotografia da Cena “Dormir”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	48
Figura 14 –	Fotografia da Cena “O encontro dos dois reinos”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”	49
Figura 15 –	Cena” O começo”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	51
Figura 16 –	Cena “Narradores”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	53
Figura 17 –	Cena “A criação”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	54
Figura 18 –	Cena “A saudação”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	57
Figura 19 –	Cena “Adão e Eva”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	58
Figura 20 –	Cena “O Brasil Africano”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	59
Figura 21 –	Cena “Os pastores”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	60
Figura 22 –	Cena “Livres?”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	61
Figura 23–	Cena “A liberdade”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	61

Figura 24 –	Cena “A guerra”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	62
Figura 25 –	Cena “Os mortos”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	63
Figura 26 –	Cena “O mundo gira”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	63
Figura 27 –	Cena “O agradecimento”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”	64
Figura 28 –	Fotografia de minha tia Maria	67
Figura 29 –	Fotografia da cena “A entrada das monjas”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	68
Figura 30 –	Fotografia da cena “As vestes”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	68
Figura 31 –	Fotografia da cena “A vida em comum”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	71
Figura 32 –	Fotografia da cena “A entrada dos meninos”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”.....	70
Figura 33 –	Fotografia da cena “A dança dos meninos”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	70
Figura 34 –	Fotografia da cena “Madame Satã”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	71
Figura 35 –	Fotografia da cena “A dança pessoal”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	72
Figura 36 –	Fotografia da cena “A água”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”	72
Figura 37 –	Folder do espetáculo “Viveiro de Estrelas”	73
Figura 38 –	Fotografia da cena de Abertura, espetáculo ‘Viveiro de Estrelas”	77
Figura 39 –	Fotografia da prova de seleção – o cavaco, espetáculo “Viveiro de Estrelas”	79
Figura 40 –	Fotografia da Prova de seleção – o poema, espetáculo “Viveiro de Estrelas”	79
Figura 41 –	Fotografia da Prova de seleção – a voz, espetáculo “Viveiro de Estrelas	80
Figura 42 –	Fotografia da Prova de seleção – o grupo, espetáculo “Viveiro de Estrelas”	80
Figura 43 –	Fotografia da cena “Macabéas”, espetáculo “Viveiro de Estrelas”	83
Figura 44 –	Fotografia da cena “Macabéa”, espetáculo “Viveiro de Estrelas”	83
Figura 45 –	Fotografia da cena “Aqueles Dois”, espetáculo “Viveiro de Estrelas”	84

Figura 46 –	Fotografia plano geral do espetáculo “Viveiro de Estrelas”	84
Figura 47 –	Fotografia do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	85
Figura 48 –	Folder do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	87
Figura 49–	Fotografia da cena “Os Doutores”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	88
Figura 50 –	Fotografia da cena “De batina ou de gravata”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	89
Figura 51 –	Fotografia da cena “A entrada dos doutores”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	89
Figura 52 –	Fotografia da cena “As noivas”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	90
Figura 53 –	Fotografia da cena “As noivas e as pedras”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	91
Figura 54 –	Fotografia da cena “As noivas e as travessias”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	91
Figura 55 –	Fotografia 1 da cena “Face oculta”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	92
Figura 56 –	Fotografia 2 da cena “Face Oculta”, do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	93
Figura 57 –	Fotografia 3 da cena “Face Oculta”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	93
Figura 58 –	Fotografia da cena “O filho”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	95
Figura 59 –	Fotografia da cena “A cruz”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	95
Figura 60 –	Fotografia da cena “A morte e ressurreição”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	96
Figura 61 –	Fotografia da cena “As mães de Deus”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	97
Figura 62 –	Fotografia da cena “A margem”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”	98

LISTA DE ABREVIATURAS

BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular. A educação é base. Ensino Médio
EBA	Escola de Belas Artes
EETIPF	Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes
EMIJC	Escola Municipal Israel José Carlos
FALE	Faculdade de Letras
MG	Minas Gerais
PPGArtes	Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
	Vestir-se, tirar as vestes e apresentar-se	15
2	INTERDISCIPLINARIDADE	20
2.1	Um encontro de dois componentes curriculares	24
2.2	A ressignificação e a descoberta do espaço e do tempo escolar como espaço e tempo de aprendizagem e de criação	28
2.3	Poverellos de Baco — um grupo de treinamento e pesquisa na escola	31
2.4	Em busca de uma equalização entre o processo criativo e o que se diz sobre ele	33
3	DESCRIÇÃO ANALÍTICA DOS QUATRO ESPETÁCULOS CRIADOS COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	37
3.1	Primeiros Tremores — Nossa Pequena Icária	39
3.2	Acalanta com Ternura	50
3.3	Dança, dança, dança, dançou ou Como água para alma	65
3.4	Viveiro de Estrelas	73
3.5	A Terceira Margem de Deus	85
4	PERCURSOS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS INTERDISCIPLINARES A PARTIR DOS ESPETÁCULOS CONSTRUÍDOS	99
4.1	Macabéa	100
4.2	Olímpico	104
4.3	Glória	105
4.4	Madama Carlota	108
4.5	Ulisses	109
4.6	Sereia	111
4.7	Calypso	113
4.8	Raul	114
4.9	Saul	115
4.10	O Filho do Velho do rio	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	126

Figura 1 – Sem título.



Fonte: Acervo do autor, 2019.

1 INTRODUÇÃO

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Uma imagem, porque sei que nem tudo é dito somente com palavras. É da ordem do ver e ser visto, das entrelinhas, das entrenotas, sempre nos intervalos entre uma coisa e outra, entre o vivido e o narrado. O desenho feito por mim apresenta elementos muito significativos no modo como a pesquisa proporcionou deslocamentos, alegrias e angústias em tempos pandêmicos, em que a impossibilidade do contato físico me fez pensar e reconhecer a escola como locus privilegiado de possibilidades de transformação. O desenho pretende apresentar a ideia de grupo, que caminha junto e busca o conhecimento de forma não fragmentada. Conhecimento que passa pelos corpos e dialoga com histórias de vidas e com o mundo. Isso é teatro? Isso não é teatro. Isso é teatro. São textos que aparecem nos espetáculos construídos, como tentativa de dizer que existem muitos modos de se fazer teatro. E, agora, após um percurso entre a empiria e a pesquisa, dispo-me almejando uma escrita em processo que revele o quanto a experiência do teatro na educação básica potencializa as formas de leitura de si mesmo e do mundo. Tão importante quanto ler e escrever é saber ver, ouvir e falar; “[...] temos que repudiar a ideia de que só com as palavras se pensa, pois pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminal, inconsciente, profunda!” (BOAL, 2009, p. 16). Nesse sentido, a imagem e a pesquisa vaticinam e anunciam a relevância da interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa nos processos criativos no Ensino Médio. É um convite ao diálogo, ao compartilhamento, à ousadia, mas também ao risco e às incertezas.

Vestir-se, tirar as vestes e apresentar-se

Ver, ver, ser visto
Olhar no fundo, profundo
Ver, ver e se envolver
Mexer no mundo e rever
Forma e conteúdo, tudo, tudo
Ver, ver, reconhecer o justo
Romper com silêncio
O pensamento
A obra sobra
A obra sobra
Ver, ver, prever o mundo
E se jogar na história
Lembranças e memórias
Signos, metáforas de si
A obra cobra
A obra cobra
Ver, ver, se enaltecer, indefinir
Entre o ser, o fazer e o fruir
A obra dobra
A obra dobra

Em seu livro *Partir da infância* (FREIRE; GUIMARÃES, 2020), Freire (2020, p. 30), ao ser indagado sobre como se deu sua entrada na escola, disse que, para responder essa pergunta, teria de pensar no momento anterior à sua ida para escola. Comungo com esse pensamento da importância e significação do que acontece antes da escola, ainda mais quando penso em processos criativos em teatro.

Tenho imagens e palavras e sons que circularam minha infância. Minha família é de origem humilde. Nasci em Corinto, no Estado de Minas Gerais (MG), uma cidade que é considerada o portal do sertão mineiro. Minha mãe é professora, meu pai ferroviário, então, tem o ensinamento (FIG. 2): “Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. / Não é. / A coisa mais fina do mundo é o sentimento. [...]” (PRADO, 1991, p. 116). Ela vivia escrevendo palavras nas paredes de casa, regras da Língua portuguesa, operações fundamentais da matemática, fórmulas, as três pessoas da Santíssima Trindade, poesias, porque acreditava que ampliaria o olhar e o sensível para interpretar o mundo. Ensinou-me a cantar. E havia o trem de ferro com seus apitos — “o trem de ferro é uma coisa mecânica, mas atravessa a noite, a madrugada, o dia, atravessou minha vida virou só sentimento.” (PRADO, 1991, p. 48) — o sinal da Oficina de manutenção da Rede Ferroviária que marcava os horários de entrada e saída dos funcionários e os sinos das igrejas que badalavam de hora em hora. Meu pai era boêmio e gostava de escutar músicas e de dançar. Minha família é grande, tenho seis irmãos e as primeiras experiências foram compartilhadas juntos, porque a diferença de idade era de um ano entre os mais velhos;

quando chegou a hora do meu irmão mais velho Adilson entrar para escola, eu queria acompanhá-lo e o outro irmão mais novo Lívio queria também. O meu primeiro contato com a escola foi junto com meus dois irmãos, na mesma turma. Essa companhia permaneceu até o primeiro ano do Ensino Médio, então, muitas experiências eram comuns entre nós três.

Figura 2 – Fotografia dos Meus pais

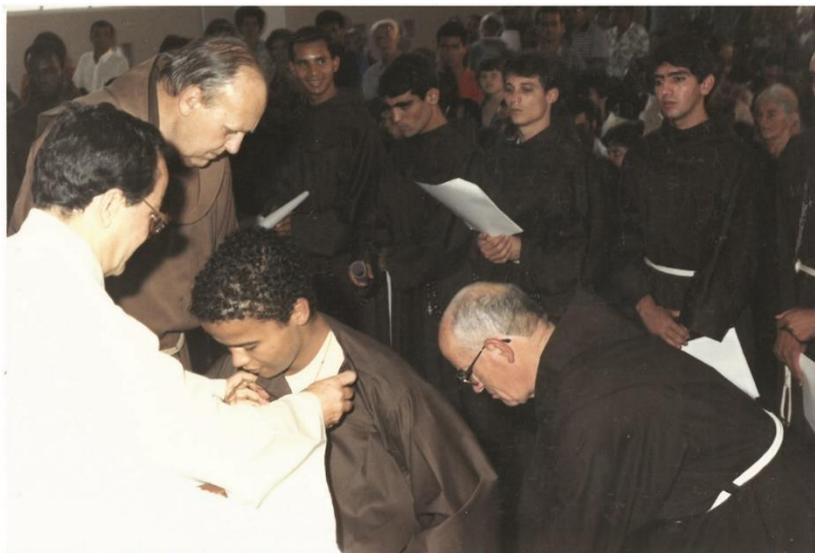


Fonte: Arquivo pessoal do autor, década de 1960.

Na escola, no primário, tive uma professora muito importante para fomentar em mim o desejo de criação, professora Maria José Miranda. Sempre oferecia aulas com linguagens diversas que instigavam processos criativos em dança, além de declamações de poesias e constantes apresentações.

Tive forte influência da Igreja Católica em minha formação, entrei para o Seminário Seráfico Santo Antônio com quatorze anos e me tornei frade menor (FIG. 3) aos 19 anos. Foi no seminário, enquanto fazia o Ensino Médio, onde tive os primeiros contatos com processos de montagens de espetáculos. O seminário era dirigido por frades holandeses. Lá havia um teatro (espaço físico) e um frade, Frei Geraldo Van Bull, grande conhecedor dos elementos da linguagem teatral e responsável pelo processo de construção dos espetáculos. Com ele aprendi a construção de cenários, maquiagem, figurino e leituras de textos.

Figura 3 – Fotografia Vestição, noviciado franciscano



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 1988.

A cada ano era apresentado um espetáculo. Embora muito significativo para a escola e todos os educandos, o processo de criação consistia em estudar a obra e ensaiar e apresentar o espetáculo. Abaixo, o primeiro espetáculo que participei “O Auto da Compadecida” (FIG. 4), de Ariano Suassuna, apresentado em 1984 na cidade de Santos Dumont, Minas Gerais.

Figura 4 – Fotografia do espetáculo “Auto da Compadecida” , de Ariano Suassuna



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 1984.

Depois de algum tempo, deixei a vida religiosa, fiz o curso de Letras, participei do Grupo de Teatro da FALE, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Quando já era professor de Língua Portuguesa, fiz o curso de bacharelado em teatro e só aumentei o meu desejo de compreender o teatro como possibilidade de conhecimento de mim mesmo, dos outros e de transformação da sociedade (FIG. 5).

Figura 5 – Fotografia do espetáculo “Um pedido de Casamento”, de Anton Tchekhov



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 1997.

Nota: Grupo de Teatro da FALE/ UFMG.

Durante alguns anos, como professor efetivo de Língua Portuguesa na rede estadual de Minas Gerais, desenvolvi com alunos do Ensino Médio quatro espetáculos: “Acalanta com Ternura”, “Dança, dança, dançou ou como água para alma”, “Viveiro de Estrelas” e “A terceira Margem de Deus”.

A pesquisa de mestrado surgiu a partir dessas experiências com processos criativos no Ensino Médio entre os anos de 2009 e 2012 e teve como objetivo geral investigar algumas possibilidades de interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa, a partir da análise descritiva dos quatro espetáculos construídos com os alunos dessa modalidade de ensino.

A metodologia de cunho qualitativo foi composta pelos seguintes procedimentos: a) pesquisa de referência e revisão bibliográfica por meio da leitura de alguns autores e trabalhos que dialogaram com as seguintes temáticas: interdisciplinaridade, processos criativos, ensino de teatro no Ensino Médio; b) análise descritiva dos quatro espetáculos; c) aplicação de questionário e entrevistas com os alunos ou professores que participaram dos espetáculos como atores ou espectadores.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética Da UFMG em setembro de 2020 por meio do Parecer nº 4.276.877.

Este estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento o tema interdisciplinaridade, a partir dos autores Ivani Catarina Fazenda e Hilton Japiassu, bem como suas possíveis articulações com minha experiência com processos criativos em teatro e o grupo de treinamento na escola.

No segundo capítulo, faço uma análise descritiva dos espetáculos e compartilho a visão de professor-artista, a resignificação dos espaços na escola e descoberta do “Teatro de quadra”, demonstrando os itinerários percorridos desde a primeira construção no projeto “Meninos pela Paz” até o último espetáculo no Ensino Médio, trazendo a reflexão sobre possibilidades de interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, faço um exercício de escuta e trago as narrativas dos estudantes ou professores sobre suas experiências nos processos criativos, buscando apreender as relações que eles estabelecem entre a experiência de aprendizado de teatro nas aulas de Língua Portuguesa, seus processos de formação educacional e sua constituição como indivíduos na contemporaneidade.

Para finalizar, apresento as considerações finais e as referências.

2 INTERDISCIPLINARIDADE

Ao abordar a interdisciplinaridade como uma possibilidade potente no ensino de Arte/Teatro, reporto-me ao início de minha experiência como professor do Ensino do Médio, na tentativa de traçar um itinerário de como cheguei a esse conceito, como fundamental na minha *práxis*. Aponto, ao mesmo tempo, algumas características que situam a interdisciplinaridade como essencial nas relações de ensino aprendizagem. Para tanto, escolhi duas referências principais no Brasil, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, ambos influenciados pela obra do filósofo francês Georges Gusdorf.

Ivani Fazenda (2008) realizou uma revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. De acordo com sua pesquisa, o movimento interdisciplinar surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época que insurgem os movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de Universidade e de escola. Questionava-se muito a distância entre o que se aprendia na Universidade e o que se vivia cotidianamente e se almejava — um conhecimento em totalidade, não fragmentado.

Para melhor compreender o movimento vivido pela interdisciplinaridade, Fazenda (2008) diz que ele poderia ser subdividido em três décadas: 1970, 1980 e 1990. Em um recorte epistemológico, pode-se ver o seguinte: na década de 1970, considerado o momento de construção epistemológica da interdisciplinaridade; na década de 1980, momento de explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção; e, na década de 1990, período de construção de uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade. Nesses três momentos, é constante a preocupação com a fragmentação do conhecimento e a busca de alternativas que contribuam para integração deles.

Na sociedade contemporânea, nas instituições escolares, muito se tem discutido sobre a importância de promover atitudes interdisciplinares para compreensão do mundo e do ser humano. Muitos escritos apontam que não há um consenso entre os autores na definição de interdisciplinaridade e muitos pesquisadores se regozijam quando encontram um termo que traduz ou justifica o principal objetivo de suas pesquisas. No meu caso, o encontro com esse termo e suas teorias, posteriormente, faz-me refletir sobre toda minha prática vivenciada, ao mesmo tempo que aponta caminhos, perguntas em busca de um saber compartilhado. Além de constatar a importância do diálogo entre as disciplinas e o movimento necessário que ocorre em cada experiência daqueles que também

compreendem que o compartilhamento, a troca de saberes, pode propiciar descobertas inesperadas. Como Fazenda (2008), também indago: como a interdisciplinaridade coloca-se ao enfrentar os problemas mais globais que surgem na sociedade e os saberes disciplinados, fragmentados, parcelados que são construídos?

O meu interesse em estabelecer um diálogo com teóricos que abordam a questão da interdisciplinaridade surge inicialmente porque os espetáculos construídos com alunos do Ensino Médio apresentam características de projetos que são construídos previamente com enfoque interdisciplinar e posteriormente, porque, depois da leitura desses teóricos, sinto que o movimento das minhas práticas em sala de aula sempre foi interdisciplinar.

Japiassu (1976) aponta algumas importantes características sobre o conceito:

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Sobre esse aspecto de, inicialmente, a interdisciplinaridade aparecer como uma prática individual, é preciso considerar que o fato de eu ter mais de uma formação profissional, como Professor de Língua Portuguesa e como Bacharel em Teatro, foi fundamental para a busca de novos enfoques. De uma outra perspectiva, a realidade das escolas públicas que estava inserido em minhas experiências como professor proporcionaram um movimento de tentativa de encontrar outros caminhos. Foi possível constatar que havia uma distância entre o que aprendi na Universidade e a realidade enfrentada cotidianamente nas escolas. Adentrar num lugar, onde tudo aparentemente já está pronto e estabelecido, torna-se um desafio constante para professores recém-formados, plenos de conhecimentos teóricos e com poucas experiências práticas. A interdisciplinaridade surge como uma necessidade de resignificação das práticas isoladas, pautadas na previsibilidade e na repetição desordenada de modos e maneiras de agir, como se todos os discentes e docentes tivessem a mesma história ou a mesma resposta aos constantes desafios que surgem. A meu ver, intensifica o conhecimento e irmana a todos em busca da totalidade, em oposição ao conhecimento fragmentado, e abre possibilidades de descobertas coletivas, trocas importantes entre especialistas e especialidades. Como reafirma ainda Japiassu (1976):

Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido

entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Estar aberto ao diálogo é reconhecer que um componente curricular isolado não contém todas as possibilidades de proporcionar a si mesmo e aos outros, movimentos e trocas entre descobertas, conquistas e fracassos. É a partir desse movimento que se pode desenvolver a capacidade crítica para o enfrentamento e transformação da sociedade. Essa abertura pode surgir pela constatação de problemas que se manifestam no cotidiano escolar e na busca de novas maneiras de um enfrentamento conjunto pautado no diálogo. Muitas vezes, a afinidade entre as disciplinas ou entre os professores facilita esse diálogo, mas o mais importante a se considerar neste primeiro movimento é que a interdisciplinaridade pode levar o aluno a se tornar protagonista da própria história, dando-lhe conhecimento e criticidade em relação a suas escolhas e sua relação com a sociedade em que vive.

Não existe uma receita fixa para aplicabilidade de práticas interdisciplinares nas escolas. Mas é possível que ainda hoje em algumas escolas, encontremos alguns professores que, por modismo, apropriam-se do termo, sem nenhuma fundamentação teórica. Por isso é muito relevante saber que a prática interdisciplinar se consolida, na medida em que se compreende sua teoria, pesquisa e história e a relação com suas práticas.

Quase todas as escolas por onde lecionei como professor, apresentavam desafios, que dificultavam a descoberta do interdisciplinar como possibilidade de enfrentamento dos problemas que surgiam. Um dos primeiros obstáculos que surgiu nessa época foi o fato de que muitos professores passavam pela escola sem criar um vínculo com a instituição, pois, em sua maioria, eram professores contratados que a cada ano estavam em uma escola diferente. Questionamentos necessários podem ampliar essa discussão e revelar que não basta o conhecimento teórico atualizado ou o desejo individual de alguns para a construção do conhecimento interdisciplinar. Como se pode conhecer o lugar ou as pessoas que ali vivem suas histórias, sendo apenas professores transeuntes? Como se estabelecer um diálogo, ou troca, se não há possibilidades de habitar pelo menos por um tempo significativo nesse espaço de construção coletiva, que é a escola? Essas indagações evidenciam que a interdisciplinaridade nas escolas surge principalmente entre professores que “habitam” nas escolas, que se envolvem com seu trabalho e sempre reveem suas

práticas. Conhecer a escola, além do espaço físico, as pessoas que ali se movimentam e se relacionam é fundamental para construção de projetos interdisciplinares. O professor interdisciplinar é aquele que observa seu itinerário, desde quando iniciou sua carreira e em suas práticas, não se conforma, enfrenta os obstáculos e resiste contra o estabelecido, abrindo-se ao diálogo e ao encontro com os outros. Para Fazenda (2008):

Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca de resistência que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro. (FAZENDA, 2008, p. 31).

A primeira vez em que pisei a sala de aula, como professor, não compreendia o poder de persuasão que se pode ter sobre os outros indicando caminhos ou reforçando preconceitos. Mas, de alguma maneira, eu via, principalmente, a possibilidade de descobrir-me, renovar-me e construir uma identidade como professor. Fazenda (2008), em seus estudos, aborda uma perspectiva interdisciplinar da questão da identidade, na qual o que é importante é compreender as causas das ações e representações dos indivíduos sob determinada situação, a partir do modo como elas aconteceram. Fazenda (2008) ainda diz sobre a importância de construção da identidade pessoal:

No que se refere à identidade pessoal, consideramos que é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual o sujeito está inserido (FAZENDA, 2008, p. 48).

Ainda que não se compreenda todos os desafios que estão presentes na escola, na prática cotidiana, pode-se notar como as coisas funcionam e desistir ou construir ações transformadoras, conforme a necessidade dos alunos. Há uma distância enorme entre as escolas reais do cotidiano e as escolas idealizadas. Muitos professores desistem da luta ao constatarem que o enfrentamento requer uma mudança de atitude e muito trabalho e que são poucas instituições educacionais que oferecem uma infraestrutura adequada para realização de seus trabalhos. Por inúmeras vezes, também pensei em desistir, era acometido por uma sensação de impotência diante de uma estrutura onde tudo já parecia pronto, inclusive o seu modo de dar aulas. Eram “aparentemente” bem sucedidos e melhores, os professores que conseguiam manter os alunos quietos, silenciosos. A ausência de recursos didáticos, de projetos de capacitação docente e os baixos salários também eram fatores que desestimulavam a construção do conhecimento, do diálogo, da

troca e do afeto. Ter uma formação acadêmica consistente não é suficiente para que se efetive a atitude interdisciplinar nas escolas, é preciso também que existam políticas públicas que valorizem o trabalho desse profissional e ofereçam condições básicas e acesso à tecnologia e outras informações necessárias. Estar aberto ao diálogo e compreender bem as especificidades de sua disciplina são ações fundamentais para que ocorra um movimento do componente curricular e do professor.

2.1 Um encontro de dois componentes curriculares

A experiência prática nas escolas além de ser um momento constante de reflexão pode contribuir para o surgimento de propostas ousadas que favoreçam a ampliação do conhecimento. Muitas vezes, o professor forma na Universidade e diante dos desafios apresentados na escola, não amplia o seu conhecimento para que possa estabelecer um diálogo pertinente com seus alunos diante dos problemas que acontecem no mundo ou até mesmo na localidade onde se encontra a escola. Antes de qualquer coisa, é preciso considerar que o professor pode se conhecer melhor dentro de sua prática, a partir do contato com os outros professores e com seus alunos. A busca incessante do “Quem sou eu?” diante da coletividade pode conduzi-lo a lugares nunca antes visitados. Independente do componente curricular que o professor leciona, é no contato, na convivência, que se engendram trocas, desdobramentos e encontros. Ao descobrir os outros, descobre-se a si também.

No meu caso, eu era um professor de Língua Portuguesa que trabalhava com alunos do 3º ano do Ensino Médio, que dividia suas aulas em três partes: leitura, interpretação e escrita. Hoje, refletindo, pergunto-me, quem caminhava junto com essa leitura, interpretação e escrita? Eram as pessoas que se relacionavam entre si com suas histórias de vida, seus corpos em constantes transformações e suas indagações e descobertas, com um espaço limitado previamente. Não era mais possível aceitar o processo de conhecimento de si, dos outros e do mundo a partir de memorizações, repetições ou discursos totalitários. A descoberta das palavras e das metáforas por meio das leituras de diversos gêneros literários se expandia em possibilidades de criação, ao mesmo tempo que intensificava a argumentação nas falas e debates propostos. É importante ressaltar que foi a minha graduação em Teatro que contribuiu para a construção dessa perspectiva dialógica, interdisciplinar de formação de sentidos entre língua, linguagem, Arte/Teatro e processos criativos no Ensino Médio.

Segundo Fazenda (2002, p. 11), “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. Novas atitudes nem sempre são bem compreendidas no ambiente escolar. Muitas atitudes que tive e que foram se configurando a partir da observação e registros das práticas cotidianas eram muitas vezes interpretadas pelas falas de alguns professores e até de alguns alunos como “falta de domínio de classe”, “desorganização”, “descompromisso”, ou “qualquer coisa” que indicasse falta de cumprimento das obrigações de um professor de Língua Portuguesa, que se resumia em “passar conteúdos” e corrigir textos.

As aulas de expressão corporal e a descoberta de outras formas de linguagem reverberavam na minha prática na sala de aula. A descoberta do meu corpo como organismo em movimento e em constante transformação me conduzia a compartilhar com meus alunos essas descobertas. O que aprendia na Universidade no curso de Teatro aplicava imediatamente em minha prática na sala de aula. Não haveria aprendizagem, se não considerasse aqueles corpos vivos propícios a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Diferentemente de mantê-los quietos, concordantes, moldáveis, ocultos, queria que se descobrissem e relacionassem aquelas aprendizagens com seus modos de viver e se posicionar no mundo. Era o meu corpo, com minha história diante daqueles corpos com suas histórias também. E houve trocas, partilhas, estranhamentos e medo, pois descobria outras linguagens tão fundamentais e não somente verbais que me impulsionavam a expandir e compartilhar com aqueles corpos que estavam ao meu alcance e ao se aprender sobre seu corpo, enquanto possibilidades de relação e criação também se aprende sobre si mesmo e sobre o contexto em que se vive.

A Base Nacional Comum Curricular: A educação é base. Ensino Médio – BNCC (BRASIL, 2017) traz em sua fundamentação a importância da atitude interdisciplinar e reforça que a escola deve possibilitar aos alunos integração e diálogo com o mundo contemporâneo. O documento diz:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Essa busca pela superação da fragmentação do conhecimento proporciona e estabelece diálogos e contribui para que o aluno encontre sentido entre o que aprende na escola e o que aplica em seu cotidiano.

A BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). E, como a minha escrita visa refletir sobre as possibilidades de interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa, buscarei no próprio documento algumas considerações que possam elucidar o foco desses componentes, o diálogo ou movimento que estabeleci entre eles, bem como suas principais competências e habilidades a serem desenvolvidas. Segundo o documento:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2017, p.470).

A organização por áreas de conhecimento, conforme o documento, não pretende que os componentes curriculares desapareçam com suas especificidades, e sim, que estabeleçam diálogos entre eles e a realidade em que se vive. Há um cuidado ou uma proposição explícita que considera a formação e o desenvolvimento do ser humano global em relação à complexidade do mundo e a busca pelos direitos à igualdade e equidade educacional. A escola é o lugar das “juventudes” e das diversidades. Não há homogeneidade, nem um único caminho a ser percorrido, nem pelos estudantes, nem pelos educadores. O que se pretende é trilhar caminhos possíveis que atendam os interesses dos estudantes e contribuam para a formação de jovens críticos e autônomos em busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Na abordagem do componente curricular Arte evidencia-se a importância do desenvolvimento da criatividade e da expressividade e, ainda, o estabelecimento de uma conexão entre racionalidade e sensibilidade e intuição e ludicidade. É no fazer artístico que se amplia a visão sobre si mesmo e sobre mundo, e aprende-se sobre elementos específicos da linguagem teatral, por exemplo. Aprende-se também a elaborar e construir coletiva e esteticamente. Juntamente com o fazer artístico, desenvolve-se a criticidade, a apreciação, a fruição e a interação com outras manifestações culturais.

Já no que diz respeito à Língua Portuguesa, as habilidades desse componente curricular serão organizadas por campos de atuação social, pois afirma que:

Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com **práticas de linguagem** em diferentes **campos de atuação social** diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio,

as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p.477– grifos no documento).

Os campos de atuação social priorizados na BNCC (BRASIL, 2017) são: **campo da vida pessoal**; visa refletir sobre a condição juvenil no Brasil e no mundo, **campo das práticas de estudo e pesquisa**; aborda a pesquisa, recepção, apreciação, análise e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos que são usados na escola ou em pesquisas, **o campo jornalístico-midiático**; circulação de textos da mídia informativa e pelo discurso publicitário, **o campo de atuação na vida pública**; textos normativos, jurídicos e legais e **o campo artístico**; circulação das manifestações artísticas em geral.

A Língua Portuguesa no Ensino Médio, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), deve ser trabalhada desta forma:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017, p. 490).

Mesmo com todo o respaldo dos documentos que orientam a Educação Básica no Brasil e que, no caso da divisão em áreas, corrobora muito para o estabelecimento de diálogos e práticas ou descobertas interdisciplinares, é preciso ter constantemente uma atitude de indagação, de dúvida em relação aos trabalhos desenvolvidos. Reconhecer a força da interdisciplinaridade nas práticas escolares ou reconhecer-se interdisciplinar é apenas o começo para que as perguntas se ampliem. Requer do educador um processo de maturação e constante diálogo com a realidade que o afeta em busca de uma compreensão mais aberta e mais total do mundo em que vive. Não se trata de se colocarem os conteúdos dos componentes curriculares lado a lado e, sim, de um processo em que se percebe interdisciplinar e se entrega em busca de novos saberes.

É também dessa percepção e desse deslocamento que surgem o desvelamento das práticas e uma nova visão sobre a escola. A escola ou o sistema escolar, que muitas vezes é considerado como lugar de transformação e valorização dos sujeitos, revela-se como legitimadora das desigualdades sociais. Um educador comprometido com o seu trabalho logo percebe que é necessário um constante enfrentamento, pautado na reflexão das ações realizadas no cotidiano. Qualquer atitude nova ou descoberta na forma de conduzir sua

prática é sempre provisória, pois trata-se de um processo que reflete tudo que acontece no mundo. Nesse sentido, ter informação e opinião sobre os acontecimentos locais e mundiais, bem como estar aberto para as novas tecnologias interfere diretamente no modo de desenvolver ações que dialoguem com os estudantes e que contribuam para que possam discernir, opinar, expressar e escolher o que de fato querem se tornar.

Enfim, diante dos pressupostos apresentados e atento aos cinco princípios — humildade, coerência, espera, respeito e desapego, que Fazenda (2001) considera importantes para uma prática docente interdisciplinar — descreverei algumas ações que antecederam os processos criativos e que contribuíram para que se tornasse possível a interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa.

2.2 A resignificação e a descoberta do espaço e do tempo escolar como espaço e tempo de aprendizagem e de criação

Para Fazenda (2002):

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende. (FAZENDA, 2002, p. 12).

Havia passado no concurso público para professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual do Estado de Minas Gerais e, pela primeira vez, depois de percorrer várias escolas de Belo Horizonte e Região Metropolitana, poderia habitar pelo menos por um período maior naquela escola. Tinha a expectativa de que poderia ter uma prática docente em que pudesse experimentar, analisar, questionar, indagar e avaliar os meus achados na construção do conhecimento e nas relações com os professores, funcionários e alunos daquela instituição.

Essa escola, em relação às outras nas quais eu já havia trabalhado, era uma escola com um espaço físico interessante: salas grandes, uma biblioteca enorme, quadra grande, campo de futebol e muito espaço arborizado e livre para transitar. Considero importantíssima a relação que se pode estabelecer com os espaços para o desenvolvimento de trabalhos significativos e descobertas de si mesmo e dos outros.

Como já sugeri anteriormente, alunos e professores são corpos vivos pulsantes que precisam ser considerados nas relações de afeto e aprendizagens. Talvez a escola, lugar que muitos habitaram ou habitam em algum tempo de suas vidas, possa ser comparada aqui a uma casa, um espaço com repartições predefinidas, que podem ser

transformadas ou ressignificadas. Assim essa casa-espaco-escola e as relações que se estabelecem com ela influenciam muito nas possíveis construções que ali brotam. Conhecer a casa é fundamental para que se goste ou se desgoste de estar nela, para cuidar dela ou destruí-la ou até mesmo transformá-la.

A escola que habitei entre os anos de 2002 e 2017 é a Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes, situada no bairro Horto, em Belo Horizonte/MG. Era uma escola predominantemente de Ensino Médio nos turnos da manhã e da tarde. No início, optei por poucas aulas e poucas turmas, para conhecer melhor aquela “casa” e aqueles “corpos” vivos, e também para ter mais dedicação ao curso de Teatro que estava iniciando na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tudo muito novo e desafiador para mim, a escola, os alunos, o novo curso. Era, ao mesmo tempo, aluno e professor. Esse fato de estar em uma situação/relação de aprendizagem-ensinamento ao mesmo tempo com meus alunos e com meus professores, tanto no sentido multidimensional de que também aprende-se ensinando, quanto no sentido de observação de outras práticas diferentes das que eu tinha, na minha experiência, contribuiu para que refletisse constantemente sobre minha prática, evitando posturas ou discursos unilaterais e centralizados, buscando num primeiro momento enfatizar e vivenciar a importância do trabalho coletivo.

Depois de um certo tempo e já experimentando várias disciplinas teóricas e práticas do curso de Teatro, comecei a modificar as estruturas das minhas aulas também. Trabalhava em 2004 com cinco turmas de terceiro ano. Nessa etapa, a escola conduzia quase que como uma imposição todas as atividades com a finalidade de preparar para o vestibular. Os alunos estavam acostumados com esse ritmo, essa prática e se perdia toda a possibilidade de construção do conhecimento em busca de memorizações, repetições e exercícios simulados. Tinha a triste sensação de estar em um cursinho preparatório onde o principal objetivo era passar no vestibular e, ao mesmo tempo, inicialmente, sentia-me impotente na proposição de outras práticas que não fossem tão conteudistas e contemplassem outros saberes. Confesso que foi a dinâmica das experiências vivenciadas no curso de Teatro que possibilitaram o enfrentamento e a desconstrução da ideia do conhecimento conteudista como forma de aprendizagem. Queria um professor de Língua Portuguesa que só ensinasse gramática. Desobedeci e fui encontrando maneiras de gostar de estar naquela casa-espaco-escola.

Dividi as aulas de Língua Portuguesa em aulas teóricas e práticas, já que tinha aulas geminadas com todas as cinco turmas. Nas aulas teóricas comecei a trazer diversas

leituras de gêneros textuais variados e incentivar a escrita e reescrita de textos, e nas aulas práticas iniciei uma proposta de técnicas de apresentação de trabalhos em grupo, de maneira bem simples abordava alguns elementos que pudessem contribuir para desenvolver a presença daquele aluno do Ensino Médio nos trabalhos que iria apresentar. Nas aulas práticas, todas as carteiras eram retiradas da sala e a sala começava a se tornar espaço de criação e observação. Enquanto uns apresentavam, outros observavam sob minha mediação. Desde esse primeiro contato que ainda não era jogo, começava a compreender sobre aprender por meio da experiência. Spolin (1998, p. 3) afirma que “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”.

Aos poucos os estudantes foram acolhendo com estranhamento, mas também com envolvimento, aquelas práticas. Conseguia introduzir elementos específicos da linguagem teatral nas aulas de Língua Portuguesa. Desenvolvia com os estudantes exercícios que ativassem a presença, a espontaneidade, a noção de espaço, alguns movimentos simples individuais e coletivos e algumas leituras dramáticas.

Eram cinco turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio, cada uma com mais ou menos quarenta alunos. Trabalhava então com mais ou menos duzentos alunos a cada ano. Gostava de iniciar trabalhos com/sobre teatro na escola, tentando descobrir o que as pessoas daquele espaço-casa-escola pensavam sobre teatro. Mesmo que tivessem um professor de Arte, a maioria dos estudantes não tinha nenhuma experiência com teatro ou dança na escola. A pergunta que sempre faço até hoje, quando vou iniciar um processo criativo com alunos ou com grupos diversos, é: O que é teatro? As respostas ou as outras possíveis perguntas que surgem a partir dessa indagação me orientam por onde devo começar. E é sempre um novo começo, dependendo do grupo e das experiências que o grupo traz em suas histórias, em seus corpos. A escola, local privilegiado de diversidades, espaço de contradições e descobertas, pode tornar-se um território que potencializa os alunos a se tornarem protagonistas de suas histórias, quando estudam a importância das manifestações artísticas na história, quando pensam, refletem, presenciam o fazer artístico e — o mais importante — quando veem o pensamento inicial, elaborado coletivamente concretizado em espetáculos.

Assim, depois de um certo período trabalhando técnicas de apresentação de trabalhos em grupo e diante do envolvimento dos alunos e do apoio da escola, sugeri para as cinco turmas a leitura e a apresentação de alguns mitos inspirados no livro **As 100 melhores histórias da mitologia**: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-

romana, de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo (2007), que, na apresentação do livro, convidam o leitor a participar dessa aventura e informam que:

Abarcando as principais raízes da mitologia antiga, o conjunto destes cem contos engloba a história da humanidade tal como ela era vista pelos antigos gregos e romanos: de onde surgiu o Universo, como aparecem os homens, a descoberta do fogo e variados estágios de desenvolvimento do ser humano – com um sem-fim de divindades diretamente relacionadas às forças primordiais da natureza orquestrando esta verdadeira sinfonia da vida. (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 11).

Esse convite com possibilidades de reflexão sobre o surgimento do mundo e suas origens me impulsionou a utilizar esta obra como ponto de partida. Os estudantes teriam oportunidade de refletir sobre eles mesmos e sobre o mundo, elaborar e exercitar a criatividade nas construções sugeridas. A proposta foi a seguinte: eles deveriam formar um grupo por afinidade e escolherem um mito para estudo e apresentação, sem nenhuma interferência minha, utilizando os espaços e recursos que julgassem necessários dentro da escola. O tempo máximo para apresentação era de vinte minutos por grupo. O modo como se organizaram e se mostraram a partir dos trabalhos oferecidos foi fundamental para compreender que antes do ensino de qualquer técnica de teatro é preciso conhecer o que o grupo sabe sobre teatro e como se manifesta por meio dele. A atitude de, em um primeiro momento, permitir no ensino de teatro que o grupo se manifeste, descubra-se e envolva-se em um processo coletivo potencializa o desejo de tornar-se grupo e gera autonomia e liberdade criativa. É necessário dar, aos estudantes de Teatro, voz e ousadia na construção de caminhos e na criação de um ambiente de trocas e experimentações. Cada aluno expressou-se da forma que foi possível, enquanto eu observava e tentava não impor um único modo de fazer teatro.

Impulsionado por essa escuta inicial e em busca de um teatro que considerasse a história de vida dos participantes, o desenvolvimento de habilidades e descobertas de novas linguagens, mas, principalmente, porque eu estava também em um processo de formação que exigia uma prática cotidiana e um plano de treinamento do ator, criei, na escola onde eu lecionei, um grupo de treinamento e pesquisa em teatro, que foi a base para a construção de todos espetáculos nos anos seguintes.

2.3 Poverellos de Baco — um grupo de treinamento e pesquisa na escola

Dentro de uma instituição com estruturas hierarquizadas que, como alguns dizem, “colocam as pessoas nos seus devidos lugares”, seria possível criar um grupo que

investigasse e vivenciasse o teatro como forma de conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo? No ano de 2004, fiz o convite a todas as turmas nas quais lecionava, explicando que o objetivo principal era formar um grupo que tivesse interesse de conhecer e aprofundar em estudos teóricos e práticos sobre teatro. Os encontros seriam aos sábados no turno da manhã. Nem todos tiveram interesse ou disponibilidade. Inicialmente eram mais ou menos doze alunos. Depois de ouvir os alunos que compareceram, ficou definido que seria elaborado um programa para cada encontro. Iniciei com uma abordagem teórica sobre as origens do Teatro, indagando sobre as experiências que tiveram com processos criativos e, ao mesmo tempo, introduzindo de uma forma geral alguns textos teóricos e modos de fazer Teatro. O espaço escolhido para o treinamento foi a biblioteca da escola, por ser o espaço maior da escola naquela época. A importância desse grupo e o modo como a formação foi consolidando-se naquele espaço escolar potencializa a ideia de que o Ensino de Teatro, por sua natureza, não deve jamais adequar-se à estrutura com horários e espaços estabelecidos como o ensino tradicional considera. O conhecimento prático e até mesmo a descoberta de uma linguagem ou poética próprias não ocorrem instantaneamente, como uma resposta imediata ao que foi proposto. Tudo o que eu mais queria com a formação desse grupo era estabelecer um espaço de criação dentro da escola formal que proporcionasse uma troca de saberes entre os participantes e que rompesse com a visão equivocada de que existem os “eleitos” que sabem sobre teatro e os que não sabem. Nesse sentido, compartilho com Rancière (2002) sobre a “igualdade de inteligências”, que rompe com a perspectiva vertical na qual o professor é o único detentor do saber e abre possibilidades para relações horizontais, onde todos participam e compartilham suas experiências. No caso do ensino de Teatro, renunciar à sensação de detentor do conhecimento deve ser um constante e cotidiano exercício, pois a forma como o professor coloca-se diante de estudantes ou participantes de um grupo interfere na evolução e autonomia do grupo. No grupo de treinamento, ao compartilhar um conhecimento novo em que se tem experiência prática ou formação, muitas vezes utilizam-se exercícios que são propostos por teóricos do teatro ignorando ou dedicando pouca atenção às circunstâncias e histórias de vida do grupo.

Segundo o dicionário Infopédia de italiano (2021), *poverello* significa pobrezinho. Também informa que Francisco de Assis ficou conhecido como “Il Poverello de Assisi”, por seu despojamento total dos bens e recursos materiais, apesar de sua origem nobre. Embora todos do grupo eram de origem humilde, a escolha do nome “Poverello” evidencia que, mesmo com pouco ou nenhum recurso material, o grupo estava disposto a

se desdobrar em busca de um trabalho coletivo, troca de saberes e uma linguagem própria dentro de uma escola pública. “De Baco”, para nunca esquecer que o Teatro, tem suas origens ligadas às festas em homenagem a Dionísio (grego), também chamado de Baco (romano), deus do vinho, do teatro e da fertilidade.

No primeiro ano de treinamento do grupo, desenvolveu-se um programa onde, a cada encontro, a partir de um tema, foram organizados pequenos grupos que fizeram a abertura do dia, compartilhando algum exercício de integração entre o grupo, de livre escolha dos organizadores. Esse deslocamento das funções e atribuições contribuiu muito para a pluralidade de propostas ofertadas e o desenvolvimento do protagonismo, da autoconfiança e do risco entre os participantes.

Na medida em que concluíam o terceiro ano do Ensino Médio, os participantes do grupo permaneciam no grupo, proporcionando assim uma continuidade no processo de aprofundamento e desenvolvimento de uma forma de se fazer teatro.

Embora o grupo fosse de treinamento, sem nenhum compromisso com datas comemorativas, e sim, com o desenvolvimento de uma linguagem própria, foram realizadas algumas performances dentro da escola, que impulsionaram o desejo de construção de processos criativos que envolvessem todos os alunos da escola.

2.4 Em busca de uma equalização entre o processo criativo e o que se diz sobre ele

Pela minha experiência vivenciada em processos criativos, tanto na Universidade, como aluno, quanto como professor de alunos do Ensino Médio, considero o processo mais dolorido e delicado que o resultado. Muitas vezes espetáculos esplêndidos, comoventes e questionadores não revelam ou camuflam o modo como os atores, a equipe técnica e os diretores relacionaram-se durante processo criativo. Algumas questões surgem na medida em se participa de processos criativos em diversas situações: O que o professor pretende ensinar, quando dirige ou orienta um processo criativo em Teatro? Como renunciar o modo unilateral, impositivo, individual, autoritário sobre Teatro e proporcionar práticas coletivas com respeito às subjetividades e singularidades?

Não pretendo aqui, responder a essas questões, e sim, reconhecer que cada processo criativo em Teatro do qual se participa, pode ser uma oportunidade de aprender na prática sobre relações horizontais de aprendizagem.

Quase sempre há uma falta de equalização entre o processo e o que se diz sobre ele. Para melhor elucidar essa relação entre o que se vive nos processos criativos e o que

se diz sobre eles, contarei algumas histórias que fizeram parte de minha trajetória de aluno e professor de teatro.

Primeira: **O professor que pensava que todos seus alunos eram iguais.** Era uma turma bastante heterogênea, muito diversa, na idade, nas experiências artísticas e formativas anteriores. O professor era novato e tinha a proposta de um estudo sobre Stanislavski a partir da criação de cenas de Hamlet, de Shakespeare. Era uma turma muito diferente, poucos com habilidades e muitos com muitas dificuldades na construção de cenas. Não havia espontaneidade, nem desenvolvimento de trabalho em grupo, na forma como aquele professor conduzia as aulas práticas. Ele dizia que estava acostumado a trabalhar com atores “prontos” e demonstrava estar mais preocupado com o resultado, do que com o processo. Havia pouca ou quase nenhuma atenção às individualidades; os que já tinham habilidades desenvolvidas se destacavam e os que tinham dificuldades não recebiam uma contraproposta ou estímulo para buscarem ou desenvolverem um bom trabalho.

Os alunos “travaram-se” por completo e, no dia da apresentação das cenas, a sensação que tiveram era mais de alívio por ter terminado o componente curricular do que de alegria de ter participado de um trabalho de construção coletiva. As falas do professor para a turma na avaliação final quase fizeram muitos desistirem do teatro.

Segunda: **O aluno do ensino fundamental que sentiu vergonha numa aula de improvisação em teatro.** Um professor de teatro foi convidado para dar uma aula de improvisação numa turma desconhecida e iniciou sua prática tentando envolver todos os alunos nos jogos propostos. Um dos alunos não cumpria o que o professor pedia e o professor insistia para que ele entrasse no jogo, porque todos os outros alunos estavam participando sem nenhuma resistência. Depois de muitas tentativas, no meio do jogo, o professor perguntou ao aluno o que ele estava sentindo, e ele respondeu quase chorando: “vergonha”.

Terceira: **O ator de um grupo de pesquisa em Teatro que cumpria o que o diretor exigia.** Havia um grupo de pesquisa em teatro em que o diretor era muito eficiente e os atores criavam um espetáculo por ano e participavam de diversos festivais. O grupo desenvolveu uma linguagem própria e o diretor sempre fazia a marcação das cenas, buscando ritmo e dinamicidade aos espetáculos. Um dia depois de uma apresentação, um dos atores disse para seu diretor que os espetáculos construídos eram muito bons, mas em que nenhum momento da apresentação ele se sentia livre para ser ele mesmo. Sempre sentia que estava cumprindo o que o diretor exigia.

Essas histórias revelam a importância da relação professor/aluno, ator/diretor no processo de criação em Teatro. Além da criação de um ambiente favorável para o surgimento da espontaneidade e da criatividade, é preciso considerar as subjetividades: o corpo, a história de vida, a forma como cada um se manifesta no processo de aprendizagem.

Como muito bem pontua Antunes (2018):

Práticas coletivas que aniquilam subjetividades, dinâmicas de apagamento das diferenças, de homogeneização ou de relações artísticas veladamente autoritárias e hierárquicas, práticas completamente individualistas reproduzem cada qual a seu modo modelos políticos hegemônicos. (ANTUNES, 2018, p. XX).

Nesse sentido, quando se começa um processo de criação em teatro em grupos, em escolas deve-se sempre considerar a diversidade e proporcionar uma equalização entre o que se vivencia e o que se diz sobre a vivência, ampliando novas formas horizontais de construções onde todos participam ativamente e encontram novas formas de se relacionarem. O resultado torna-se mais significativo quando se entra no processo atento para o modo como se constroem as relações e partilham-se as descobertas. É uma aprendizagem constante a cada novo processo e a cada novo espetáculo, pode-se aprender a renunciar à centralização do discurso, do controle sobre os outros em busca de relações que proporcionem fruição e entrega na criação e trabalho colaborativo. Ressalto aqui que, quando orientei os espetáculos na Escola Estadual Professor Fontes, ainda não tinha esse pensamento sobre processos criativos, por isso a narrativa sobre os espetáculos que apresento agora traz um misto da vivência da época guardada na memória juntamente com as reflexões que tenho feito sobre processos criativos nas escolas na contemporaneidade. É algo entre o que foi possível, com o que vejo agora e o que poderá ser daqui para frente. Para o desenvolvimento deste trabalho considere o conceito de Fazenda (2011, p. 34), que diz que a interdisciplinaridade consiste essencialmente em um trabalho que visa a interação das disciplinas (conceitos, metodologias, procedimentos, e organização do ensino), ou seja, interação que considera todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser entendida aqui como uma ação que proporcionou o diálogo entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa, sem que nenhum desses componentes perca suas especificidades. Em diálogo com Fazenda (2002), interdisciplinaridade é uma ação diante do conhecimento e é uma ação que gera outras ações na forma de compreender que o conhecimento, a existência e a própria vida não podem ser concebidos de maneira fragmentada.

A descrição e a análise do processo e dos espetáculos podem contribuir muito para inspirar outros professores e incentivá-los a encontrar novas maneiras de trabalhar interdisciplinarmente Artes/Teatro e Língua Portuguesa. No segundo capítulo, faço uma análise descritiva dos espetáculos e compartilho a visão de professor-artista, a ressignificação dos espaços na escola e descoberta do “Teatro de quadra”, demonstrando os itinerários percorridos desde a primeira construção no projeto “Meninos pela Paz” até o último espetáculo no Ensino Médio, trazendo a reflexão sobre possibilidades de interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa.

3 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DOS QUATRO ESPETÁCULOS CRIADOS COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Era manhã bem cedo, quando o espetáculo começou e a escola cintilava de expectativas sobre aquele acontecimento, que de alguma maneira instaurava um modo possível de se compreender o Teatro enquanto conhecimento e convite para reflexão sobre a maneira que se vê e interpreta o mundo.

Sem intencionalidades planejadas, havia inicialmente uma interferência no tempo e no espaço da escola, que hoje concebo como descobertas proficuas para o desdobramento de formas de fruir e de se fazer teatro.

A descoberta da quadra, enquanto espaço de trabalho de criação, ao mesmo tempo que suscitava novas experimentações em relação à sua ocupação, também revelava que o mais importante não era a adequação do espaço ao processo criativo, e sim, uma busca, uma exploração, uma adequação do processo criativo àquele lugar específico, tal como ele é, utilizando tudo que ele pode apresentar como possibilidades de reflexão, diálogo, presença, escuta, elaboração de um trabalho artístico em constante processo. Embora permanecesse com todas as suas marcações, traves, cestas de basquetes, arquibancadas; a presença e a permanência dos alunos na quadra para elaboração de um trabalho artístico ressignificava e estabelecia novas formas de relacionamento entre os alunos e o lugar.

Assim, nesse deslocamento inicial, nomeei, esse meu trabalho, de “Teatro de Quadra”, que pode ser definido como um trabalho de construção de processos criativos em teatro, realizado com alunos da educação básica e que ocupa a quadra das escolas para o seu processo de construção, experimentação, apresentação, reflexão e descobertas. O tamanho padronizado das quadras nas escolas amplia as possibilidades de participantes, tanto no fazer teatral quanto na fruição, e a ausência de carteiras contribui para o fortalecimento da consciência corporal em relação a si mesmo, ao outro e ao lugar ocupado. Pode-se deslocar individualmente ou em grupo com uma maior exploração do lugar e é possível ainda que as relações entre os alunos que participam do processo como atores e os que participam como espectadores tornem-se mais próximas, horizontais, corroborando com a ideia de que a obra sempre se completa com a apreciação do espectador. Por ser um espaço aberto ou pelo menos visível em toda escola, todas as ações construídas e compartilhadas com os participantes do processo criativo reverberavam-se nas outras pessoas que estavam presentes na escola. Os alunos de outras turmas, os professores, a direção e os demais funcionários envolviam-se no processo, ora

visualizando e observando, ora estranhando ou indagando sobre aquele modo de se utilizar o lugar quadra para o "fazer teatral". A ocupação da quadra como um lugar ressignificado, visível e acessível para todos, interferia de maneira significativa no cotidiano da escola.

A utilização, presença, ocupação do lugar "quadra" como lugar de construção ou apropriação da Arte/Teatro na escola me orientava também para outras possibilidades de modos de se construir o conhecimento Teatral.

A disposição central da quadra, cercada por arquibancadas dos dois lados, provocava um trabalho contínuo de observação e descobertas de modos de se relacionar com o espaço. Ao mesmo tempo, ela possibilitava uma maior interatividade entre alunos-atores e alunos-espectadores. Não tenho nenhuma pretensão ou ilusão em afirmar que, na época dessas experiências vivenciadas com a construção dos espetáculos, havia esse entendimento sobre outras possíveis significações que agora escrevo. Então minha escrita é um trabalho em processo, tentativa de lapidação das palavras, que não quer contar uma história na qual parece que tudo deu certo, mas sim, abrir possibilidades de incertezas com questionamentos constantes, de construções e reconstruções e ponto de partida para o surgimento da ideia de que o teatro cabe em muitos lugares e pode ser apreendido por todos que quiserem.

Muitas escolas públicas que trabalhei aqui em Belo Horizonte apresentam, em sua estrutura física, ambientes cercados por grades e vigiados constantemente por câmeras; o que aparentemente tenta apresentar uma sensação de segurança provoca inevitavelmente atitudes de violência em relação àquele espaço habitado. Violência esta que se revela como uma resposta à hipereposição dos corpos pelas redes de vigilância (ANDRÉ, 2008) e evidencia ausência de espaços de importantes trocas e vivências. Daí a necessidade de se discutir que "teatro" é necessário na educação básica para romper ou pelo menos oferecer novas provocações contra as artimanhas do sistema educacional excludente, que privilegia o resultado mais que o processo.

Carminda André (2008) traz a reflexão sobre a importância da arte nas escolas, na educação básica no sentido de provocar mudanças e inaugurar espaços coletivos de trocas:

[...] o teatro confirma sua vitalidade como ato inaugural de espacialidades coletivas; confirma seu potencial simbólico de fundar espaços que se podem chamar de públicos, no sentido de serem espaços de possíveis trocas de experiências entre sujeitos diferentes, tornando-os próximos (ANDRÉ, 2008, p. 127).

Retomando o “Teatro de quadra”, a quadra tornou-se para os alunos esse espaço de trocas em que podiam abrir-se à experiência criativa. André (2008) diferencia o conhecimento resultante da experiência artística e o da experiência científica e afirma ainda que: “(...) um programa de ensino em arte, que objetive a experiência criativa, não conduz alunos para a realização de uma finalidade técnica ou conteudista e não objetiva a realização de um produto acabado” (ANDRÉ, 2008, p. 126).

E, assim, lanço-me na tentativa de descrever não somente os espetáculos, mas o que ficou da minha experiência com eles. Segundo Larrosa (2014):

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 10).

Nesse sentido, os espetáculos são tremores que me atravessaram e podem ser convertidos em cantos de compartilhamento, de resistência, de encontros e desencontros, de busca, de incertezas, de vida e morte.

3.1 Primeiros Tremores — Nossa Pequena Icária

Senhoras e Senhores!
 Reinos! Reinos!
 Ó jardins que parecem eternos,
 Que um dia secarão
 Ó flores bonitas e aflitas
 Que um dia se acalmarão
 Ó asas derretidas
 Que sempre brotam
 No caminho dos inconformados
 A nossa pequena Icária
 Sempre foi aqui mesmo,
 Ou melhor ainda,
 O nosso teatro
 É semelhante a um menino como você, Ícaro.
 Desliguem seus celulares
 Que o voo já começou.

(Trecho do espetáculo “Nossa Pequena Icária”, 2008).

Figura 6 – Fotografia da cena de abertura, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC¹, Betim/MG, 2008.

Simultaneamente ao ofício de professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, comecei a trabalhar como professor de Teatro nos anos de 2006 a 2009, no Projeto Meninos pela Paz (FIG. 6). O projeto era uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Betim e o Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais, situado no bairro Capelinha em Betim/MG. As crianças eram selecionadas pelas pedagogas das escolas municipais entre aquelas que mais tinham necessidade de comida, de saber, de serem ouvidas ou sobreviverem. A morte é inevitável para todos, mas a constatação inicial de que, a cada quatro crianças do projeto, três já tinham perdido um membro da família para o tráfico de drogas, fez-me frequentemente questionar qual o sentido de se falar ou ensinar teatro para aquelas crianças. Eram crianças famintas, desprovidas de recursos básicos que teriam acesso à alimentação e nutrição adequadas e à construção de outros

¹ As fotografias referentes ao espetáculo “Nossa Pequena Icária”, do projeto Meninos pela paz foram gentilmente cedidas pela Escola Municipal Israel José Carlos (EMIJC) de Betim/MG.

saberes como a tentativa de ressignificação de suas existências e a garantia de seus direitos fundamentais, que é dever do Estado. A pergunta é: Que tipo de teatro se pode fazer em projetos em que a sobrevivência é a necessidade mais urgente? Essa indagação é provocativa, não quer resposta imediata, e sim, sustentar a potência do teatro enquanto lugar de encontros e trocas, onde a gente pode se olhar mais de perto, fazer uma parada, escutar as palavras e os silêncios, depois olhar de novo e dizer e aprender com e pelo corpo. Caminhando pelo espaço que é o próprio movimento da vida: “vivo, morto, vivo, morto” e depois vivo.

O projeto Meninos pela Paz era muito bem organizado e funcionava dentro do Batalhão da Polícia Militar no Bairro Capelinha em Betim/MG, onde também funcionava a Regional da Secretaria Municipal de Educação de Betim. Os alunos do projeto tinham entre 8 e 14 anos e tinham aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Artesanato, Natação e Teatro, além de acompanhamento psicológico e pedagógico.

O espaço físico era grande, arborizado, ocupado por corpos diversos que se entrecruzavam diariamente: crianças, adolescentes, gestores, servidores, pedagogas, professores, policiais.

Essas presenças cotidianas foram muito significativas para a compreensão de minha práxis como professor de teatro, pois traziam a constante tensão disciplina/indisciplina, processo/resultado, realidade/ficção e representação/vida.

Inicialmente, as aulas eram divididas como na escola formal, mas logo solicitei que os encontros de teatro fossem em uma sala sem carteiras e dividido em dois dias: um dia de práticas e outro dia de relaxamento. Os dias de práticas eram onde explorava-se o espaço, caminhando de diversas formas nos três planos: baixo, alto e médio com velocidades variadas. Eu criava algumas sequências de movimentos e, a cada encontro, o repertório ampliava-se até o surgimento de pequenas coreografias. Com o tempo, a troca de comando proporcionava aos estudantes a criação de movimentos próprios e uns influenciavam os outros a buscarem seus próprios movimentos. Depois de estabelecido esse contato quase sempre acompanhado por estímulos musicais, grande parte dos estudantes foi criando um gosto por estar ali, por participar daqueles tipos de atividades. Eu só queria que eles ouvissem os movimentos deles e dos outros e gostava também de ser parte naquela descoberta. Corpos têm histórias e as trazem para o movimento.

Em um segundo momento, propus que eles escrevessem sobre suas histórias. Onde nasceram, onde moravam, quem eram os pais, como se divertiam, quais seus sonhos, seus medos. A escrita passou a fazer parte de todo trabalho que era desenvolvido

e, em um desses dias, pedi que eles desenhassem suas casas e escrevessem quantas pessoas moravam lá e quem eram essas pessoas. Enquanto escreviam, eu acompanhava orientando-os e lendo silenciosamente seus textos. Percebi que muitos escreviam sobre a mãe e os irmãos e resolvi indagar um aluno por que ele não falava do pai. Respondeu-me que ele tinha morrido. Continuei perguntando: De quê? Ele disse: assassinado.

Os dias de relaxamento foram propostos porque tive a impressão de que eles estariam muito cansados com aquela rotina diária de ficarem dois turnos estudando (um na escola e outro no projeto) e porque, por meio de suas narrativas escritas, constatei que alguns não dormiam bem em casa. Eu conduzia o relaxamento e era constatável como eles aproveitavam para descansar ou dormir.

Dessa forma, entre o movimentar-se, o escrever e o dormir, estabeleceram-se maneiras de contatos que questionavam qualquer tentativa de deixá-los quietos ou submissos nas relações de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, tentavam relativizar a crença em algum método que não levasse em consideração o contexto e os grupos envolvidos no trabalho. Fazer as coisas porque outros fizeram assim ou reproduzir jogos de improvisação sem adaptá-los. E a pergunta vinha: Como e para quê entrar em processo artístico com pessoas tão absorvidas pela falta e pelas perdas sucessivas de entes queridos e familiares?

Não foi fácil renunciar, abrir mão de modos de aprendizagem em teatro que tiveram funcionamento para mim em prol do surgimento de construções incertas que priorizassem a escuta do grupo, a partilha do sensível, sem apontamentos de “certo” ou “errado”.

O processo tornou-se enriquecedor quando foi possível dar o primeiro abraço coletivo (FIG. 07; 08) ou quando já se conseguia olhar nos olhos sem nenhuma palavra. E os olhares talvez se tornavam cúmplices na ordem e na desordem, na constatação, incipiente ainda, que a comunicação anterior à linguagem verbal também pode produzir conhecimento e possibilita o questionamento e deslocamento para outros lugares, engendrando novas formas de apreensão do mundo e de relação com o processo criativo.

Figura 7 – Fotografia da cena “O abraço 1”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC Betim/MG, 2008.

Figura 8 – Fotografia da cena “O abraço 2”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC- Betim/MG, 2008.

Histórias de vida que se deixam afetar por outras histórias podem extrapolar a simples identificação e proporcionar, de modo reflexivo, a construção de sujeitos que agem e interagem com o mundo em que se vive. Gagnebin (2009) diz:

Nem a presença viva nem a fixação pela escritura conseguem assegurar a imortalidade; ambas, aliás, nem mesmo garantem a certeza da duração, apenas testemunham o esplendor e a fragilidade da existência, e do esforço de dizê-la. (GAGNEBIN, 2009, p. 11).

Ainda que finitas, tanto as narrativas orais quanto as escritas trazem a tentativa de poder reinventar os sonhos, animar a existência, perpetuar o vivido e abrir frestas para que as pessoas enfrentem os desafios que se apresentam no cotidiano. A seleção de textos diversos que dialogassem com a história dos meninos do projeto foi uma tentativa cuidadosa de dizer que todas as histórias de vida são importantes, principalmente as deles.

Da relação dialógica com os textos, encontrei o Mito As asas de Ícaro, no qual A. S. Franchini e Carmen Seganfredo (2007) contam a história de Dédalo e Ícaro. Pai e filho que se encontravam presos no labirinto de Creta, encomendado pelo rei Minos para encerrar o Minotauro. Dédalo que era um exímio inventor, construiu dois pares de asas para que pudessem voar e escapar daquele lugar. Mas teriam de ter o cuidado de não se aproximarem muito do sol, pois o calor poderia derreter a cera que prendia a pena das asas. Porém, Ícaro, inebriado de liberdade, voou além do limite e o calor do sol derreteu a cera de suas asas e ele morreu na queda. Dédalo encontrou o corpo do filho às margens de uma praia e o enterrou no mesmo local, que passou a se chamar Icária, em sua homenagem.

Até aqui, todas as vivências alcançadas com os meninos do projeto eram experiências que objetivavam o conhecimento de si, as relações com os outros e com o mundo. De alguma maneira uma tentativa de “(re)-existências” contra as formas de exclusão e silenciamentos ainda recrudescentes nas sociedades contemporâneas (FIG. 9).

Figura 9 – Fotografia da cena “O ensinamento no reino dos meninos-pássaros”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC, Betim/MG.

Ícaro foi a mais apropriada “metáfora” encontrada com grandes possibilidades de diálogos com as “hierarquias”, com os lugares de poder e de resistência tão presentes nas escolas, com a história de vida dos alunos do projeto, com o tipo de teatro que fluía, que começava a acontecer sem nenhuma preocupação com a apresentação. Ícaro era um exercício de ruptura dos aprisionamentos metodológicos e existenciais, uma tentativa de voo no risco e no caos em busca de um desejo de liberdade que pode também matar.

Havia um desejo muito grande entre os gestores do projeto de demonstrarem imediatamente qualquer pequena conquista alcançada, como se fosse uma justificativa de que o projeto estava dando certo ou para cumprir os prazos estabelecidos pelo coordenador geral, porém, no caso dos encontros de teatro, fiquei um ano em processo de criação com as crianças. As trocas ocorriam entre elas e rompiam totalmente com a ideia de que o resultado é mais importante do que o processo. A minha justificativa era que as experiências que elas alcançavam nos encontros de teatro eram para ser vivenciadas e não espetacularizadas e que, quando se apresentassem, isso não ocorreria como uma

obrigação, e sim, porque teriam algo importante a dizer. E devagarinho, com força arrebatadora, poética e política esse dia chegou (FIG. 10).

Figura 10 – Fotografia da cena “As asas de Ícaro”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC- Betim/MG, 2008.

Eu avalio que “Nossa Pequena Icária” foi o primeiro e mais importante espetáculo que construí com alunos, foi a base de todos os outros trabalhos que, posteriormente, desenvolvi. Foi um aprender fazendo, arriscando-se, tremendo e gostando muito. O espetáculo retratava o encontro de dois reinos, um de meninos-pássaros (FIG. 9; 10), ansiosos por uma vida simples, em sintonia com a natureza, onde vivem do próprio sustento (FIG. 11) e um outro reino (FIG. 12), em que os meninos visam o lucro, a exploração, o consumo, o domínio, a manipulação e o controle dos outros.

Figura 11 – Fotografia da cena “O pão”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC- Betim/MG, 2008

Figura 12 – Fotografia da Cena “O outro reino”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC-Betim/MG, 2008.

O espetáculo “Nossa Pequena Icária” (2008) era dividido em duas partes e foi apresentado em espaço alternativo e, quando o público entrava no espaço, as crianças já estavam em cena. Enquanto umas faziam uma sequência de movimentos de voos e deslocamentos que exaltavam a liberdade, ao som de sinos, bombas, explosões e sirenes, outras dormiam organizadas num círculo (FIG. 13).

Figura 13 – Fotografia da Cena “Dormir”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC- Betim/MG, 2008

Na primeira parte, os modos de vida de um dos reinos são experimentados juntamente com os espectadores. Os espectadores entram e as crianças que dormiam acordam, espreguiçam, abraçam-se, alimentam-se e convidam o público a participarem de seu cotidiano, suas crenças, seus gostos, suas dores, suas festas e suas maneiras de compreenderem o mundo. Na segunda parte, surge outro reino de crianças movidas pelo lucro, pela exploração e a constante busca riquezas, seus discursos excludentes e formas de manutenção de privilégios. Do encontro desses dois reinos (FIG. 14), surgiam temas que convidavam os espectadores a pensarem sobre o sentido do existir, ensino-aprendizagem, liberdade, aprisionamento, desigualdades sociais, diferenças, amor, casamento, família, fé, vida, morte e as relações estabelecidas entre opressores e

oprimidos, colonizadores e colonizados. À medida em que o espetáculo se desenvolvia, o medo da morte transformava-se em desejo de vida, de mudança, de força, como aparece na fala de um dos personagens: “— Oi, sou Ícaro, quero voar, mas tenho medo de morrer.” no início do espetáculo e “— Oi, sou Ícaro, quero voar e não tenho medo de morrer” no final do espetáculo. A metáfora de “Ícaro”, potencializava o desejo de sobreviver na cena e na vida, tão marcada por mortes sucessivas. Era um espetáculo feito por crianças, mas para ser apresentado não somente para crianças, pela forma de abordagem dos temas e pelas relações de jogos poéticos estabelecidos, que exigiam uma resposta constante dos espectadores.

Figura 14 – Fotografia da Cena “O encontro dos dois reinos”, espetáculo “Nossa Pequena Icária”



Fonte: Acervo da EMIJC- Betim/MG, 2008.

Hoje com o olhar distanciado, pelo tempo, e com outras considerações adquiridas, pela experiência, compreendo a importância dos projetos enquanto fomento de possibilidades de proporcionar outros modos de se enfrentar o mundo diante das crescentes desigualdades que determinam quem vai morrer primeiro e quem vai ser mantido em seus lugares de privilégio. A forma de se conceber a representação política e

as trocas de representantes polarizados quase sempre interferem no desenvolvimento e manutenção dos projetos sociais. Sem querer encontrar culpados, mas também evidenciando que o financiamento e manutenção de projetos que ofereçam mais condições dignas de vida para as pessoas é dever do poder público, sinto muitíssimo que o projeto tenha acabado e que muitos meninos que eram do projeto morreram de “verdade” e continuarão morrendo pela ausência de políticas públicas eficientes e duradouras. E agora, enquanto revisito esse labirinto e escrevo o passado no presente e no futuro, sou também Ícaro, com as asas quase derretendo e reconhecendo a potência e a impotência do teatro no mundo em que se vive.

3.2 Acalanta com Ternura

Sinopse: Espetáculo construído para abertura de uma Feira de Ciências da Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes. Quarenta alunos-atores, por meio de movimentos coreografados, cartazes, música ao vivo e danças, apresentam temáticas que relacionam o tempo, a memória, o Brasil Africano, a liberdade e as guerras.

Acabou? Acabou?
 Palavras voam.
 Mas ficam, permanecem
 Meu canto acabou-se agora?
 O chão não importa mais
 Eu quero mesmo
 É me derreter neste mar de amor e dor

Brotar feito flor bonita
 Livre, no teu jardim
 Sem nenhuma máscara
 Ou corrente
 Sem nenhum pensamento medíocre

Com vontade enorme
 De não te deixar na esquina
 Nem nos becos sem saída.
 Acalanta com ternura
 Meu ser adulto
 Já fincado no chão
 E ainda que o sol
 Esteja bastante quente/ardente
 Dá-me asas de novo
 Que eu quero voar.

(Texto final do espetáculo “Acalanta com Ternura”)

Esse texto finalizava o espetáculo e, quando tive o primeiro pensamento sobre um espetáculo com os alunos do Ensino Médio, nem sonhava com os desdobramentos e

continuidades que surgiriam a partir da experiência como aprendiz que não sabe onde vai chegar. “Palavras voam. Mas ficam, permanecem”. O teatro acontece e também permanece, não só como memória saudosa, mas como testemunho de presenças, trocas e intencionalidades artísticas. Pessoas que, em algum momento de suas vidas, almejavam construir um trabalho artístico para ser visto, experimentado coletivamente.

O espetáculo “Acalanta com ternura” (2009) foi o primeiro a ser construído com alunos do Ensino Médio a partir dos conhecimentos teatrais desenvolvidos com os alunos na quadra da escola — “Teatro de Quadra”. A proposta de construção surgiu como possibilidade de demonstração de trabalho para os outros alunos da escola, visando o estabelecimento de relações entre o fazer teatral e sua fruição. Todo o ano, na Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes (EETIPF), havia uma feira de ciências, na qual os alunos apresentavam seus trabalhos e experimentos desenvolvidos com professores para a comunidade em geral, aberta para os familiares e alunos de outras escolas. Informei à direção da Escola, que eu convidaria os alunos para a construção de um trabalho artístico para ser apresentado na abertura da feira.

Figura 15 – Cena” O começo”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

No ano de 2009, os alunos foram divididos em grupos: 1- atores que foram selecionados (FIG. 15); 2- divulgação e organização do espaço; e 3- confecção de figurino e adereços. Os temas abordados (mito e ciência, liberdade, escravidão, guerras, cristianismo e religiões de matriz africana) surgiram por sugestões dos alunos, na tentativa de estabelecer uma relação dialógica com os trabalhos que seriam apresentados na feira.

Como professor “orientador-desorientador”, trabalhei com quarenta alunos-atores, na quadra, e para não parecer que foi encontrada a resposta para a pergunta: “O que é teatro?”, descreverei os aspectos mais importantes que foram explorados e aprofundados na construção de todos os espetáculos. Embora não houvesse um estudo teórico de minha parte e nem dos alunos sobre semiologia teatral, alguma epifania era possível na empiria, ou seja, aprendia-se sobre os elementos do teatro a partir da relação entre esses elementos. Para Guinsburg, Coelho Netto e Cardoso (2012), a primeira condição para existência do teatro enquanto ato compõe-se dos seguintes elementos: personagem, cenário e jogo. E, nesse processo embrionário, além desses elementos havia — em mim e nos alunos — o desejo, a intencionalidade de elaboração de uma obra que pudesse ser compartilhada.

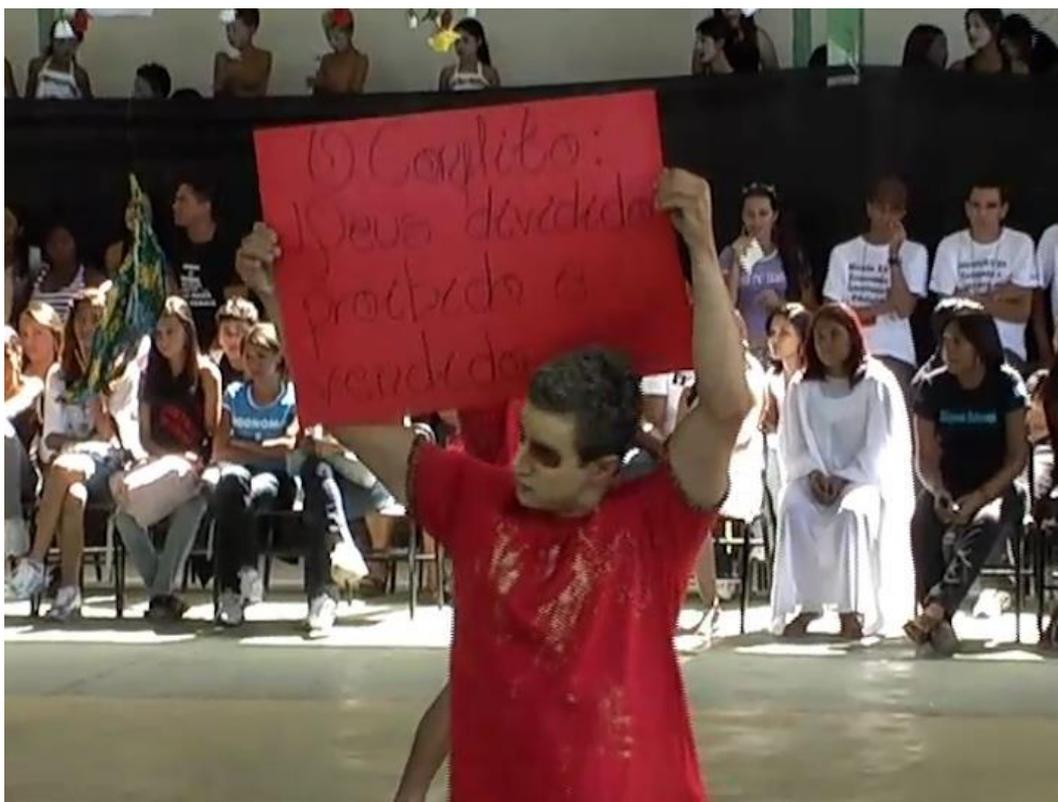
Os exercícios de ocupação do espaço, de preparação corporal para o trabalho e os jogos de improvisação foram fundamentais e definidores do estilo de espetáculo, que foi configurando-se a cada encontro.

De acordo com Mariana Lima Muniz (2016):

A improvisação, em linhas gerais, é uma técnica de desbloqueio da criatividade a partir da aceitação do erro e do fracasso como condições inerentes à criação. Ela pode ser usada em diferentes contextos: no ensino de teatro na educação básica, na formação do ator, como processo de criação de espetáculo, em contexto terapêutico, como é o caso do psicodrama, e, ainda, como espetáculo apresentado diante de um público (MUNIZ, 2016, p. 141).

No processo de criação do espetáculo (FIG. 16), a improvisação, além de contribuir para o desbloqueio da criatividade, o surgimento da espontaneidade tornou-se possível criar um repertório de movimentos e sonoridades extensos, sem priorizar o texto. O que se encontra por meio da improvisação rompe com as perspectivas de previsibilidades e pode inclusive abrir possibilidades de construções diversas, leitura e compreensão do fazer teatral. Outro aspecto importante da improvisação é que ela não se reduz em função do contexto no qual é aplicada, tanto na educação básica quanto na formação do ator ou na construção de espetáculos, ela pode suscitar novos modos de abrir-se à criação.

Figura 16 – Cena “Narradores”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Havia um núcleo de narradores (FIG. 16; 17), composto de quatro alunos-atores, que por meio de cartazes, objetos, movimentos e musicalidades anunciava e interferia constantemente no espetáculo e outro núcleo de quarenta alunos que ia compondo uma sequência de cenas como um conjunto ou coro, com cantos e movimentos simples, organizados e definidos anteriormente e sincronizados. Com duração de cinquenta minutos, o espetáculo tinha apenas dois textos que eram falados e um constante questionamento sobre “O que é teatro?” ou o que pode ser caracterizado como teatro, transitando entre interrogações, afirmações e exclamações diretas “Isso é teatro? Isso não é teatro? Isso é teatro!”, provocando no público o exercício da dúvida, se o que está sendo mostrado pode ser chamado de teatro, diante da pluralidade de modos de “fazer teatral” na pós-modernidade. E como era o primeiro espetáculo, o primeiro contato com o público da escola, havia da minha parte uma intencionalidade de que os alunos-atores e alunos-espectadores tivessem um “estranhamento” ou uma contraposição entre o que estava sendo mostrado e as experiências do teatro que tiveram anteriormente. Não posso afirmar que tiveram essa compreensão ou “estranhamento”, mas podia-se constatar que estavam atentos e envolvidos com as trocas e tentativas de leitura, interpretação e decodificação

dos elementos que surgiam no espetáculo. Os silêncios e as vibrações externadas pelos alunos-espectadores elucidavam que o fazer teatral e sua fruição inter-relacionam-se constantemente.

Figura 17 – Cena “A criação”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Os temas escolhidos não foram aprofundados teoricamente. O que houve foi uma aproximação, por ser ainda bastante incipiente minha relação com a artesanaria dos espetáculos. O que havia era uma sugestão minha, por meio de filmes e pequenos fragmentos de histórias que poderiam ser abordados na cena.

As lembranças da memória e a seleção e revisitação dos materiais que constituíram o espetáculo jamais substituem a experiência da presença naquele momento único, a relação dos elementos teatrais, a sensação de risco e as trocas ocorridas entre alunos-atores e alunos-espectadores. Segundo Pavis (2011, p. 30), “a escrita cênica só tem uma lei: a de dar a ilusão de fazer reviver o evento passado pela escrita presente”. Nesse sentido, escrever sobre espetáculos que aconteceram há algum tempo é (re)vivência, mas também testemunho da importância do teatro no cotidiano escolar, para

construção de sentidos, ressignificação do olhar e transformação do mundo em que se vive.

O espetáculo “Acalanta com ternura” (2009) foi dividido em quatro partes:

- a) O tempo e a memória;
- b) O Brasil africano;
- c) A liberdade;
- d) A guerra.

Não é a minha intenção aqui uma abordagem sobre os temas enquanto discursos ou pensamentos, até mesmo porque não foram aprofundados na época. Seria “ilusão biográfica” afirmar que sabia aonde esse processo chegaria. Era tudo incerto, frágil e experimental, baseado nos processos de montagem que participei como aluno na UFMG. Não era arranjo consciente de que se chegaria a algum resultado, era experiência, vontade e risco. A divisão em partes, é um simples recurso para evidenciar os elementos que aparecem na cena e estabelecem uma relação dialógica com os temas.

Na primeira parte “*O tempo e a memória*”, havia uma sequência de movimentos que trazia a narrativa sobre o mito da criação, segundo a *Bíblia* e a explicação sobre a origem do universo, baseada na Grande Explosão (Big Bang). Surgiam também pelos movimentos e pelos cantos, referências breves a Verônica, a mulher que, conforme a *Bíblia*, enxugou o rosto de Cristo no caminho da via sacra e a Ulisses na obra *A Odisseia*, quando se amarrou no mastro para não ser capturado pelas sereias. Os narradores usavam blusas vermelhas e muito barro nos cabelos e no corpo. Eram responsáveis pelo anúncio das cenas e suas sequências, sempre feitas com cartazes, músicas e objetos. Um narrador tocava uma música clássica no violão, outro entrava com um relógio de parede rústico, como quem traz o tempo, outros dois atravessavam a quadra numa bicicleta com um cartaz escrito “O tempo e a memória” (FIG. 17). Eu era um dos narradores e participava do espetáculo com duas baquetas, sinalizando o ritmo, as mudanças de cena, as entradas e saídas. Os alunos-espectadores ocupavam as cadeiras que se encontravam organizadas nos quatro lados da quadra. Por isso todo o trabalho com os alunos-atores explorava os quatro lados da quadra, inexistindo uma frente fixa. O grupo de alunos-atores usava roupas neutras e, em coro, movimentava-se ao som de Vivaldi e dramatizava o texto de abertura do espetáculo:

De manhã escureço
 De dia tardo
 De tarde anoiteço
 De noite ardo

A oeste a morte
 Contra quem vivo
 Do sul cativo
 O este é meu norte.

Outros que contem
 Passo por passo:
 Eu morro ontem

Nasço amanhã
 Ando onde há espaço:
 - Meu tempo é quando.
 (MORAES, 1957, p. 69).

Todos os alunos-atores se organizavam no espaço, enquanto um grupo saudava e convidava o público para participar e pegar o mesmo “trem” da experiência que conduzia ao espetáculo teatral (FIG. 18).

Um coro entoava uma música de saudação, dirigindo-se a todos os lados onde os espectadores se encontravam e com sonoridades formavam um grande círculo de meninas com os meninos no centro do círculo. As sonoridades e os movimentos emitidos pelas alunas-atrizes transitavam da sedução das sereias que tentavam atrair os marinheiros para do fundo do mar até a dor de Verônica que, com um pano, enxugava o rosto de Cristo no caminho da cruz. Os alunos-atores que estavam no centro do círculo reagiam à sedução tapando os ouvidos e se encolhendo no chão; e à dor erguendo seus corpos em forma de cruz e depois abrindo os braços para o alto com um canto de ressurreição.

As cenas foram desenhadas sem interrupções, sem intervalos numa sequência constante. Eram os cartazes e o jogo estabelecido com os narradores que compunham o ritmo do espetáculo, estabelecendo também uma relação direta com os alunos-espectadores. O grupo de alunos-atores permanecia nas cenas o tempo todo, algumas vezes intercalava as construções se dividindo em grupos menores, outras vezes agindo conjuntamente, tanto nas falas quanto nos movimentos e pausas. Um aspecto importante que pude observar aqui é que em espetáculos desse formato, com muitos alunos-atores, em cena, trabalha-se tanto no plano individual, quanto no coletivo, pois é possível enxergar a si mesmo a partir dos outros que participam da construção.

Figura 18 – Cena “A saudação”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Na primeira cena, os alunos-atores se dividiam em dois grupos e traziam duas versões sobre o surgimento do mundo:

Coro 1 – No princípio, bem no princípio.
 Coro 2 – BUM! Aproximadamente 14 bilhões de anos
 Coro 1 – Quando tudo era só silêncio
 Coro 2 – Ou talvez nem era.
 Coro 1 – Era.
 Coro 2 – Não era
 Coro 1 – Deus criou os céus, a terra.
 Coro 2 – Ponto de hiper massa
 Coro 1 – Havia trevas
 Coro 2 – Expansão violentíssima
 Coro 1 – E Deus disse: haja a Luz!
 Então Deus fez o dia, a noite, as árvores
 Coro 2 – Combinação, reação, atividade sísmica, evolução.
 Coro 1 – Então Deus criou o homem à sua imagem e semelhança.
 Coro 2 – E Deus deixou o homem sozinho?!
 Coro 1 – Da costela de Adão, Deus fez a mulher.
 (Texto da cena 1 do espetáculo “Acalanta com Ternura”).

Duas alunas-atrizes representavam o Deus criador e um aluno-ator e uma aluna-atriz estavam sentados propositalmente misturados entre os alunos-espectadores. As alunas-atrizes que representavam Deus saíam no meio do público, puxavam os dois

alunos-atores e tiravam as roupas deles, deixando-os com roupas íntimas. Assim recriavam Adão e Eva e os levavam para o centro da cena, enquanto os narradores atravessavam a quadra com maçãs e uma serpente puxada por uma corda invisível (FIG. 19).

Figura 19 – Cena “Adão e Eva”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

As palavras escritas nos cartazes mostrados ao público em cada parte do espetáculo sinalizavam temas que apareceriam nas partes do espetáculo.

Na segunda parte, “O Brasil africano”, abordaram temas como a diáspora africana e a intolerância religiosa, tão ascendente na contemporaneidade. Aqui pretendia-se trazer a reflexão sobre pertencimento e o modo como foram estabelecidas as relações entre colonizadores e colonizados e suas implicações na atualidade. A pergunta que permeava todo espetáculo era: como encenar assuntos tão complexos sem utilização do texto falado e ao mesmo tempo proporcionar alguma leitura para os alunos-espectadores? O que se encontrava a partir das improvisações era trazido para a cena. Os narradores traziam uma máscara artesanal que remetia a cultura africana e uma pequena imagem de Nossa Senhora Aparecida. Um grupo de alunas-atrizes atravessava a quadra com uma

coreografia que imitava o movimento das caravelas e ao som de ritmos africanos (FIG. 20).

Figura 20 – Cena “O Brasil Africano”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Na sequência, um grupo de alunos-atores, vestidos de ternos e batinas e com a *Bíblia* nas mãos, representava a intolerância religiosa, trazendo para a cena aquele episódio ocorrido no dia 12 de outubro de 1995, quando Sérgio Von Helder, ex-bispo da Igreja Universal do Reino de Deus proferiu insultos verbais e chutou a imagem de Nossa Senhora Aparecida no programa O Despertar da Fé, transmitido pela Record TV (FIG. 21).

Figura 21 – Cena “Os pastores”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Na terceira parte “A liberdade”, os alunos-atores ocupavam a quadra ao som de sinos, toques, sirenes, explosões e campainhas. Alguns, com asas feitas de pano ou de pena. Uns estavam com gaiolas nas mãos, outros, com movimentos de voo e saltos arriscados e outros subindo em escadas e acima das cestas de basquete da quadra (FIG. 22; 23). Nesse momento, utilizaram o recurso da repetição da sequência dos movimentos durante um tempo previsto.

Figura 22 – Cena “Livres?”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Figura 23 – Cena “A Liberdade”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



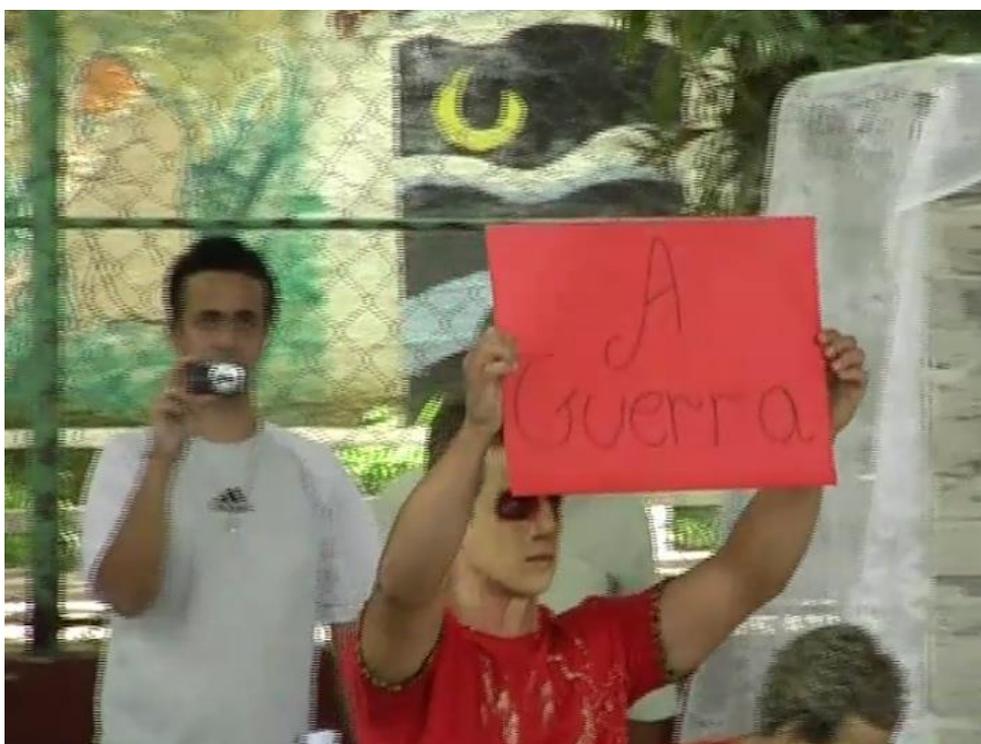
Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Na quarta parte “A guerra”(FIG. 24), com movimentos os alunos-atores representavam os conflitos e as consequências das guerras. A quadra foi transformada simbolicamente e com a utilização de música de filmes de *bang-bang*, em um lugar de duelo, lutas e mortes. Todos se deitavam enfileirados, representando um grande corredor de corpos mortos (FIG. 25). Quando os alunos-espectadores experimentavam um minuto de silêncio, os alunos-atores se levantavam e dramatizavam o último texto do espetáculo. Os narradores, então, espalhavam algumas saias rodadas pela quadra e mostravam para o público o último cartaz escrito “O mundo gira”. Todos os alunos-atores formavam um grande círculo e algumas alunas-atrizes vestiam as saias e dançavam e giravam (FIG. 26) ao som de partes da música “Deixa a gira girar” (Adaptado de MATEUS; DADINHO; HERALDO, 1973), interpretada pelo trio Os Tincoãs:

[...]
 Meu pai vem de Aruanda e a nossa mãe é Iansã
 Meu pai vem de Aruanda e a nossa mãe é Iansã

Ô, gira, deixa a gira girar
 Ô, gira, deixa a gira girar
 Ô, gira, deixa a gira girar
 [...]

Figura 24 – Cena “A guerra”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Figura 25 – Cena “Os Mortos”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Figura 26 – Cena “O mundo gira”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

Os alunos-atores saíam da quadra e depois voltavam e agradeciam a presença do público (FIG. 27).

Figura 27 – Cena “O agradecimento”. Frame do vídeo do espetáculo “Acalanta com Ternura”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2009.

A sensação que tenho agora, enquanto tento descrever e olhar para os espetáculos, é que eles também estavam em processo, ou seja, as descobertas ampliavam-se e indicavam outras formas de fazer. O acaso, a incerteza, a imprevisibilidade, o risco e a vontade de buscar um tema que pudesse ser vivenciado e compartilhado renascia a cada novo espetáculo. Algumas características surgem nesse primeiro espetáculo, tais como: ausência de texto dramático previsto anteriormente; inexistência de uma história linear; recortes que relacionam acontecimentos históricos ou atuais; sequência de movimentos e sonoridades corais; presença de músicas executadas ao vivo; trabalho coletivo. Tais elementos são importantes para compreensão do desenvolvimento dos outros. Em alguns momentos, sinalizando algumas escolhas estéticas e políticas, em outros, assumindo o processo como algo inacabado para ser mostrado também. Não tinha nenhuma ideia sobre composição da encenação, mas tudo que acontecia no processo ficava registrado, anotado para ser retomado em algum momento na cena.

3.3 Dança, dança, dança, dançou ou Como água para alma

Sinopse: A partir de pesquisas sobre a Idade Média, visitas ao Mosteiro Nossa Senhora Das Graças em Belo Horizonte e entrevistas, 150 alunos-atores trazem para a cena as etapas de formação da vida contemplativa das monjas beneditinas, referências a artistas da música e reflexões sobre o processo de formação do Povo Brasileiro. A utilização do elemento água no espetáculo simboliza que, tanto no fazer teatral quanto na vida cotidiana, é preciso cuidado para que floresçam novos modos de estar na escola, na cena e no mundo.

Como o teatro se relaciona com a dança, a música na escola? Esses conhecimentos chegam para os alunos de escolas públicas? Influenciado pelas aulas de Preparação Corporal I e II do professor Arnaldo Alvarenga do curso de graduação em Teatro/EBA/UFMG, comecei a entender a importância do conhecimento de si e da pesquisa no trabalho do ator. A reflexão sobre os resultados do primeiro trabalho contribuiu para algumas modificações no modo de organizar esse segundo espetáculo. Queria que fosse um trabalho que tivesse pesquisa ou um aprofundamento maior sobre os temas que surgissem. Queria também que todos os alunos das quatro turmas de terceiro ano participassem como alunos-atores, pois a seleção feita no ano anterior tirou a oportunidade dos outros que não foram selecionados de participarem de um processo criativo.

Assim, no ano de 2010, o processo criativo foi realizado com todos os alunos das quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio, aproximadamente 150 alunos. Sugeri uma pesquisa inicial sobre a Idade Média na tentativa de identificar as características e conflitos do homem medieval em comparação com o homem na pós-modernidade. Posteriormente, foi realizado um estudo de algumas partes do documentário “O povo brasileiro”, de Darcy Ribeiro. Também alguns alunos manifestaram a vontade de trazerem, para a cena, algumas referências de cantores como Bob Marley e Cazuza e outro artista transformista brasileiro, João Francisco dos Santos, mais conhecido como “Madame Satã”. Outras alunas sugeriram uma cena de Valsa Nº 6, de Nelson Rodrigues.

É preciso considerar que o fato de ser professor de Língua Portuguesa, com uma carga horária maior do que a dos professores de Arte, garantia um tempo maior para uma abordagem teórica e experimentações diversas em busca da encenação. Então, anterior à cena, havia uma tentativa de imersão nos temas sugeridos e propostas de ações que favorecessem a construção de cenas e seus desdobramentos. A abordagem de temas

variados e contextos de épocas, autores e personalidades diferentes em um único espetáculo exigia um contínuo exercício de composição e busca das relações ou das sequências das cenas construídas.

A partir do estudo da Idade Média, foi aprofundado o estudo sobre vida monástica contemplativa e o mapeamento e agendamento de visitas ao Mosteiro Nossa Senhora das Graças, um mosteiro de monjas beneditinas contemplativas, situado no bairro Vila Paris em Belo Horizonte. Esse foi um dos momentos mais significativos para mim, os alunos-atores conheceram um lugar e um modo de vida que tiveram suas origens nos tempos medievais e trouxeram para a cena todas as etapas de formação das monjas, desde a entrada para o mosteiro até os votos perpétuos ou a profissão solene, que é o compromisso de sempre conservar e aprofundar sua vocação. Não foi realizado um estudo sobre a chegada dos mosteiros aqui no Brasil, mas o contato com as monjas, ouvir os seus relatos sobre suas escolhas vocacionais e principalmente conhecer um grupo de mulheres que vivia em comunidade com silêncios, cantos, rotinas e horários diferenciados, movidas por uma fé em um Deus fonte de água viva, foi o mote para a composição e escolha do título do espetáculo.

Agora, vejo, em parte, que em processos criativos, mesmo quando se trabalha com um grande grupo, muitas escolhas ou sugestões passam pelas experiências pessoais atravessadas no processo de formação ou na própria vida. Alguns temas em meus trabalhos são recorrentes e sempre trago nos espetáculos alguma tensão entre experiências por mim vivenciadas ou testemunhadas e a abordagem ficcional da encenação. Tive uma tia, Maria Flor de Maio (FIG. 28), que sempre desejou ser monja e, por volta da década de 1950, ela escrevia cartas para os mosteiros expressando o seu desejo. Todos os mosteiros respondiam que ela poderia iniciar o acompanhamento vocacional, mas, ao mesmo tempo, apresentavam algumas condições exigidas na época para se tornar monja. A primeira condição era: “tinha que ser branca” e como ela era negra, a cada resposta via o seu desejo frustrado. Até que um dia, em um retiro espiritual, ao se confessar com um padre, ela lhe contou de sua vontade de se tornar monja e as respostas obtidas nas cartas. O padre, diante do depoimento dela, deu-lhe um endereço de um mosteiro em Sorocaba/São Paulo. Diferentemente das respostas dos outros mosteiros, a abadessa respondeu que, por muitos motivos, não poderia aceitá-la, mas havia um mosteiro em Uberaba/MG, onde ela seria aceita. Ela, então, escreveu para o mosteiro e foi a primeira mulher negra a se tornar monja e depois abadessa daquele mosteiro em Uberaba.

Figura 28 – Fotografia de minha tia Maria



Fonte: Acervo do pesquisador, 1980.

A primeira parte do espetáculo, as alunas-atrizes (FIG. 29) trouxeram para a cena uma composição com sinos, música gregoriana, silêncios e vestes de monjas (FIG. 30). O caminhar e os movimentos contidos que marcavam cada uma das etapas de formação monástica eram evidenciados e a narrativa trazia a história da minha tia, ampliando a possibilidade de leitura sobre uma encenação com uma estética religiosa e política, que abordava aspectos de mulheres reunidas para uma vida religiosa em comum (FIG. 31), mas que também convidava o espectador a testemunhar a existência do racismo estrutural nas relações humanas.

Figura 29 – Fotografia da cena “A entrada das monjas”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Figura 30 – Fotografia da cena “As vestes”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Figura 31 – Fotografia da cena “A vida em comum”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Como eram muitos alunos-atores em cena, o espetáculo foi dividido em três partes: a primeira parte foi protagonizada pelas alunas-atrizes; a segunda parte, pelos alunos-atores (FIG. 32); e a terceira parte, pelos dois grupos juntos.

A segunda parte os alunos-atores trouxeram para a cena uma composição de movimentos em coro (FIG. 33) acompanhados de música com cartazes com as imagens de cantores como Bob Marley e Cazuzza e outro artista transformista brasileiro João Francisco dos Santos, mais conhecido como “Madame Satã”(FIG. 34). Ainda nesta parte algumas alunas-atrizes apresentaram uma cena curta de Valsa Nº 6 de Nelson Rodrigues.

Figura 32 – Fotografia da cena “A entrada dos meninos”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Figura 33 – Fotografia da cena “A dança dos meninos”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Figura 34 – Fotografia da cena “Madame Satã”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Na última parte, os dois grupos atravessaram a quadra trazendo uma dança com o encontro dos índios, africanos e portugueses. Para finalizar o espetáculo, todos os alunos-atores ocuparam o espaço com uma dança pessoal (FIG. 35), que valorizava os movimentos individuais na relação com o grupo e a utilização do elemento água para cena. Os alunos-atores são regados (molhados com regadores) no espaço (FIG. 36), como símbolo de que tanto no fazer teatral, quanto na vida cotidiana é preciso cuidado para que floresçam novos modos de se estar na escola, na cena e no mundo.

Figura 35 – Fotografia da cena “A dança pessoal”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

Figura 36 – Fotografia da cena “A água”, espetáculo “Dança, dança, dançou ou como água para alma”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2010.

A composição desse espetáculo pode ser caracterizada com uma grande dança, marcada por movimentos em coro, musicalidade, onde todo material alcançado na pesquisa, nos relatos de experiências pessoais e nos jogos de improvisação foram organizados na encenação no intuito de provocar no espectador uma busca de sentido nas relações que se estabelecem entre as partes e o conjunto da obra. O texto aparece somente quando os narradores anunciam cada parte do espetáculo e, pela primeira vez, o número de alunos-atores em cena foi bem maior do que o número de alunos-espectadores.

3.4 Viveiro de Estrelas

Sinopse: Um grupo de alunos-atores aborda a questão do ensino de Arte/Teatro e seus processos. Aproxima-se da obra “A hora da estrela” de Clarice Lispector (1998) e do conto “Aqueles dois” do Caio Fernando Abreu (2018) e apresenta algumas descobertas e conflitos de uma turma de estudantes de teatro, diante dos desafios enfrentados nos processos de criação (FIG. 37).

Figura 37 – Folder do espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo do pesquisador, 2011.

A experiência de sucessivas construções remete a caminhos novos, ao mesmo tempo que inaugura um modo de se fazer teatro. Algumas marcas permanecem e outras

se desdobram revelando a dinâmica dos processos. Assim, mesmo sendo processos construídos interdisciplinarmente entre Arte/Teatro e Língua portuguesa, a revisitação de cada espetáculo me instiga a uma escrita indisciplinar que não pretende acreditar que existe um único caminho a ser trilhado e que todas as expectativas que tive como professor foram respondidas. Muito pelo contrário, faz-me indagar sobre construções que apesar do aparente caráter democrático e formador trazem implicitamente a tentativa sobrepor um pensamento em detrimento da ausência de outras propostas. Neste sentido, o estudo e aprofundamento sobre modos de fazer teatral de outros grupos, podem contribuir muito para busca de alternativas não tão previsíveis e impositivas, principalmente quando se está inserido em escolas públicas, tão repletas de diversidades de corpos e pensamentos.

O inesperado, em algum momento aparece e provoca mudanças nas práticas ou no modo de conceber o processo educacional e conduzir um processo criativo em teatro. As construções dos anos anteriores me deixaram muito empolgado com a forma como o teatro começava a se configurar naquele espaço escolar e o envolvimento dos alunos e profissionais da escola com o fruir e o fazer teatral. A ideia inicial que tive para esse espetáculo era encontrar uma maneira em que os alunos pudessem trazer suas narrativas, experiências artísticas para a cena. Não esqueço da primeira pergunta que fiz para todas as turmas, no início do processo: Quem são seus ídolos? Que músicas vocês curtem? De que filmes gostam? Que livros já leram? Que tipos de espetáculos já assistiram? Dei um prazo de um mês e nenhuma proposta foi apresentada, então pedi que fizessem uma pesquisa sobre artistas do cinema, da música, do teatro, da dança e trouxessem imagens, músicas e textos para apresentarem em pequenos grupos para a turma. Foi muito importante a pluralidade de artistas abordados nesse início de construção. Todo material utilizado, imagens e cartazes foram guardados para serem utilizados na composição do espetáculo.

Em seguida, sugeri a leitura de contos de autores diversos e da obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector(1998). Os contos eram lidos em conjunto dentro da sala durante o período de aula e, depois de cada leitura, eram propostos jogos de improvisação, sem texto, que abordassem as temáticas dos contos. A partir da leitura e dos jogos de improvisação, cogitou-se a possibilidade de trazer a obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector (1998) e o conto “Aqueles Dois”, de Caio Fernando Abreu (2018) para a composição do espetáculo. Mesmo sem saber como, achava muito interessante interligar,

inserir obras da literatura no processo criativo, pois haveria um mergulho na apreensão do texto e sua contextualização e na proposta de encenação.

O conto “Aqueles dois” narra a história de um relacionamento entre duas pessoas do mesmo sexo, Raul e Saul, que inseridos no mesmo ambiente de trabalho são julgados e demitidos por serem diferentes. Com a sutileza de um arquiteto de palavras e metáforas, Abreu (2018) evidencia a profundidade da relação entre os dois e o modo como a “sociedade” reage e pune o que não corresponde a heteronormatividade. A simples leitura em sala de aula provocou entre alguns alunos uma espécie de estranhamento e rejeição à temática da narrativa e muitos começaram a se expressar antes mesmo de ter qualquer proposta de encenação: “Quem vai ser Raul e Saul?”, “Eu não vou ser nenhum desses personagens”, “Que história esquisita!” Essas reações iniciais potencializaram, em mim, o desejo de trazer a reflexão sobre o tema com os alunos e (quem sabe) levar para a cena alguns “achados” a partir do aprofundamento do texto, rico em metáforas e os jogos de improvisação.

A obra *A hora da Estrela* conta a história de Macabéa, uma nordestina, órfã, virgem, de existência insignificante e miserável que se muda para o Rio de Janeiro. Trabalha como datilógrafa, passa horas ouvindo a Rádio Relógio e tem um namorado que a trai com sua colega de trabalho. Procura uma cartomante que lhe faz boas previsões e tem a morte por atropelamento como destino, momento único em que todos olham para ela.

O breve relato dessas duas obras em forma de resumo não traduz e nem tão pouco se aproxima da grandiosidade da experiência da leitura e do modo como elas me afetaram e levaram os alunos a relacioná-las com suas experiências. Se nos primeiros espetáculos começava a surgir uma proposta de encenação com características que indicavam um modo de fazer teatro, nesse terceiro espetáculo, as temáticas e as relações com textos pertencentes à literatura provocaram uma possibilidade de escolher sobre o que se quer falar na cena e sobre qual ponto de vista se fala.

Macabéa, Raul e Saul trouxeram para dentro da escola a reflexão sobre temas tão necessários ainda hoje. Os alunos ficaram muito envolvidos com as histórias e, a partir de seus protagonistas, surgiram questões sobre tentativas de invisibilidade de alguns grupos, incomunicabilidade, homofobia e escrita.

Como professor, eu estava tão satisfeito com a aproximação dos alunos com as obras, com os temas que surgiam e, por um momento, pensei que o processo em si já era suficiente para a compreensão de que o teatro tem uma dimensão estética e política que

proporciona constante reflexão sobre a vida humana e sobre o movimento do mundo em que se vive. O tanto que eu aprendi nesse processo provocou em mim um desejo de revisitação do meu processo de formação em Teatro na UFMG, desde o vestibular com as provas de habilidades específicas, os processos de montagem, as relações de ensino-aprendizagem até a formatura.

Da junção da pesquisa sobre os artistas, das obras estudadas e de minhas memórias sobre vivências no curso de teatro, nasce o espetáculo “Viveiro de Estrelas” (2011). Foi um espetáculo que abordava a questão do ensino de Arte/Teatro e seus processos, ou seja, era o teatro que falava de teatro. Apresentava algumas descobertas e conflitos de uma turma de estudantes de teatro, diante dos desafios enfrentados nos processos de criação.

Os alunos foram divididos em dois grupos: um que cuidaria da produção do espetáculo, divulgação, confecção de materiais (FIG. 37), organização do espaço e outro de alunos-atores. No ano de 2011, grande parte dos alunos-atores já tinha algum contato com a música ou com a dança e, pelo fato de terem participado como espectadores dos dois espetáculos anteriores, entregavam-se com muita ousadia ao processo criativo. Aqui foram exploradas habilidades individuais de cada aluno-ator no canto, na interpretação e na dança. Os exercícios e os jogos de improvisação descobertos no processo foram trazidos para a cena, bem como toda a preparação prévia, desde o aquecimento, os exercícios vocais e o deslocamento pelo espaço foram realizados diante do público, possibilitando uma leitura sobre as etapas de um processo criativo, revelando aspectos importantes que antecedem a cena, desde o trabalho do ator até a aproximação dos temas e das obras lidas e estudadas. O público testemunhava os alunos-atores em processo de aquecimento e preparação dentro do próprio espetáculo. Em todos os espetáculos, sempre participei como um narrador em cena, que interfere, organiza, desorganiza e participa do jogo com os alunos-atores (FIG. 38).

Figura 38 – Fotografia da cena de Abertura, espetáculo ‘Viveiro de Estrelas’



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Na primeira parte do espetáculo, havia uma crítica ao ensino de teatro aos processos criativos em que ocorre uma falta de equalização entre o processo que muitas vezes é doloroso, desestimulante e autoritário e a apresentação do espetáculo. Questões sobre: “Como fazer um espetáculo sem recursos financeiros e técnicos?”, “Como respeitar as propostas individuais de cada aluno-ator e inseri-las em um trabalho coletivo?” foram trazidas para a cena. Estrelas eram metáforas de existências brilhantes, como os grandes artistas da dança, da música e do teatro que marcaram épocas ou existências apagadas, invisibilizadas socialmente, como Raul, Saul e Macabéa. “Viveiro de Estrelas” (2011) representava o mundo com todas as suas contradições que determina: os que brilham sempre, os que brilham de vez em quando e os que brilham na hora da morte, como evidencia o texto de abertura do espetáculo:

A estrela de Davi brilhou no céu
 Não é toda hora, mas tem horas que as estrelas brilham
 Os olhos são duas estrelas que brilham
 Quando experimentam a verdade de um sentimento.
 Não dá para explicar, mas brilham.
 Estrelas são como pessoas
 Algumas brilham silenciosas o tempo todo
 Outras brilham de vez em quando
 E outras só brilham na hora da morte.
 Era noite a primeira vez que vi uma estrela bonita brilhante
 Teatro! O teatro!

Artes cênicas
 E se não tiver espaço?
 E se não tiver gente?
 E se os iluminadores estiverem ocupados?
 E a grana?
 Faça um monólogo!
 Faça um monólogo!
 Faça um monólogo!
 Mas teatro não é solo
 É de dois pra cima.
 Aí surgiram as estrelas

Sessenta alunos-atores entram em cena como se estivessem participando de um processo seletivo de entrada para escolas de teatro. O público já se encontrava no espaço enquanto era feita a narrativa dos critérios da prova de seleção:

Prova de seleção: roupas adequadas, alimentação equilibrada, controle de tensão, sequência de ações físicas, cantar, interpretar, dançar, presença, memória, escuta, atenção, início, meio, fim, música, empurrar, puxar, cortar, movimentos simples, movimentos complexos, repouso, postura inicial, olhar fixo num ponto, braços soltos, pés paralelos, olhar pra frente, bico do peito no telhado. É preciso escutar Janis Joplin no último volume. No Brasil existem 54 Faculdades de Artes cênicas, 53 de Teatro e 1145 de Direito. Universidade Federal de Minas Gerais: Dança, 20 vagas, Teatro, 40 vagas, 20 no primeiro semestre e 20 no segundo. Direito, 400 vagas.

Juntamente com os critérios de seleção, que algumas vezes não contemplam a diversidades de experiências artísticas dos candidatos, o que se pretendia evidenciar a partir de dados estatísticos era a quantidade de ofertas dos cursos de Teatro em relação a outros cursos e trazer a reflexão sobre a importância do ensino de Artes nas escolas e sua valorização como área do conhecimento que pode contribuir muito para a transformação da sociedade.

Na sequência, cada aluno-ator apresentava uma cena individual (FIG. 39; 40; 41) ou em grupos pequenos (FIG. 42) com propostas diversas de textos clássicos, poemas, danças, músicas populares, que revelavam a pluralidade de experiências que podem surgir em provas de habilidades específicas. Nessa parte, tem uma cena que tentava traduzir a dificuldade de escolhas e julgamento em provas de seleção: um aluno-ator sobe em cima de um banquinho e começa a emitir um som desafinado e vai repetindo insistentemente as sonoridades como possibilidade de encontrar outra sonoridade, dando pistas de que o que ele não sabe agora, pode aprender depois. Quanto mais ele repete o som, mais acredita-se que é possível que ele adquira habilidades em algum tempo e o público que assiste torce por ele. Para mim, essa cena foi uma das mais significativas e potentes do espetáculo. O que parecia ser feio tornou-se poético e passível de outras leituras. Como já disse, no início, fazia seleção para a escolha dos alunos que iriam participar como

alunos-atores, mas depois direcionava as vagas a todos os alunos das turmas, pois acredito que a aprendizagem em teatro se adquire na prática, na vivência dos processos criativos.

Figura 39 – Fotografia da prova de seleção – o cavaco, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 40 – Fotografia da Prova de seleção – o poema, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 41 – Fotografia da Prova de seleção – a voz, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 42 – Fotografia da Prova de seleção – o grupo, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Logo em seguida, os alunos-atores deslocavam-se pelo espaço, demonstravam diversos exercícios vocais e cantavam em coro músicas; depois entravam em conflito pela falta de escuta em relação ao outro, pela tentativa de imposição das ideias, pela falta de abertura para o trabalho coletivo e quase desistiam de estudar teatro, principalmente quando percebiam que as falas dos professores eram desestimulantes. Um segredo: como o espetáculo abordava questões sobre o ensino de Artes/Teatro, eu trouxe para a cena situações e falas que vivenciei em meu processo de formação, tanto no sentido de direcionar o aluno para a construção de um percurso artístico, quanto no sentido de destruir sua confiança em si mesmo. Era uma maneira de enfatizar como a fala de um professor de teatro pode interferir positiva ou negativamente nos processos de construção dos alunos — onde estão em jogo a expressividade e a instauração de um ambiente coletivo de confiança. Já vi um professor, com os dentes rangendo dizer a um aluno “Eu não acredito no seu trabalho, outras pessoas podem acreditar, mas eu não acredito.”, mas já vi também um professor chorando de emoção durante uma avaliação de um aluno dizendo: “Pela primeira vez na minha vida, eu estou questionando o que é ser professor, porque você já tem no corpo, todos os conhecimentos que eu teria para ensinar nesta disciplina”. Isso pretendia demonstrar que é na relação, na escuta, no modo como aproximamos o discurso da prática ou da forma como se é desafiado, que se aprende a fazer escolhas de caminhos que proporcionem a liberdade de criação, a espontaneidade, o trabalho coletivo e o gosto pelo teatro. O jogo estabelecido entre o narrador (que sou eu) e os alunos-atores revelava essa tensão entre o conflituoso e o poético, entre a fala seca e as musicalidades que surgem. Abaixo uma música do espetáculo “Viveiro de Estrelas” (2011):

Narrador — Ah não, parou!
 Tá ridículo!
 Teatro é no olho.
 Tem que olhar!
 Olha! Olha! Olha!

(os alunos-atores estão de pé, cabisbaixos no meio da quadra e à medida em que o narrador os provoca, eles levantam a cabeça e entoam um canto e se movimentam nas quatro direções da quadra)

Alunos-atores — Olha, olha, olha, olha
 Para onde vou?
 O que eu sou?
 O que eu sou?
 Eu sou.

Vê no meu cabelo

Olha na minha cara
Vê no meu cabelo
Olha na minha cara
Cara, cara, cara, cara,
Cara, cara, cara, cara,
De quem é feliz
E sabe o que diz

Os conflitos se intensificaram e os alunos-atores pensaram em desistir de tudo. O narrador interfere e faz uma proposta de aproximação de duas histórias para serem trazidas para o processo criativo. As alunas-atrizes se aproximariam da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1998) e os meninos do conto “Aqueles dois” do Caio Fernando Abreu (2018). Assim, na segunda parte do espetáculo, é mostrado, para o público, todo o processo de aproximação dos alunos-atores das obras em questão. Preciso reiterar que houve, nessa segunda parte do espetáculo, uma demonstração das possíveis aproximações das obras, que os alunos-atores tiveram no processo. No grupo das alunas-atrizes, uma narradora estabelecia um jogo com 28 alunas-atrizes, que em coro se aproximavam da personagem Macabéa (FIG. 43; 44). Todas eram Macabéas e agiam sempre em coro.

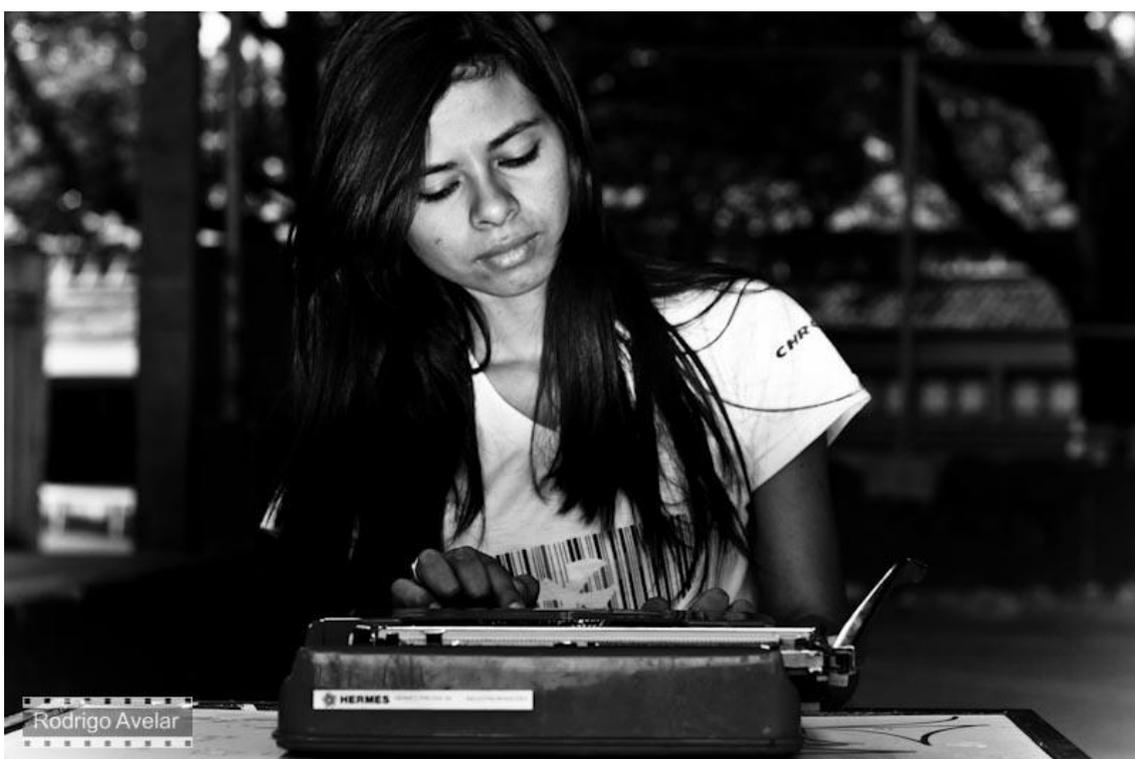
Já os alunos-atores se dividiram em dois grupos: quatorze se aproximaram do personagem Raul e quatorze se aproximaram do personagem Saul, diferentemente do início do processo quando lemos o conto “Aqueles dois” e ninguém queria ser Raul, nem Saul, no espetáculo todos se tornaram Raul e Saul, abraçaram-se (FIG. 45) e exploraram toda a movimentação e a fala em coro também (FIG. 46). Foi uma das melhores experiências para mim, ver como o teatro extrapola os limites da representação e traz novos modos de refletir sobre a condição humana, sobre a história de cada um e dos outros. Mesmo com a unicidade e o caráter efêmero do fenômeno teatral e a distância entre a experiência vivida e a escrita, ainda reverbera em mim a ideia de que o processo de aprendizagem e de desvelamento da realidade passa exclusivamente por corpos pensantes, envolvidos em processos de criação. As possibilidades de se pensar outras realidades diferentes das estabelecidas ou até quem sabe se colocar no lugar do outro podem contribuir para o surgimento de outras formas de convivência, mais pautadas no respeito mútuo e na percepção do mundo em que se vive.

Figura 43 – Fotografia da cena “Macabéas”, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 44 – Fotografia da cena “Macabéa”, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 45 – Fotografia da cena “Aqueles Dois”, espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 46 – Fotografia plano geral do espetáculo “Viveiro de Estrelas”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2011. Créditos Rodrigo Avelar

A grandiosidade ou a potência desse espetáculo evidencia alguns procedimentos utilizados em processos criativos; denuncia a desvalorização da arte em relação a outras disciplinas nas escolas; reflete sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos; e amplia a discussão sobre temas que afligem o homem contemporâneo.

3.5 A Terceira Margem de Deus

Sinopse: Espetáculo construído a partir da leitura do conto “A Terceira Margem do rio”, de Guimarães Rosa (2001). Apresenta a constante tensão entre o desejo de respostas de um povo em um mundo repleto de desigualdades e injustiças e o silêncio de Deus. Silêncio que pode significar uma resposta diferente do que se espera (FIG. 47).

Figura 47 – Fotografia do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

A proposta de organização desse último espetáculo se deu a partir da leitura do conto “A Terceira Margem do rio”, Guimarães Rosa (2001) que narra a história de um homem que abandona tudo e vai viver sozinho em uma canoa, no meio do rio. Da leitura feita em conjunto com as turmas, iniciou-se uma busca de temáticas ou elementos que dialogassem com experiências pessoais ou com problemas enfrentados na vida em sociedade que pudessem ser trazidos para cena. A palavra margem surge como propósito

de investigação e para melhor compreendê-la, tentei verificar se os alunos tinham, em suas experiências de vida, alguma relação com o rio, se moravam perto de um, se já nadaram ou ouviram falar sobre. O mais interessante no processo criativo, em buscas de memórias ou de vivências, inevitavelmente, tanto o professor quanto os alunos revisitam suas histórias. E se a revisitação se torna conjunta, a partilha engendra um clima de confiança, uma fuga dos protocolos que são medidos por notas ou hierarquias, para uma construção que pulsa vida e suscita questões mais importantes sobre o humano, sobre os sentidos dos processos educacionais. Nesse sentido, compartilhar nas narrativas pessoais é retirar a redoma, o carimbo falacioso de superioridade, é reconhecer que se é feito da mesma matéria e se abrir para uma constante reflexão sobre a própria prática.

Da margem do rio, surgiram indagações e metáforas: “O que significa está na margem?”, “Um rio só tem duas margens, onde fica essa terceira?”, “Quem são as pessoas que estão à margem da sociedade?” “De onde se vê melhor, das margens ou do meio do rio?”

Não sei até que ponto isso cabe em uma pesquisa, mas já que estou falando aqui sobre a importância do compartilhamento de narrativas e sobre margens, no final do ano de 2011, eu descobri que estava com uma doença grave e precisaria fazer uma cirurgia com urgência. Então, quando comecei esse trabalho, estava ciente do processo que iria enfrentar no decorrer do ano e algumas vezes durante o desenvolvimento do espetáculo temia não conseguir finalizar o trabalho com os alunos. Agora enquanto escrevo, penso que o processo de adoecimento representou para mim uma forma de estar à margem da vida ou uma possibilidade de, assim como o homem do conto, partir para a terceira margem do rio. Iniciei o trabalho com as turmas em fevereiro de 2012, em abril fiz a cirurgia, os tratamentos, superei a doença e voltei, em agosto do mesmo ano, para terminar o trabalho com os alunos.

A sensação de finitude ampliou em mim as possibilidades de envolvimento com o humano e pude compreender na prática a relação intrínseca entre teatro e vida. Não sugeri nenhum tema, nem leitura analítica sobre o conto para que se pudesse extrair, do texto e das experiências de cada um, a história que iríamos contar. O fato de a maioria dos alunos das turmas terem uma formação cristã contribuiu para que eu provocasse reflexões sobre a imagem cristã de Deus-pai e sua onipresença, que não pode ser vista a olho nu, e tentasse estabelecer possíveis comparações com o pai no conto de Guimarães Rosa (2001).

A partir da indagação sobre “Quem são as pessoas que estão à margem da sociedade?”, foram abordadas questões sobre violência de gênero contra mulheres e travestis, violência policial e preconceito racial, população de rua e direito dos idosos (FIG. 48).

Figura 48 – Folder do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo do Pesquisador, 2012.

A dramaturgia do espetáculo “A terceira margem de Deus” foi construída trazendo a constante tensão entre o desejo de respostas de um povo em um mundo repleto de desigualdades e injustiças e o silêncio de Deus. Silêncio que pode não significar ausência, mas sim, uma resposta diferente do que se espera. O espetáculo (FIG. 47; 48) traz a narrativa daqueles que estão à margem da sociedade e esperam alguma manifestação de Deus para tirá-los do sofrimento. Eram sessenta alunos-atores em cena, um núcleo de narradores e um núcleo de alunos que executavam as músicas ao vivo durante o espetáculo. As cenas foram construídas e nomeadas de acordo com as temáticas abordadas.

Se em uma determinada época, pode-se identificar os opressores e oprimidos em uma sociedade e evidenciar para quais grupos as injustiças e as violências são direcionadas, pode-se perguntar quem são os preferidos de Deus e a narrativa inicial do espetáculo faz essa pergunta:

Narrador 1 — Não tem graça nenhuma.

Narrador 2 — Calma, estamos apenas começando.

Narrador 1 — Desde pequena, aprendi que “Ele” tem um plano de amor para cada um de nós. Que sua graça e seu amor se estendem sobre aqueles que o temem.

Narrador 2 — E somos tão pequenos diante do universo. Tão diferentes. As plantas por exemplo, tem as violetas e as rosas. Quais são mais bonitas? Ou pelo menos, qual você prefere?

Narrador 1 — Eu prefiro as duas. Cada uma em seu lugar.

Narrador 2 — Entendo. Não estou conseguindo expressar. Mas as pessoas são tão diferentes. Umas são leves, outras são pesadas, outras são contraditórias, no sentido poético do existir. Trazem toda sua força na fraqueza. Isso: sua força está na fraqueza. São mais fortes, porque tem... não. Não é isso.

Narrador 1 — É o que então?

Narrador 2 — Nada tão sério. Só estou indagando sobre... se “Ele” tem preferência e quem são os preferidos “Dele”? (Trecho do texto do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”).

Na primeira cena, um grupo os alunos-atores representam os doutores da lei (FIG. 49; 50; 51), com figurino de batina e de gravata entram na quadra como um desfile militar sincronizado e trazem a ordem, a ideia de organização, de cumprimento do dever, das garantias e dos direitos do cidadão e trazem ironicamente uma crítica ao discurso do mérito, do ódio, do preconceito, da exclusão de minorias. Também fazem referência a alguns acontecimentos que ocorreram e ganharam visibilidade na época em Belo Horizonte, tais como: o prefeito de Belo Horizonte, Marcio Lacerda, manda colocar pedras debaixo do viaduto estabelecendo um conflito com a população de rua ou quando cria o Decreto nº 13.798, de 09 de dezembro de 2009, que proíbe a realização de eventos de qualquer natureza na Praça da Estação da Capital. As violências contra a população negra, deficientes, mulheres e travestis e o descaso com os idosos são trazidas para cena.

Figura 49 – Fotografia da cena “Os Doutores”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar

Figura 50 – Fotografia da cena “De batina ou de gravata”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 51 – Fotografia da cena “A entrada dos doutores”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Na segunda cena, “As noivas” (FIG. 52; 53; 54), em que retrata a violência contra a mulher, o texto das alunas-atrizes ironiza e denuncia os discursos do patriarcado que intensificam o feminicídio nas relações cotidianas, como se vê no texto seguinte:

Eu punha tudo dentro de casa. Eu bancava vestido, sandálias, sapatos, bolsas. O que ela quisesse. Mas tem mulher que não respeita o marido! Não compreendem que devem servir o marido. [...] Eu não gostava que ela trabalhasse, porque assim ela ficava por minha conta. [...] Uma mulher não vai à festa sem o marido. Fêmea é bicho que você não pode deixar solto, por mim ela não ia.

Figura 52 – Fotografia da cena “As noivas”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 53 – Fotografia da cena “As noivas e as pedras”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 54 – Fotografia da cena “As noivas e as travessias”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Em outra cena “Face Oculta”, (FIG. 55; 56; 57), os alunos-atores representam as travestis, que trazem, em suas falas, as margens que são submetidas cotidianamente e falam sobre a esperança de ter uma vida mais digna e sua visão sobre o sagrado, sobre Jesus Cristo, o filho de Deus:

Dorotéia — Dolores, você acha que vai doer muito?
 Dolores — Não muito Dorotéia, a gente se acostuma.
 Dorotéia — Mostrar a face é coisa muito séria.
 Dolores — Ninguém jamais viu a Deus, senão o filho.
 Dorotéia — Rosto tão bonito, barbudo.
 Dolores — olhar fixo num ponto
 Dorotéia — eu tenho medo dos olhos dele.
 [...]
 Dolores — E ele sofreu tanto.
 Dorotéia — Condenado, ultrajado, acabado, maltratado por espalhar o amor. O amor entre as pessoas. Tão raro. Respeitar, ouvir, saber quem diz a verdade. Eu tenho um amor sofrido, uma saudade calada de todos aqueles que nos deixaram de maneira inesperada. A terceira margem dele é aqui, é ali. É pra onde todos iremos. [...] (Trecho do texto do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”).

Figura 55 – Fotografia 1 da cena “Face oculta”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 56 – Fotografia 2 da cena “Face Oculta”, do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 57 – Fotografia 3 da cena “Face Oculta”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Sei que é impossível mensurar os efeitos de uma cena tanto para os espectadores quanto para aqueles que participam de um processo criativo, mas quando essas

construções acontecem dentro da escola, proporcionam reflexões importantes para a elaboração de um pensamento crítico e de outras possíveis leituras do mundo em que se vive, principalmente em um mundo onde as informações são constantemente divulgadas e compartilhadas sem comprovação da veracidade dos fatos. Então, além de alunos protagonistas de suas histórias, que ampliam o campo de visão artística, é preciso almejar alunos que consigam ler e interferir no mundo com criticidade. Essas duas cenas foram fundamentais na composição do espetáculo para trazer “vozes” que são cotidianamente sufocadas e invisibilizadas. Colocar as falas dos opressores na boca dos oprimidos, como na cena “as noivas”, em que as alunas-atrizes trazem um discurso pautado no patriarcado que denuncia a gravidade do problema do feminicídio ascendente ainda na contemporaneidade, se não desmascara, ao menos provoca reflexões sobre o modo como essas violências podem se configurar nas relações estabelecidas. Se não traz identificação, como foi evidenciado em uma espectadora, que chorava e expressava que a cena retratava a experiência dela com o marido, provoca um olhar sobre a própria experiência de ser mulher numa sociedade patriarcal.

De outra forma, a cena “Face Oculta”, ao estabelecer uma comparação entre a rejeição e a violência que as travestis experimentam com sofrimento de Cristo (FIG. 58; 59; 60), a minha pretensão era questionar os impactos que afetam ou comovem as pessoas quando a mesma forma de violência atravessa corpos que ocupam diferentes posições sociais. As personagens Dorotéia e Dolores trazem a dor no próprio nome e são marcadas pelo sofrimento e luta cotidiana, por não corresponderem a um padrão imposto socialmente e assim como Cristo são rejeitadas, julgadas e condenadas à morte.

Figura 58 – Fotografia da cena “O filho”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



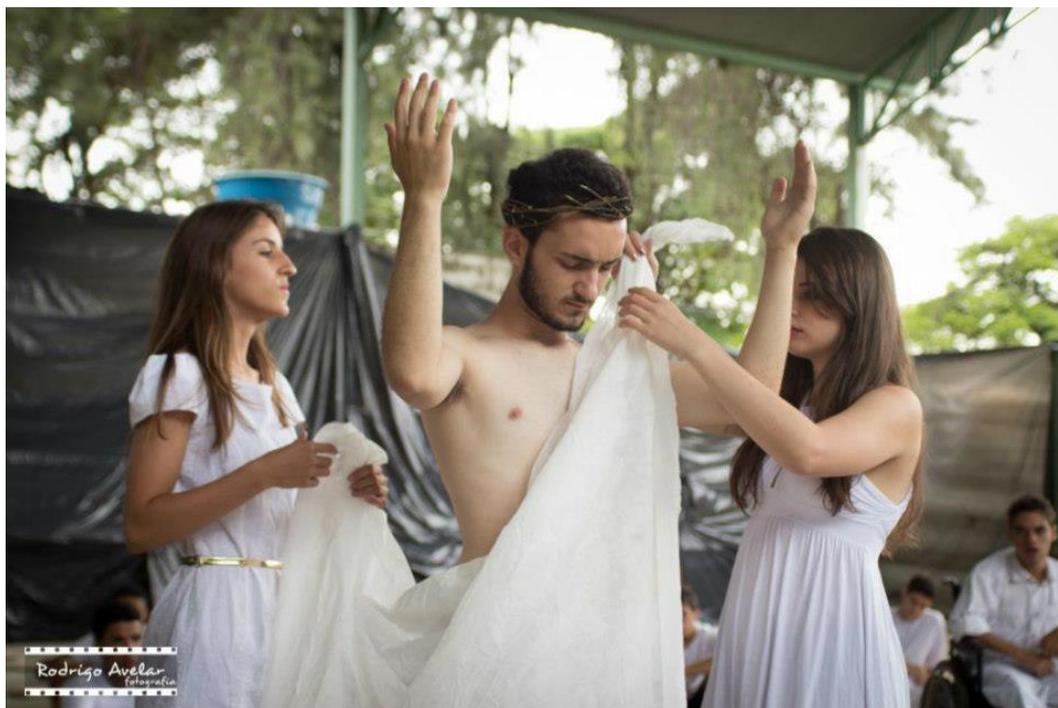
Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 59 – Fotografia da cena “A cruz”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Figura 60 – Fotografia da cena “A morte e ressurreição”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Tudo caminha para o caos enquanto as cenas se desenvolvem e são lidos dados de pesquisas sobre o número de mortes por homofobia e feminicídio. Nem a invocação dos santos e teólogos traz a esperança de que serão ouvidos e privados do sofrimento e do preconceito, conforme o texto final dessas cenas:

Ai! É pesado, quilômetros de pedras no meio do caminho. Não. Não queremos você, não aceitamos você como você é. Pobre, podre do lamaçal, velho de asilo, caduco, sozinho, prostituta, pivete, viado, travesti, deficiente, doente, negro, negro sujo, fedorento. Mas quem é esse rei da glória? É o Senhor forte e valoroso nos combates? Sim é Ele o rei da glória. Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei mal nenhum porque estais comigo. Ele vai voltar. Ele vai voltar? Ele não vai voltar. Insuportável, patético. Desisto! Esperem, minha vó sempre dizia que quando a gente estivesse em perigo, que a gente fechasse os olhos e pensasse na mulher do manto azul que ela nos cobriria de bençãos. (Trecho do texto do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”).

Figura 61 – Fotografia da cena “As mães de Deus”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

A invocação da Divindade feminina traz o tom de esperança para a cena final do espetáculo. Aqui surgem, na cena, várias representações da mãe de Deus, as “Nossas Senhoras” (FIG. 61), e quadros da entrada triunfal de Jesus em Jerusalém e de sua paixão e morte de cruz e ressurreição. Uma grande procissão é formada pelos alunos-atores que circulam na quadra e param diante da plateia como se estivessem na margem de um rio (FIG. 62), fazem movimentos de reverência, de oferendas, dançam, cantam, ficam atentos esperando que o Deus, o velho do rio conto de Guimarães Rosa (2001), o pai de todos se manifeste. O espetáculo finaliza com este texto:

O sol sem maldade, brilhando, acendendo a gente e tudo passa com velocidade. Talvez ele nunca mais voltará, mas continuaremos a esperar. Pode ser que Ele nunca nos abandonou. Nós, na busca pela acumulação de bens materiais, ensurdecemos os olhos e o coração. Ele está no meio de nós, no meio do rio e conhece o itinerário de cada um. E nos olha o tempo todo em silêncio com bondade e ternura. O universo, a terra, a água, o fogo, o ar. Tudo dele e nele. As desigualdades um dia cessarão e mesmo que a estrada nos leve a nada, seremos sempre a margem preferida onde Ele pousa, repousa e habita. Vocês estão ouvindo? Parece que Ele está falando alguma coisa. Estão vendo a interferência? Estão ouvindo? Estão ouvindo?

Figura 62 – Fotografia da cena “A margem”, espetáculo “A Terceira Margem de Deus”



Fonte: Acervo da EETIPF, 2012. Créditos Rodrigo Avelar.

Embora a estética do espetáculo seja religiosa e aborde elementos da religião cristã, a figura do Deus-pai onipresente, que jamais foi visto por alguém, do filho que se fez carne e que surge como esperança de superação do caos e das desigualdades que se instauram no mundo, as narrativas e a própria encenação revelam que as respostas que surgem são diferentes das esperadas.

Tanta margem pra atravessar
 Tenho que me salvar
 Vou andando pelo mundo
 Pelo mundo eu vou
 A terceira margem de Deus
 É aqui, é ali, é aqui.
 (Música do espetáculo “A Terceira Margem de Deus”).

Deus, tal qual o velho do conto de Rosa (2001), permanece presente e em silêncio, deixando que seus filhos sejam o que eles quiserem ser, enquanto caminham pelo mundo.

4 PERCURSOS DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS INTERDISCIPLINARES A PARTIR DOS ESPETÁCULOS CONSTRUÍDOS

Há os que têm e há os que não têm. É muito simples: a moça não tinha. (LISPECTOR, 1998, p. 25).

Neste capítulo, apresentarei as percepções e reflexões dos entrevistados sobre suas experiências durante o processo de construção dos espetáculos. Desenvolverei a reflexão e a discussão por meio da análise das suas narrativas, buscando apreender as relações que eles estabelecem entre a experiência de aprendizado de teatro nas aulas de Língua Portuguesa, seus processos de formação educacional e sua constituição como indivíduos na contemporaneidade.

A escrita desta dissertação, muito posterior às vivências nos processos criativos, favorece uma pluralidade de diálogos que abrem brechas e reiterações que evidenciam que processo educacional deve ser feito de aprendizagens e reflexões que proporcionem aos alunos a possibilidade de terem experiências. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2014, p. 18). E quando os alunos experimentam, os professores também experimentam, abrem-se para novas perspectivas de construção e isso está relacionado com uma educação transformadora que considera que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

São as narrativas que trazem a continuidade, a possibilidade de se refletir sobre um itinerário, uma trilha percorrida, um deslocamento de modos de ação e construções significativas que podem ser inspiradoras, mesmo que tenham sido alcançadas no risco e na constante incerteza.

A interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa pode ser abarcada como algo que se pontua, mas não se define. Retomando Japiassu (1976), que diz que a interdisciplinaridade se impõe como prática, e Fazenda (2002), que também revela que o termo está mais ligado a uma atitude diante do conhecimento, com licença poética, tento trazer aqui narrativas que transitam entre as falas dos alunos e dos professores que participaram e/ou vivenciaram as construções dos espetáculos e as vozes dos personagens que aparecem nos espetáculos.

Depois de um entendimento sobre a atitude interdisciplinar e as minhas impressões de professor-artista, as vozes que trago aqui foram obtidas por meio de questionários e entrevistas e, para melhor apresentá-las, estabelecerei uma relação

dialógica, intertextual com algumas falas das personagens das obras que inspiraram os espetáculos. Diferentemente de querer uma simples confirmação, as narrativas dos “sujeitos da pesquisa” podem trazer outros olhares que contribuirão para ratificar a importância de se fazer pesquisa em Arte e Educação.

Como os alunos já haviam terminado o curso e, portanto, estavam longe da escola há mais de oito anos, consegui os contatos por meio da escola e da rede social Facebook. Os convidados responderam um questionário on-line e, para participação de uma entrevista por videoconferência, estabeleci dois critérios: representatividade proporcional de gênero, para que exista equilíbrio de vozes nas narrativas; e formação universitária diversificada posterior ao Ensino Médio, para que não se deixe induzir pela ideia de que todos tornaram-se atores.

Os participantes da pesquisa — por questões (po)éticas e interdisciplinares — receberão nomes das personagens que apareceram nos espetáculos: Macabéa, Olímpico, Glória, Madama Carlota, Ulisses, Sereia, Calypso, Raul, Saul, o Filho do Velho do Rio. Esses serão apresentados nos próximos tópicos.

4.1 Macabéa

Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. Com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama. (LISPECTOR, 1988, p. 19).

Macabéa é formada em Licenciatura em Artes Plásticas com Especialização em cerâmica e participou de dois espetáculos como aluna-atriz e como aluna-espectadora. Diz que a experiência do espetáculo começou durante a proposta de aula, que era muito diferente das aulas que costumava ter. A proposição de trabalhos que incentivavam a criatividade e a prática de exercícios corporais diversos dentro da aula de Língua Portuguesa causavam estranhamento e havia uma recepção tranquila e intensa por parte dos alunos:

As propostas de criação eram muito estranhas, eu acho, naquele momento e às vezes até confusas. A gente não entendia o motivo daquele exercício ou daquele experimento ou de onde que estava vindo. A gente tinha alguns livros ou alguns textos de referência, como A hora da estrela, mas tinha uns jogos teatrais, alguns experimentos que eram, assim, um tanto estranhos, mas ao mesmo tempo eram interessantes. A gente cumpria todas as propostas com uma recepção muito tranquila e muito intensa. A gente não questionava muito de onde vinha aquilo e a gente fazia coletivamente com nossos colegas que a

gente não tinha muita interação nem na escola, nem na sala de aula em outra disciplina. Era uma mistura de colegas com personalidades, interesses tão diferentes, mas que naquele lugar a gente cumpria as atividades, a gente passava por um processo criativo (MACABÉA, 2020).

Macabéa considera que sua participação nos espetáculos contribuiu totalmente para suas escolhas e sua formação acadêmica. Diz que, quando chegou nas artes plásticas, já tinha muitas referências das artes cênicas, de teatro, de canto, de dança e de circo e que tinha muita curiosidade de saber onde que as artes plásticas dialogavam com essas outras artes da cena:

[...] Eu acho que isso vem muito desse primeiro contato porque quando a gente estava ali naquele movimento de processo criativo, numa sala com outros colegas, fazendo experiências de teatro, de jogos teatrais, de criação, de sons, coisas de estranhezas, era uma permissividade que a gente se dava, que eu não sei se todo adolescente se dá a essa experiência de se deixar descobrir coisas novas, de ser curioso, de ser entregue, de querer saber algo novo e que vai mexer com seu corpo, vai mexer com questões pessoais de relação com os colegas (MACABÉA, 2020).

O fato dos estudantes se lançarem conjuntamente nas experiências de ensino-aprendizagem em Teatro proporciona a instauração de um espaço de encontro, “numa sala de aula interdisciplinar existe sempre um ritual de encontro no início, no meio e no fim” (FAZENDA, 1994, p. 86) e também de quebra de paradigmas. Todos estavam juntos, independente dos preconceitos que tinham:

Ali era um lugar muito livre de preconceito e isso me ajudou muito a querer escolher a área de artes, porque eu acho que a área de artes é muito sem preconceito, ela é, assim, progressista, inovadora porque ela experimenta e ela se permite experimentar coisas que talvez não estão instauradas socialmente e aquele momento era um primeiro momento que eu tive esse contato de deixar algumas amarras sociais para que pudesse coletivamente dialogar e comunicar algo novo e isso me fez muito escolher a área de artes. Eu acredito que tem completamente influência na minha escolha (MACABÉA, 2020).

Outro comentário que Macabéa faz é sobre a divisão das aulas de Língua Portuguesa em duas partes: uma parte mais teórica e uma parte mais prática de jogos teatrais e exercícios que intensificavam a presença corporal, que ela chama de extra-sala-de aula:

[...]Jeu lembro que partia a aula às vezes: a gente tinha que ter um estudo da língua portuguesa para além da sala de aula em casa e a gente tinha que dar conta primeiro da atividade de sala para depois fazer esse extra sala, aí eu me lembro que todo mundo se dedicava muito. Então vamos escrever as redações que precisam, entregar os trabalhos pra gente sobrar o tempo, pra gente ter oportunidade de vivenciar essa atividade extra-sala-de-aula (MACABÉA, 2020).

Como professor de Língua Portuguesa, já que eram duas aulas geminadas com cada turma, comecei a dividir as aulas em duas partes: uma onde aconteciam aulas expositivas, leituras e interpretação de textos, debates e produção escrita e, em um segundo momento, eu apresentava uma proposta mais prática com exercícios e jogos de improvisação, ora estabelecendo relações com os textos estudados, ora construindo cenas para serem apresentadas. Então, de alguma maneira, o corpo era ativado no processo de aprendizagem, até as leituras de textos passaram a ter uma outra entonação que trazia mais vivacidade, dinamismo. Mas não era uma divisão radical, dependia muito de como a turma respondia às provocações que eu fazia.

Sempre considerei muito próxima a relação entre Teatro e Literatura. Se pela leitura das obras, pode-se viajar por outros mundos ou conhecer seres diversos, nas construções em Teatro, quando uma obra da literatura pode ser pensada, elaborada por meio do teatro, a aproximação que os educandos têm com as personagens e as histórias pode ocorrer de forma mais ampliada do que quando se dedica somente à leitura das obras. Macabéa descreve a importância da relação entre teatro e literatura no seu processo de aprendizagem:

Naquele momento a relação entre Língua Portuguesa e Teatro foi muito importante, porque a literatura que foi escolhida foi a mesma literatura do vestibular daquele ano, então a gente leu o livro e experimentou coisas no corpo, na voz, nas atividades cênicas [...] como a gente conseguiu uma leitura para interpretação de texto muito mais ampla do que talvez alguém que pegou o livro e leu corriqueiramente para fazer uma prova. Acho que a aplicação dessa prova nesse momento para nós que participamos desse espetáculo foi muito diferente de qualquer outro que apenas leu a literatura indicada para prova. Então, se tem relação com a construção da Língua Portuguesa? Totalmente! (MACABÉA, 2020).

O que a moça Macabéa chama de *extra* parece indicativo de um brinde, uma transgressão, algo que extrapola o que ela esperava daquele componente Língua Portuguesa. Muitas vezes, ainda hoje em algumas escolas, alguns professores priorizam o ensino de gramática em relação a outras abordagens que poderiam ser feitas nas aulas de Língua Portuguesa. A minha formação em Teatro contribuiu para que as abordagens na sala de aula se ampliassem e estabelecessem diálogos significativos entre os elementos específicos da Linguagem Teatral e a Língua Portuguesa. Assim, todo o trabalho desenvolvido não tinha nada de previsível, era constantemente uma atitude de desafio e de ressignificação do tempo e do espaço escolar. Embora Macabéa não aponte as especificidades de cada componente curricular e nem nomeie interdisciplinaridade, ela compreende as experiências vivenciadas conjuntamente. Fazenda (1994) ressalta que:

Num trabalho interdisciplinar é fundamental rever-se os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação – mantendo certos aspectos de rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores (FAZENDA, 1994, p. 86).

Sobre a utilização dos espaços dentro da escola, principalmente do “Teatro de quadra”, Macabéa observa:

Um “Teatro de quadra” para mim é um teatro que acontece no espaço da escola que não é auditório, que é uma quadra comum de futebol, de futsal e que ela tem aquele seu formato e a gente precisa se adaptar. [...] eu acho que não é um espaço de criação, é mais um espaço de assistir como um palco mesmo, porque na minha memória eu lembro que os espaços de criação eram diversos, não era somente na quadra. Na quadra era quando precisava ter um número maior de pessoas ou fazer um ensaio geral. Um momento mais final com todo mundo que estava envolvido, eram muitos alunos, muitas turmas. [...] a quadra é esse lugar onde o público também está junto, onde existe uma presença de cena muito mais intensa do que no momento de ensaio ou de criação. Eu acho que é um momento de mostra mesmo, a quadra (MACABÉA, 2020).

A visão do “Teatro de quadra”, como um dos espaços de criação da escola e, ao mesmo tempo, como lugar de encontro com o público e que envolve um grande número de actantes, ratifica a importância da ressignificação da quadra dentro das escolas. Ali podem estar juntos, alunos-atores, alunos-espectadores, professores, funcionários da escola e comunidade, em experiências de construção e fruição do fenômeno teatral. Dar uma outra significação a um espaço, que antes era utilizado de uma única forma, provoca o mesmo movimento interdisciplinar que ocorre com o componente curricular e com o professor. Ouso dizer que a quadra se torna um espaço interdisciplinar, na medida em que extrapola as funções previstas, demarcadas e esperadas, como lugar onde somente se pratica esportes. Para mim, é um espaço de criação e fruição. É onde ocorrem trocas. Onde se está sempre em processo. Onde ideias são organizadas e transformadas em algo para ser visto. O grande número de pessoas que podem estar envolvidas é o que esse espaço tem de melhor. Quase todas as escolas possuem uma quadra que é usada somente nas aulas de Educação Física. Por isso, utilizar esse espaço como lugar de criação também pode possibilitar a construção de novas relações entre educandos e professores.

Diferente da sala de aula, por não possuir carteiras e por ser um espaço mais amplo, os corpos ficam em evidência e as relações mais próximas. Criatividade se alcança quando há confiança entre o grupo e quando se reconhece o espaço como lugar de experimentação, de encontro, de erros, acertos e novas descobertas.

4.2 Olímpico

— Eu gosto tanto de parafuso e prego, e o senhor? (LISPECTOR, 1998, p. 44).

Olímpico é formado em Música, violinista, guitarrista, mestrando na linha de pesquisa de performance musical. Assim, ele descreve sua participação nos espetáculos:

No geral, eu lembro que participava desse processo, era tudo muito solto. Musicalmente, eu achava que eu não tinha uma preparação, tanto de processo de montar um espetáculo quanto tecnicamente. Tinha vontade mais que tudo. Então cair para montar um processo multiarte, eu não estava inserido como ator, eu estava inserido como o cara que ia tocar, a gente tinha uma atuação ativa na cena, apesar de ser musical (OLÍMPICO, 2020).

Ele participou do grupo de narradores dos espetáculos, já tocava violão e considera muito importante a abertura das escolas para que os alunos possam demonstrar seus conhecimentos ou as habilidades adquiridas fora da escola e compartilhá-los com outros componentes curriculares:

[...] porque infelizmente a gente não tem música, nem tradicional, nem pautada de uma outra forma dentro da escola, eu aprendi isso fora e a oportunidade de levar esse conhecimento e torná-lo um produto foi diferenciado [...] nunca tinha envolvido com outra linguagem, com o teatro ou artes visuais, então foi uma oportunidade de estar construindo um espetáculo com multilinguagens (OLÍMPICO, 2020).

Sobre o processo de ter participado dos espetáculos, o moço considera relevante, principalmente quando se fala em arte, mesmo que naquele tempo não tivesse consciência das coisas que estava fazendo ele aprendeu a se tornar mais criativo e objetivo, mais ousado.

Em relação às possibilidades de interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa, ele diz:

Nunca vi isso. Eu tenho um problema no ensino. Fui um aluno relapso, eu não gostava de estudar, nunca passava na minha cabeça no Ensino Médio que eu faria uma faculdade e um mestrado. Por uma questão de condição social e tudo. Eu cresci num bairro periférico de Belo Horizonte e estou aqui até hoje, então eu não tinha muitas perspectivas de ter acesso a coisas através da educação. Então nessa época, quando a gente começou a estudar eu vim de uma outra escola, que era uma escola aqui do bairro que não tinha esse tratamento com arte. Era tudo muito formal. Abrir o livro, estudar, fazer prova e nunca dava certo porque outros fatores atrapalhavam, como a disciplina mesmo era muito difícil e tal. Aí você chega na Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes e tem isso. né? Era uma coisa totalmente diferente porque você traz essa outra possibilidade [...] de você conseguir fazer outras relações com o teatro, de construção, de corpo, de texto [...] porque a gente associa muito teatro com o cara que vai escrever, tem essa aplicação técnica

que a Língua Portuguesa pode dar ao texto, mas eu falo como vivências que ultrapassam essa condição tradicional de ensino. O conhecimento do corpo e de outras relações mesmo que a língua traz. [...]. (OLÍMPICO, 2020).

Olímpico revela a importância da escola, como proporcionadora de outras possibilidades não fragmentadas de se conceber o conhecimento e que pode se abrir para estabelecer relações entre os componentes curriculares e os outros conhecimentos prévios, que os educandos trazem de fora da escola. Quando a escola e os educadores valorizam os saberes locais e integram os conhecimentos adquiridos pelos alunos fora da escola, o processo educacional torna-se mais atraente e prazeroso para os educandos. Em processos criativos, é fundamental sentir-se participante da construção do conhecimento e da elaboração da obra. Em todos os trabalhos que organizei no Ensino Médio, eu sempre abria possibilidades para que os educandos interligassem outros conhecimentos que tinham com os conhecimentos adquiridos para a construção dos espetáculos. Alguns tinham uma relação mais aprofundada com o circo, com a música, com a dança, com o desenho, com maquiagem e com costura e traziam esse conhecimento para ser compartilhado nos processos criativos.

4.3 Glória

Glória perguntou-lhe:

— Por que que você me pede tanta aspirina? Não estou reclamando, embora isso custe dinheiro.

— É para eu não me doer.

— Como é que é? Hein? Você se dói?

— Eu me doo o tempo todo.

— Aonde?

— Dentro, não sei explicar.

(LISPECTOR, 1988, p. 62).

Glória era professora de educação física na época em que os espetáculos aconteceram e participou de todos, como espectadora. Hoje cursa pedagogia e é vice-diretora de uma escola de cursos técnicos profissionalizantes. Ao descrever sua experiência de ter vivenciado os processos de construção e fruição dos espetáculos, ela relaciona a importância da presença da arte na escola como transformadora da vida dos educandos:

Todas as experiências que nós vivenciamos ali na escola, naqueles anos foram totalmente surpreendentes e vem sim fortalecer, potencializar a aprendizagem, porque o corpo fala em todos os sentidos da nossa vida. Quando você está chateado, quando você está feliz, quando você está mal de saúde. E a gente trabalha o tempo inteiro com o nosso corpo. [...] você via nitidamente

adolescentes com vários tipos de problemas característicos da fase, mais ainda agravados pelo modo de vida, pelo estilo de vida, por família, enfim por diversos fatores externos. E aí, eles se deparavam na escola com essas experiências que envolviam música, dança, poesia que trabalhavam com emoções e eles iam se transformando na medida em que essas experiências eram vivenciadas. Então timidez, quem era tímido surpreendia com uma excelente atuação numa peça de teatro. As relações de amizade, a gente via fortalecidas. Também o empenho, o engajamento, a participação deles era totalmente prazerosa. (GLÓRIA, 2020).

A compreensão da arte como conhecimento e não como instrumento entre os educadores contribui para que os educandos desenvolvam o sensível e ampliem suas capacidades de construção e de leitura dos signos teatrais. Por meio da participação de construção de espetáculos, apreende-se muito sobre si mesmo e sobre os outros, portanto, pode-se afirmar que dentro do próprio processo podem ocorrer entre os educandos outras transformações significativas nos seus modos de ser e de estar no mundo. A aprendizagem para a cena é uma aprendizagem também para a vida.

Ela ainda pontua como os espetáculos interferiam no cotidiano da escola e como o teatro se consolidava naquele espaço:

Era o evento. Eram ações. Eram acontecimentos que envolviam inúmeros alunos. Então assim era uma grande participação, não era um pequeno grupo simplesmente, então todos estavam envolvidos. Era icônico o teatro, eram icônicos os alunos que participavam do teatro e aquilo ali a escola não conseguia segurar. Os muros da escola não conseguiam segurar e cresceu de uma certa forma tão maravilhosa que ultrapassou os muros da escola, chegando a ser um projeto maravilhoso que hoje está tendo muitos frutos também. [...] então aí você vê como que ficou marcada uma experiência muito forte, muito potente, muito positiva na vida de centenas de alunos, isso daí não tem como a gente não valorizar e não perpetuar isso daí, não deixar cortar esses tipos de experiência (GLÓRIA, 2020).

Glória chama a atenção sobre como o evento provoca outras ações entre os educandos que, ao presenciarem e vivenciarem o teatro, influenciam os outros alunos que ainda não participaram e a comunidade escolar. Havia uma divulgação prévia sobre os espetáculos e só a presença dos pais e dos alunos da escola já lotava a quadra. Destaco que ultrapassar os muros pode significar compartilhar o trabalho na escola e trazer a comunidade para dentro da escola para vivenciar essa experiência.

Ao tratar da interdisciplinaridade, Glória afirma que Arte/Teatro e Língua Portuguesa estão interligadas:

Infelizmente nós, a sociedade e a educação nos deparamos sempre e até nos tempos de hoje com professores conteudistas, então aqueles que vêm com um olhar diferenciado, abordando tudo que a linguagem, a área de linguagem pode usufruir, são considerados de outro grupo, digamos assim. No entanto essa conversa Arte/Teatro e Língua Portuguesa, a área de linguagens, elas estão interligadas. Não tem como você cortar, fragmentar isso daí, porque uma coisa vai levando a outra e vai incentivando, motivando os alunos a

darem valorização da Língua Portuguesa, através da arte, da poesia, do movimento com o corpo e até mesmo através de línguas diferentes, querer conhecer a arte de outros, a cultura do mundo inteiro. Então, Língua Portuguesa e Arte, elas comungam, são irmãs, caminham juntas e sempre quando você leva essa forma diferenciada para dentro da escola com estratégias diferentes, onde o aluno trabalha emoção, o movimento, a comunicação. Isso daí, não tem como não sair ganhando. Todos saem ganhando e o conhecimento [...] tem uma potencialização maior. (GLÓRIA, 2020).

Ela compreende que as relações entre os dois componentes são fundamentais para ampliação do conhecimento e o desenvolvimento do sensível, do movimento e da comunicação dos educandos. O que se ganha dessa relação interdisciplinar é a produção de um novo conhecimento. Como professor e pela minha práxis, sinto que essa proximidade entre os dois componentes curriculares não significa que ambos trabalham os mesmos conhecimentos, há especificidades no Teatro que diferem das especificidades da Língua Portuguesa. Não se trata, então, de sobrepor um componente em relação a outro, nem tão pouco desconsiderar o que é específico de cada um na produção de outros conhecimentos.

Ainda sobre os deslocamentos dos alunos durante as aulas para outros espaços e para a quadra para o ensaio dos espetáculos, ela fala de uma “desorganização” organizada que engendrava empenho, dedicação e desenvolvimento da criatividade.

Além desse aspecto citado, Fazenda (1998) fala sobre a dificuldade de se pensar na “desordem” ou em uma nova ordem diante do que já está estabelecido:

Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos aos sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas (FAZENDA, 1998, p. 13).

Todo projeto interdisciplinar pressupõe atitudes que nem sempre são condizentes com o cumprimento da ordem estabelecida, principalmente na escola, quando a preocupação está mais focada no cumprimento dos tempos e na permanência dos lugares (sala de aula). Por isso nem sempre os enfrentamentos apresentam soluções imediatas, dependendo do coletivo de profissionais inseridos na escola, qualquer tentativa de ruptura seria refutada por medo de perder o controle sobre o tempo, o espaço e as pessoas que habitam a escola. Nesse sentido, o envolvimento dos professores nos projetos interdisciplinares é fundamental para se alcançar resultados significativos. Nas palavras de Japiassu (1976), uma prática inicialmente individual como desejo de novas descobertas e abordagens e, depois, como prática coletiva, como possibilidades de diálogo e

reconhecimento daquilo que podem ofertar ou receber dos outros enquanto conhecimento.

4.4 Madama Carlota

— Não tenha medo de mim, sua coisinha engraçadinha. Porque quem está ao meu lado, está no mesmo instante ao lado de Jesus. (LISPECTOR, 1988, p.72).

Madama Carlota era professora de Língua Portuguesa na época em que os espetáculos aconteceram na escola. Presenciou todos os espetáculos como professora-espectadora e participou de um deles como professora-atriz.

Ao falar sobre sua experiência nos espetáculos, ela descreve a importância de se estar num lugar comum, rompendo com hierarquias e interagindo com os educandos:

Uma das coisas mais legais e difíceis ao mesmo tempo foi a troca de experiências dentro das escolas. É muito comum a gente ver o professor num tablado mais alto, como um ser superior, e quando eu tive a oportunidade de participar ativamente na peça foi uma ruptura desse paradoxo que normalmente é imposto, esse sistema que é imposto, que o professor é soberano. Então ali naquele momento, eu fui uma pessoa, eu fui só um componente do grande espetáculo, então para mim foi uma honra, um grande prazer de poder fazer essa troca com os alunos, sem que eles vissem ali apenas a professora. Eles viram ali a professora que gosta de uma arte, que consegue interagir a não ser ou apenas pela disciplina, então, eu achei uma experiência fantástica (MADAMA CARLOTA, 2020).

Eu tinha essa sensação de proximidade em relação aos educandos durante os processos criativos. Mesmo na orientação ou desorientação dos trabalhos, tive muitas vezes a sensação de ser um participante do grande grupo de educandos que se preparava para a construção de um espetáculo. Era como se tanto os professores quanto alunos se igualassem em busca de uma criação coletiva. Cada processo era uma aprendizagem estendida a todos, uma oportunidade de se posicionar em conjunto diante da criação. Essa possibilidade de perceber-se iniciante, a cada novo processo, instaura um clima de igualdade de busca onde cada um oferece o que tem. O meu pensamento não era de superioridade, nem de controle sobre os educandos. Havia uma partilha e uma escuta maior por parte de todos envolvidos. Desde a primeira construção, eu sempre participava de todo o processo e da apresentação junto com os alunos, sentia-me mais um artista junto com outros artistas na elaboração de uma obra.

Desgranges (2003) alerta para a importância de na escola pensar a experiência teatral, tanto para os educandos quanto para os professores, aumentando as possibilidades de leitura e conhecimento do fenômeno teatral:

Sendo a escola um espaço privilegiado para projetos de formação de espectadores, não se pode tratar a iniciação de alunos sem abordar a iniciação dos professores. Ao apontar o direito dos alunos à criação e expressão, é preciso pensar também no direito dos professores, direito de acesso ao teatro, à possibilidade de ver e praticar e à capacitação para ler os espetáculos (DESGRANGES, 2003, p. 68).

Quando o fazer teatral inicia-se nas escolas, deve-se direcionar a possibilidade de acesso e fruição a todos que habitam naquele espaço, incentivando o processo de formação de público e de capacitação de leitura dos espetáculos. Todos os espetáculos construídos na Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes foram vistos pelos professores, funcionários e direção, algumas vezes seguidos de debates com as turmas.

A Madama também fala sobre alguns desafios encontrados durante as construções dos espetáculos e o movimento que acontece na escola até o dia da apresentação:

[...] Trabalhávamos numa escola bem tradicional de Belo Horizonte e isso interferia demais; a família também exigia que os alunos tivessem resultado, eles queriam saber de nota apenas e não naquilo que era um espetáculo muito mais amplo e trabalhava com vários tipos de arte. Só que a família também não compreendia muitas vezes isso e queria resultados, queria que chegasse no fim do ano e o menino soubesse oração subordinada, que ele tivesse um resultado A nas avaliações. Então isso também era prejudicial (MADAMA CARLOTA, 2020).

Japiassu (1976) pontua que a interdisciplinaridade exige estruturas flexíveis e aponta alguns enfrentamentos que podem surgir quando se tem atitudes interdisciplinares:

Outro obstáculo ao interdisciplinar, não menos importante, é constituído: de um lado, pela resistência do corpo docente, situando-se cada professor numa região bem determinada e autônoma do saber; do outro, pela inércia do corpo discente, sentindo-se os estudantes muito mais à vontade e em maior segurança diante de um saber bem definido e delimitado, de um saber que não dá margem a uma interrogação sobre o saber (JAPIASSU, 1976, p. 100).

Ao estabelecer uma comparação entre a forma tradicional e outras formas de conceber o ensino de Língua Portuguesa, a Cartomante evidencia a ausência de processos que concebam o estudo da língua em movimento, que contemplem também a busca da expressividade e da criatividade, em diálogo com as referências dos educandos e com outros componentes curriculares.

4.5 Ulisses

— Amarrado num mastro tapando as orelhas
Eu resisti ao encanto das sereias [...] (CALCANHOTTO, 2008).

Ulisses atualmente é policial militar, formado em Educação Física e participou do grupo de treinamento Poverellos de Baco e de cenas para os espetáculos. Participou, desde o início do processo, anterior aos espetáculos, quando o grupo de treinamento se reunia aos sábados na escola para conhecer e experimentar elementos da linguagem teatral. Para ele, o treinamento é uma forma de se conhecer melhor, interagir com os outros, aprimorar habilidades e de preparação para a apresentação:

O treinamento é uma preparação, uma coisa antes do principal. Para cada tipo de processo que a gente fosse desenvolver, a gente fazia um treinamento antes. Igual no teatro, eu mesmo era mais tímido, ainda sou, mas era mais. Acostumar a interagir com outras pessoas. A própria fala, a própria respiração, condicionamento físico, a própria marcação ali: 'você vai entrar aqui', 'vai sair aqui' e tem a hora de falar. Isso é treinamento pra mim, no caso do teatro que a gente fazia (ULISSES, 2020).

O grupo de treinamento que criei na escola, como já disse anteriormente, era uma forma que encontrei para desenvolver minha prática diante de tudo que aprendia na Universidade. Ainda hoje, vejo o treinamento do ator como essencial para ativar a presença, a expressão corporal e o desenvolvimento de novas habilidades. Além de ser uma busca contínua de uma percepção corpórea mais aguçada, não se foca tanto no resultado (apresentação), e sim, no processo. Como bem disse Ulisses, é uma preparação, um modo de estar em prontidão.

Sobre encontrar aulas de Língua Portuguesa em constante diálogo interdisciplinar com Arte/Teatro, ele diz:

Não achava nada estranho, na época gostei, foi bom demais. Ajudou muito no meu desenvolvimento. [...] É possível sim trabalhar interdisciplinarmente, porque a Língua Portuguesa é diversa, tem a parte poética, de poemas e leitura, então você pode ler livros de histórias e adaptar aquela história para o teatro. Seria uma forma de ser algo mais interessante. (ULISSES, 2020).

O marinheiro vê possibilidades de interdisciplinaridade na poesia, nas leituras e na adaptação de histórias para o teatro. No meu entendimento, o diálogo entre os dois componentes ultrapassa a utilização do teatro para se alcançar uma melhor leitura, declamação de poesia ou adaptações de obras para encenação. A BNCC (BRASIL, 2017), conforme exposto no capítulo 1 desta dissertação, orienta sobre o foco de cada componente curricular no Ensino Médio, assim, quando um componente dialoga com outro componente, deve sempre reafirmar suas especificidades e reconhecer o que lhes falta.

Ulisses ainda fala que a experiência do fazer teatral contribuiu muito para que ele se tornasse um espectador melhor, pois passou a frequentar o teatro e assistir a espetáculos

diversos com criticidade e descreve o que o movia para participar dos espetáculos e do grupo de treinamento fora do horário de aula:

[...] era um conjunto. Disciplina. Comecei, tenho que terminar. Gostava da turma, do professor e eu achava interessante as aulas ali e isso estava me ajudando de alguma forma na própria comunicação, criatividade, conhecimento. Tudo era uma coisa nova ali. A música também, porque tinha a parte musical (ULISSES, 2020).

Esse conjunto de elementos mencionado por Ulisses revela um desejo de crescimento pessoal, trocas, afetos, alegria de estar ali construindo um conhecimento coletivamente. Participar de um grupo de treinamento ou criar um gosto pelo teatro tem relação com a forma como o teatro é apresentado na escola. Muitas vezes, o Teatro é utilizado como instrumento, dificultando a compreensão entre os educandos, que é um conhecimento que incentiva a criatividade, a expressividade, a leitura dos signos nos espetáculos e no mundo. Os educadores são os principais responsáveis pela apresentação aos educandos de diversas formas de compreender e fazer Teatro.

4.6 Sereia

Minha sereia é rainha do mar
 Minha sereia é rainha do mar
 O canto dela faz admirar
 O canto dela faz admirar [...]
 (CAYMMI, 1972).

Sereia é atualmente pedagoga, mestranda em história da educação e participou de um espetáculo como aluna-atriz. Ela estudava em uma outra escola e relata sua experiência e surpresa quando começou a ter aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes:

[...] então eu tive essa surpresa quando entrei nessa escola, numa aula que não era tão tradicional assim e que tinha essa interdisciplinaridade mesmo entre o teatro e as aulas de Língua Portuguesa. A minha experiência foi de uma interação maior com os outros alunos da escola, com o corpo, com as percepções de espaço e também as possibilidades que uma aula pode ter e não ser só tradicional, sentado assistindo uma aula, mas essa troca de saberes também em outros espaços (SEREIA, 2020).

A pluralidade de modos de se relacionar com seu componente e apresentá-lo aos educandos tem uma ligação direta com as experiências de cada docente. Lembro, aqui, Larrosa (2014), a experiência como algo que se prova. Como educadores, cotidianamente, prova-se o doce e o amargo das escolas e se pode até questionar como transformar o que

já se conhece e que tenta se apresentar como fixo, pronto, acabado. A revisão das práticas e a percepção de outros tempos e espaços possíveis, contrapondo toda a ideia de produção acelerada e quantitativa de construção do conhecimento, podem engendrar novas formas de se localizar e apresentar propostas e questionamentos que oportunizem análises e contribuam para que a escola se torne um lugar habitável e agradável para todos.

A mudança na minha práxis não ocorreu da noite para o dia, foi um processo de constatação de que um componente sozinho não consegue responder a todos os questionamentos do mundo, mas como já disse anteriormente não tinha a mínima noção de onde isso tudo ia chegar. Ia deixando de fazer o que percebia que não tinha funcionamento e experimentava outras formas de construção do conhecimento.

Sobre interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Arte/Teatro, Sereia diz:

Eu acho que despertou mais vontade de entender aquilo ali como essa relação, essa mistura, porque acho que é mais. Quando a gente está ali só dentro da sala de aula estudando, pegando o livro, sem ter essa relação mais dinâmica, que foi sair de sala também e ter essas outras experiências, eu acho que a ligação super deu certo porque a gente saía do comum. Principalmente para adolescente, quando fica ali só dentro da sala, daquele quadrado e tudo. Eu acho que fica entediante. [...] eu acho que quando se relacionam esses dois componentes, eu acho que faz mais sentido estudar assim, do que ser enrijecido, então para mim fez muito sentido, deu super certo (SEREIA, 2020).

Sereia aponta para a importância da construção do conhecimento que não é somente baseado em livro e que dialoga também com um contexto fora da sala de aula. “[...] o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 63). Esse sair da sala, para mim, significava um deslocamento dos modos pré-estabelecidos, uma ruptura que alterava as possibilidades de se relacionar com os outros, de se movimentar e redescobrir novas formas de fazer. Não era somente um deslocamento do lugar, era um deslocamento do modo de se conceber o conhecimento como não fragmentado.

Por mais que tenham participado dos mesmos espetáculos, cada um fala de sua experiência nos espetáculos, tentando pontuar o que levaram para suas profissões. Isso não significa que, na época em que participaram dos espetáculos, já sabiam que curso iriam fazer ou que tipo de profissional se tornariam, mas revela como foi importante para eles terem vivenciado esse processo em uma escola pública no Ensino Médio.

4.7 Calypso

Mas chegando à praia não fiz nada disso
Então cai nos braços de Calypso[...]. (CALCANHOTTO, 2008).

Calypso é professora de educação física e participou como aluna-atriz de um espetáculo. Ela descreve sua experiência evidenciando algumas etapas que antecederam as construções dos espetáculos, demonstrando que é um trabalho em processo que vai se transformando, sofrendo mutações sempre. Um dos aspectos que ela enfatiza é a sensação de liberdade que ela tinha nas aulas de Língua portuguesa:

[...] essa liberdade de criação foi importante, foi muito marcante, porque a escola o tempo todo fala para gente como a gente tem que fazer, como nós devemos fazer as coisas, quando nós devemos fazer etc., etc., etc. A escola o tempo todo parametriza tudo e essa liberdade foi muito importante para o resultado e também para a consciência do que a gente estava fazendo, por exemplo hoje dez anos depois, eu não esqueço, eu não esqueci (CALYPSO, 2020).

A atitude de escuta, anteriormente a qualquer prática, proporciona na sala de aula a instauração de um clima de confiança e de liberdade entre os educandos e professores. A construção do conhecimento toma uma dimensão mais próxima e é possível sentir-se participante ativo de todo processo, já que as relações são estabelecidas horizontalmente e todos podem opinar, apresentar suas ideias e propostas de construções. A meu ver, as metodologias utilizadas nos processos de montagem de espetáculos de Teatro, onde havia uma partilha de ideias e uma busca conjunta de formas para que as ideias se tornassem visíveis e passíveis de leitura na cena, contribuíram para que eu modificasse a minha prática e almejasse mais a liberdade do que a centralização do discurso nos processos criativos.

Para terminar, ela fala sobre as aulas de Língua Portuguesa como espaço de mudanças, construção de outros pensamentos, de outras formas de relacionar com a construção do conhecimento, com a educação, com a escola:

[...] a partir dessas experiências, dessas vivências, o olhar sobre a educação, sobre a escola, sobre o lugar do professor. O meu olhar foi modificando completamente e isso eu posso dizer que contribuiu e foi determinante para minha escolha de atuação na área de educação, tanto que hoje eu sou professora. [...] a vivência que eu tive na escola, na aula de Português, a partir dos processos de criação me ajudaram, me ajudam e me formaram no sentido de observar e propor novas linguagens no tratamento do conhecimento, da pergunta (CALYPSO, 2020).

Calypso percebe a força do ato de perguntar como fundamental nos processos educacionais e nas reflexões sobre a própria vida. Ranghetti (1999) fala sobre a força dessa atitude nas práticas interdisciplinares:

O ato de perguntar se dá num movimento dialógico entre a interioridade e a exterioridade do ser. Nesse movimento, os silêncios e os sons são escutados, refletidos e analisados, a fim de aproximar-se/distanciar-se, revelar/desvelando-se, renascendo e alegrando-se com a possibilidade de construir-se, de estar sendo, de formar-se. É a visão unificada da vida, que enseja uma percepção do sentido e do significado da existência, abarcando todo caminho percorrido (RANGHETTI, 1999, p. 87).

A atitude de indagar durante o processo de ensino-aprendizagem é importante para o desenvolvimento de alunos protagonistas que poderão contribuir para a transformação do espaço escola e do mundo. A pergunta suscita outras descobertas, outros caminhos para serem trilhados e é importante perceber que é permitido indagar e ser indagado.

4.8 Raul

Num deserto de almas também desertas, uma alma especial reconhece de imediato a outra — talvez por isso, quem sabe? (ABREU, 2018, p. 133).

Raul é formado em engenharia de *softwares* e atua criando aplicativos e soluções para pequenas empresas. Ele participou de um espetáculo como aluno-ator e já tinha experiência com teatro antes da escola, mas considera muito importante o teatro na escola como conhecimento e possibilidade de novas relações de ensino-aprendizagem e também como forma de sair da rotina e do cotidiano repetitivo e engessado das escolas:

Na escola significou bastante, porque primeiro, eu acho a escola muito engessada, você está ali, você vai para a sala, você vê a aula, aprende que não aprende, depois você vai para casa e estuda e acabou. Aí com o Teatro eu pude ter experiências que eu fui aprendendo coisas que talvez eu nem aprenderia na escola, mas que ter que fazer para a peça, eu acabei aprendendo. Para mim, foi muito significante isso (RAUL, 2020).

Quando a escola não oferece formas diferenciadas de construção do conhecimento, ela não se torna atrativa e nem tão pouco dialoga com as histórias de vida dos educandos. “Toda prática educativa que se funda no estandardizado, no pré-estabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1986, p. 52).

Sobre a interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa, Raul vê tudo entrelaçado e aponta o perigo da escola tornar-se um ambiente mecânico, inóspito, sem

afeto, sem alegria, sem vida e sinaliza que a prática interdisciplinar conduz a outras experiências mais significativas no processo de ensino-aprendizagem.

4.9 Saul

Eram bonitos juntos, diziam as moças. [...]o bonito de dentro de um estimulando o bonito de fora do outro e vice-versa. (ABREU, 2018).

Saul é formado em teatro com formação complementar em Fotografia e Cinema. Atualmente é funcionário público e participou do grupo de treinamento dos “Poverellos de Baco” e de algumas cenas dos espetáculos. É assim que ele descreve a descoberta do teatro no Ensino Médio:

No meu caso, claro que estou falando por mim, significou a descoberta da arte, do mundo artístico, sobretudo o teatro porque àquela altura ali no Ensino Médio, eu com 17 anos, até então, nunca tinha ouvido, tinha tido contato com o teatro, de uma certa forma até então eu nunca tinha assistido uma peça teatral. Isso porque no meu contexto familiar, isso não se fez presente, ninguém na minha família assistia teatro ou saía para ver peças de teatro [...] Até porque na educação pública pelo menos naquela época, pelo menos na minha trajetória, aula de artes significava somente artes plásticas, assim eram atividades ligadas a artes plásticas, desenho, pintura, enfim era bem superficial de uma certa forma, não sei como está hoje, mas naquela época quase não havia aula de teatro em escolas públicas (SAUL, 2020).

Para muitos alunos, o primeiro contato com Teatro ocorre na escola e é ali que começam a criar gosto pelo teatro e desenvolvem a capacidade de leitura dos espetáculos. Atualmente já existem mais professores formados em Teatro do que na época em que ocorreram os espetáculos e, quando se tem uma formação específica, a condução e o desenvolvimento de propostas tendem a ser bem concebidas e exploradas em múltiplas dimensões. Acredito que os modos de fazer Teatro na escola têm forte relação com número de professores de Arte/Teatro inseridos nas escolas, pois são os principais responsáveis por apresentarem as especificidades do componente e incentivarem o estudo e a prática de modos diversos de se fazer Teatro. Prática que, se tiver empenho, dedicação e prazer, interfere no cotidiano da escola, provocando questionamentos e reflexões constantes sobre ensino-aprendizagem.

Além da aprendizagem sobre elementos específicos da linguagem teatral, ocorre também o processo de formação de público, pois enquanto uns participam dos processos de construção, outros se relacionam como espectadores que aprendem a ler os signos e buscar sentidos nos espetáculos. Assim entre o fazer e o fruir pode surgir do desejo de

participar de um grupo de treinamento em busca de um contato mais aprofundado como bem pontua Saul:

[...] trazer esse treinamento significou para gente também um contato mais aprofundado com o teatro, uma descoberta que foi muito além do que é clichê, além do que é superficial, então, a gente entrou em contato com técnicas de treinamento corporal, vocal, improvisação, interpretação e canto e aquilo tudo foi, eu acho, gerou um deslumbramento para todo mundo e de certa forma era muito divertido e muito estimulante, porque a gente estava ali, redescobrando o corpo, redescobrando o contato com o outro, redescobrando a voz.[...] (SAUL, 2020).

No caso do Saul, o contato aprofundado com as técnicas do Teatro e os jogos de improvisação despertaram nele o desejo de tornar-se ator.

Sobre interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa ele relaciona com dramaturgia, possibilidades de ampliar a leitura de obras teatrais e também de desenvolver uma escrita criativa:

Eu acho que o Português tem uma ligação com o Teatro a nível de dramaturgia, vamos colocar assim, porque tem a questão de, a partir do momento que você está fazendo teatro, participando de um treinamento, você consequentemente você se interessa por ler obras teatrais. [...] surge também essa possibilidade de escrever dramaturgia então isso de certa forma alimenta a coisa da escrita, da criatividade enquanto escrita também, porque você está ali desenvolvendo uma cena, inevitavelmente você vai escrever alguma coisa, então essas interseções foram bem interessantes com a Língua Portuguesa, eu acho que se alimentam (SAUL, 2020).

Para Saul, foi bem interessante o encontro dos dois componentes curriculares nas aulas de Língua Portuguesa, ir além da leitura e da escrita e ter um conhecimento prático sobre as linguagens do teatro interferiu no seu modo de ser e de estar no mundo e nas suas escolhas. A abordagem interdisciplinar contribuiu para ampliação de seus conhecimentos sobre a língua e sobre linguagem de forma não fragmentada, inter-relacionando-os com processos criativos que potencializam a escrita, o corpo, o convívio e a leitura dos signos.

Sua relação com a dramaturgia é bem interessante, porque, muitas vezes no ensino de Teatro, enfatiza-se a formação do ator, desconsiderando outras habilidades que são fundamentais na construção de espetáculos. Em processos criativos nas escolas, quando se introduz o Teatro enquanto prática, é preciso proporcionar também o desenvolvimento dessas habilidades que vão desde a dramaturgia, a maquiagem, a confecção de figurino, os adereços e elaboração de cenários potencializando a ideia de que o processo acontece coletivamente na elaboração de uma obra.

4.10 O Filho do Velho do rio

— Pai o Senhor me leva junto, nessa sua canoa? (ROSA, 2001, p. 80).

O Filho do Velho do rio é professor de Língua Portuguesa e suas literaturas, Mestre em Estudos da Linguagem. Participou de dois espetáculos, como aluno-ator e como aluno-espectador. Faz uma abordagem não linear e elenca pontos fundamentais, experimentados durante o Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a distância entre o vivido e o narrado e o que está por vir. Essa distância interfere nas narrativas, pois, no frescor do que se vivencia, podem surgir apontamentos que não idealizam tanto a experiência. Embora a descrição também já seja distante da experiência, continuo a insistir que descrever é deixar testemunho de que o fenômeno teatral ocorreu naquele tempo, naquela escola com aqueles educandos. Foi preciso ousadia para desobedecer ao estabelecido e buscar outras formas de ser professor e, ao mesmo tempo, reconhecer que, sem o acolhimento dos educandos, nada disso teria acontecido.

O Filho do Velho do rio destaca a necessidade de rupturas e “desobediências” para a descoberta de novas formas de se tornar escola:

As aulas de Língua Portuguesa que a gente experimenta em escolas públicas talvez no ensino tradicional são aulas um pouco formatadas demais, onde a presença do corpo e a presença talvez do próprio aluno se passam despercebidas nesse processo educacional. Acho que aí gera uma outra crítica, que é da própria questão de ensino, como que a estrutura também engessa a gente para esses parâmetros de educação que a gente vive hoje. Aí nesse ponto, eu vejo como é importante, como foi importante a sua prática, no sentido de desobedecer a essa ordem. Não é uma desobediência nesse sentido ruim, mas uma desobediência no sentido bom, naquilo que se rompe, naquilo que desobedece a um certo paradigma e gera algo novo. Eu acho que a minha experiência na sua aula de Português foi nesse parâmetro assim, sabe. Quando existe essa ruptura de formas de se fazer e perceber a língua (O FILHO DO VELHO DO RIO, 2020).

Quando eu comecei minhas primeiras aulas como professor nas escolas, não compreendia que as estruturas rígidas apresentadas ocultavam a necessidade de mudanças. Quase sempre há uma preocupação com o cumprimento do horário e com a quantidade de conteúdos ministrados. Parece que ser mais importante registrar, no diário, uma quantidade de exercícios trabalhados do que verificar em que parte os alunos tiveram aprendizagem e sentiram afetados, tocados diante das temáticas apresentadas. Não se pode perceber o que funciona e o que não funciona, simplesmente cumprindo o que está pronto. As mudanças só ocorrem quando há propostas de revisão e questionamento das práticas, e melhor seria se todo esse processo fosse feito em parceria com todos docentes

da escola. O que inicialmente era uma atitude individual, solitária, poderia ser analisada, repensada e compartilhada em práticas futuras.

Para O Filho do Velho do rio, há possibilidades de se experimentar a Língua Portuguesa de outras formas e estabelecer um diálogo com a vida, com o mundo, com a criação:

[...] e aí o peso que é muito interessante, a gente começa a experimentar a língua de forma até talvez corpórea pelo fato de que a gente percebe que a língua é também um instrumento vivo. Ela não está só naquele livro e você começa a perceber essa língua na sua prática. Aí eu acho que a sua aula nos mostra um pouco disso, abre para essa perspectiva que estudar a Língua Portuguesa não é estudar livros didáticos, mas para além disso, existe uma língua falada, uma língua escrita, existe a literatura e existe dentro desse processo todo a criação, a presença do corpo como um operador nesses trânsitos e eu acho isso assim, incrível (O FILHO DO VELHO DO RIO, 2020).

Uma das grandes descobertas que tive no Teatro é que não se deve desconsiderar o corpo nos processos de ensino-aprendizagem, é por ele que passa todo conhecimento, é por ele que se aprende sobre si mesmo e sobre o mundo. Nas aulas de Língua Portuguesa, quando retirava para fora todas as carteiras, era uma tentativa de colocar os corpos dos educandos em evidência, já que, na maioria das escolas, as carteiras permanecem na maior parte do tempo umas atrás das outras. A “redescoberta” do corpo intensificava a possibilidade de comunicação, aproximações e trocas significativas entre os educandos.

Diante disso, para o aluno, a Língua Portuguesa deixa de ser um componente massudo, rigoroso e passa a se abrir para outras perspectivas interdisciplinares e indisciplinadas:

[...]Jeu vou colocar interdisciplinar, mas de conhecimentos, sabe. A Christine Greiner, ela usa o termo indisciplinar e eu acho que é pra esse lugar que você leva a nossa experiência, pra esse campo indisciplinado, onde tudo está em fluxo, tudo conversa sistematicamente. Aí são as histórias que são contadas no teatro, são as vivências com os outros alunos, é a experimentação da voz, do corpo em cena e tudo conversa muito harmoniosamente nesse processo todo e isso, eu acho encantador e coloco que até fundamental assim para minha educação, mas eu também creio que não foi só para mim, foi algo marcante para outros alunos também e eu vejo assim que essas mudanças às vezes simples são coisas que às vezes não são tão notadas e que geram uma grande mudança na visão de mundo dos alunos (O FILHO DO VELHO DO RIO, 2020).

Não sei se existe a possibilidade da Língua Portuguesa se corporificar como propõe o Filho do Velho do rio, mas é possível proporcionar percepções, tensões e diálogos com outros campos do conhecimento que extrapolam a escrita, a leitura e a

interpretação e se desdobram em processos que ampliam a escuta, a criatividade, a solidariedade para elaboração de obras teatrais para serem vivenciadas e lidas.

Todas as narrativas dos estudantes e dos professores consideram significativas as experiências que tiveram nas construções dos espetáculos e no grupo de treinamento. Para além de desenvolverem habilidades ou compreenderem o fruir e o fazer teatral, levam para suas profissões um pouco dessa aprendizagem interdisciplinar, que passa pelo corpo e interliga outros conhecimentos com a própria vida e seus desafios. Revelam também que é possível trazer a vivacidade, as relações horizontais e o respeito com os outros.

Macabéa relaciona a Língua Portuguesa com a Literatura e com representação. Olímpico relata a importância do componente Arte interligado com as aulas de Língua Portuguesa e a escuta da escola em relação à aprendizagem que os alunos adquirem fora da escola e a oportunidade de compartilhá-la em um processo criativo. Glória pontua uma relação entre os dois componentes que passa por um despertar e fala dos enfrentamentos ocorridos para se efetivar uma prática interdisciplinar.

Com Madama Carlota, aprende-se a compreender que os processos criativos têm de incluir também todos os professores, pois poderão participar e fruir das construções, aprendendo e criando gosto e interesse pelo teatro, assim como os alunos.

Ulisses relaciona sua experiência no grupo de treinamento com o processo formação de espectadores. Calypso aponta a importância da indagação e instauração de um clima de liberdade nos processos criativos e Sereia fala da busca da construção do conhecimento em diálogo com o contexto fora da sala de aula.

Raul reafirma o quanto algumas escolas são “engessadas” e trabalham da mesma forma, sem oferecerem novas formas dos estudantes se relacionarem com o conhecimento e como as práticas interdisciplinares despertam o interesse pela aprendizagem.

Saul vê a interdisciplinaridade entre os dois componentes como forma de apresentar outros conhecimentos e preencher lacunas que muitas escolas têm em relação ao ensino de artes, que, na maioria das vezes, só contempla as artes visuais. Saul relaciona escrita com dramaturgia, com leitura, técnicas de teatro, jogos de improvisação, apresentação e formação de espectadores.

Talvez por ter seguido a mesma canoa e ter se tornado professor de Língua Portuguesa e artista, o Filho do Velho do Rio pontua interconexões e atravessamentos que engendram outros conhecimentos, que não somente passam pelo corpo, mas produzem vínculos com a ousadia e a desobediência. Seu olhar mostra que, na interseção dos componentes, muitas coisas conversam para além das especificidades e, mesmo sem

linearidade, traz os princípios básicos da atitude interdisciplinar, tão bem pontuados por Fazenda (2002) e Japiassu (1976): a ousadia para perceber que não se pode ignorar as práticas de uma época passada para o advento de outras práticas que compreendam a escola como espaço de vida em abundância, onde corpos relacionam-se e produzem linguagens e constroem conhecimentos juntos, discentes e docentes em busca do que Freire e Shor (2021) chama de educação libertadora: “A educação libertadora, é fundamentalmente uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 62).

Uma aprendizagem interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Arte/Teatro que começa com um projeto inicial, que ao mesmo tempo que desperta interesse para alguns, causa estranhamentos para outros, mas passa a fazer parte do cotidiano da escola e revela que o professor sabe que seu componente não dá conta sozinho de responder e relacionar todas as questões do mundo e que por isso precisa abrir-se ao diálogo, repensar sua prática e fazer da escola um espaço habitável, onde se gosta de estar lá e criar laços significativos.

Mesmo sem uma compreensão ou estudo prévio sobre interdisciplinaridade na época em que os espetáculos aconteceram, foi possível evidenciar as mudanças na minha prática enquanto professor de Língua Portuguesa. Ocorre gradualmente um movimento do componente curricular Língua Portuguesa em busca de diálogos e aproximações com o componente Arte/Teatro. A possibilidade desse encontro se deu por causa da minha segunda formação em Teatro. Foi a partir dos processos de montagens e de práticas na Universidade que iniciei as transformações na minha prática na sala de aula. Como foi escrito em toda dissertação, quando orientei/desorientei os espetáculos na Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes, ainda não tinha o pensamento sobre processos criativos que tenho hoje.

A leitura e estudo posteriormente das obras de Fazenda (2002) e de Japiassu (1976) instigaram minha reflexão, dentre outras coisas que também poderiam ser ditas sobre os processos criativos no Ensino Médio, a iniciar com esta abordagem sobre as possibilidades de interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Arte/Teatro a partir dos quatro espetáculos construídos com alunos do Ensino Médio. E é extremamente relevante, porque parte de uma empiria que se torna pesquisa. Um professor de Língua Portuguesa que reingressa na Universidade tem uma formação em Teatro e modifica o seu modo de relacionar com o componente curricular, com a escola e com os educandos, sem planejamentos, sem saber aonde isso chegaria. E havia os enfrentamentos,

desobediências e muitas possibilidades de encontros e reencontros consigo mesmo, com os outros, com os espaços e tempos da escola. O acaso, o risco, o não ter que dar uma resposta pronta contribuíram para a existência desses processos criativos como uma possibilidade de um respiro dentro de uma estrutura rígida, cumpridora das obrigações e de protocolos que quase sempre priorizam a quantidade em lugar da qualidade e os resultados em lugar do processo. E é tão desafiador quando se percebe que, dentro de uma estrutura pronta, existem infinitos caminhos a serem trilhados.

Cada espetáculo construído interliga vida e criação, o fenômeno teatral nas escolas além de estabelecer relações entre o ver e o ser visto traz a obra como fundamento. A obra em constante processo e abertura que agrega e convida a todos para experimentação e leituras. Voltando ao texto da apresentação desta dissertação, a obra dobra, porque não é possível mensurar tudo que vai ser lido. A obra sobra, porque ultrapassa os limites da representação e pulsa vida em abundância. A obra cobra porque exige do espectador uma resposta.

Desde o primeiro até o último espetáculo, pode-se notar que cada um deles possui uma estética. Algumas características são mantidas na encenação e outras são ampliadas de acordo com as temáticas ou respostas dos alunos. Se no início selecionava os alunos que iriam participar da encenação, nos espetáculos seguintes, a convocação para a participação era para todos como forma de oportunizar o conhecimento dos elementos específicos da linguagem teatral para todos e não só para aqueles que tivessem habilidades.

Agora com o olhar distanciado, vejo como foi importante estabelecer o diálogo entre Língua Portuguesa e Arte/Teatro nos processos de ensino-aprendizagem com alunos do Ensino Médio e construir coletivamente espetáculos dentro da escola. Interferiu e modificou significativamente a minha prática, minha relação com o conhecimento, com a escola e com os educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas palavras, ninguém sabe se realmente ficam, mas já se pode dizer que é da margem que se vê melhor, talvez de uma forma menos sistematizada, não linear. É como se quisesse estar em contato com as profundezas dos rios, com o amor “Daqueles dois” ou com as palavras de resistência que brotam do silêncio de Macabéa. Foram quinhentos, talvez seiscentos, setecentos educandos que estiveram ao meu alcance e eu ao alcance deles, não como coisas, mas como pessoas que se encontraram dentro de uma estrutura pré-concebida, que se chama escola, e tiveram uma experiência artística.

Às vezes, quando se debruça sobre uma temática e se lança em busca de uma conclusão, corre-se o risco de valorizar mais aonde se chegou do que o itinerário percorrido. E no percurso acontecem tantas experiências diferentes, que extrapolam os conceitos fixos, previsíveis, passivos e baseados na lógica do mercado, que considera as relações e as pessoas como coisas, que estão sempre demonstrando um resultado bom ou pelo menos lucrativo para o mercado.

Sobre qual lógica se lança o olhar para definir se ocorreu ou não aprendizagens? O que de fato fica dos processos e das experiências vivenciadas dentro da escola, a partir das relações estabelecidas entre dois componentes curriculares?

A interdisciplinaridade evidencia e escancara a impotência do conhecimento fragmentado, ao mesmo tempo que deve ser concebida como um trânsito para outras formas mais aprofundadas de conhecer a si próprio e conhecer o mundo. É muito difícil definir o que significa interdisciplinaridade, porque a própria definição poderia aprisionar as possibilidades que surgem a partir da prática. Sempre vou recorrer a Fazenda (2002), quando me indagarem sobre isso: é uma ação diante do conhecimento e é uma ação que gera outras ações na forma de compreender que o conhecimento, a existência e a própria vida não podem ser concebidos de maneira fragmentada.

Tornar-se interdisciplinar é mover-se e convocar outros para o movimento e não se pode prever aonde se chega. São muitos caminhos que se abrem. A própria percepção do corpo e as relações com os outros e com o mundo são alteradas. O processo educativo torna-se um processo de compreensão do funcionamento do mundo para saber se posicionar e contribuir para a transformação da sociedade como sujeitos protagonistas que compreendem a ambiguidade das palavras, dos sons, das imagens e dos símbolos.

Todos os diálogos estabelecidos na pesquisa entre os autores, as narrativas dos estudantes e minhas narrativas e reflexões sobre minha prática revelam que não somente

é possível, mas também extremamente necessária a interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa em processos criativos no Ensino Médio.

Como professor de Língua Portuguesa em exercício na Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes (BH, MG) entre os anos de 2009 e 2012, orientei/ desorientei quatro espetáculos com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Ter vivenciado essa experiência de construção de processos criativos anteriormente foi o que possibilitou a elaboração do projeto de pesquisa de mestrado. A pesquisa surgiu a partir de uma experiência prévia com processos criativos na escola. Esse contato e essas construções modificaram o meu olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem em Teatro, sobre a educação e, principalmente, sobre a minha prática. As aulas de Língua Portuguesa tornaram-se momentos de aprendizagem e criação, pois instigavam os educandos à elaboração de trabalhos em Teatro, para serem escritos, lidos e interpretados.

Quando apresentei o projeto no Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG no ano de 2019, minha intenção era investigar a questão do processo de formação de espectadores com alunos do Ensino Médio, a partir de suas vivências nos quatro espetáculos orientados. No percurso inicial desta dissertação, em diálogo com a minha orientadora, o foco foi modificado para “Processo criativo no Ensino Médio: interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa”.

A partir da nova delimitação do tema, comecei a rever todo material de registro que tenho sobre os espetáculos e considerar a distância entre o tempo da experiência vivida e o tempo da escrita da pesquisa foi fundamental para que não caísse na ilusão biográfica.

No primeiro capítulo, tomando como base os conceitos de Japiassu (1976), que afirma que a interdisciplinaridade se impõe como prática individual (que não pode ser aprendida e sim exercida) ou coletiva (abertura ao diálogo) e Fazenda (2002), que diz que “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.” (FAZENDA, 2002, p. 11), constatei que, no contexto escolar é fundamental para os professores a compreensão das práticas interdisciplinares na prática em diálogo com as pesquisas sobre o tema.

Os principais achados nessa etapa revelaram a importância e a força das práticas interdisciplinares nas escolas, bem como sinalizaram que é preciso constantemente registro e revisão das práticas quando se almeja uma educação libertadora. Aqui, a pesquisa evidenciou que a atitude interdisciplinar interfere no cotidiano escolar e

proporciona novas maneiras de se relacionar com conhecimento de forma não fragmentada.

No segundo capítulo, a descrição analítica dos quatro espetáculos evidenciou que o diálogo entre os dois componentes curriculares na construção dos processos criativos desenvolve entre os professores e os educandos um gosto pela Arte, a ampliação de repertórios de modos de fazer Teatro e de leituras dos espetáculos. Pode-se considerar também que a pesquisa apontou para a importância da ressignificação dos espaços na escola, quando demonstra o trânsito dos educandos da sala de aula para quadra nos processos de criação e fruição dos espetáculos.

As narrativas dos estudantes e dos professores que surgem no terceiro capítulo evidenciaram que, mesmo tendo participado de uma mesma experiência, cada uma apresenta significações e abordagens diferenciadas. Suas narrativas revelaram que o fato de ter participado de ou presenciado os processos criativos no Ensino Médio interferiu no desenvolvimento da criticidade, da criatividade, do olhar sobre as pessoas e sobre o mundo em que se vive, além de permitir a aprendizagem sobre elementos específicos da linguagem teatral. No que se refere à Língua Portuguesa, promoveu o desenvolvimento de práticas discursivas em diversas linguagens e ampliou a possibilidade de desenvolver argumentação na fala e na escrita. Alguns tiveram o primeiro contato com o teatro nesses processos e, embora tivessem um estranhamento no início do trabalho, consideraram importante ter esse conhecimento em diálogo com Língua Portuguesa. Outros apontaram relações entre leitura, escrita, dramaturgia e formação de público, e outros, ainda, afirmaram que as experiências interdisciplinares nos processos criativos ampliaram seus modos de ver, sentir e estar no mundo.

A importância de se trabalhar a interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa no Ensino Médio está relacionada com a aquisição de uma visão não fragmentada do conhecimento, principalmente na elaboração de processos criativos que envolve grande parte dos educandos. Interfere no cotidiano da escola, nas relações estabelecidas entre os que a habitam, na educação do sensível. É relevante ainda porque amplia o modo dos educandos se perceberem como sujeitos em processo capazes de lerem os signos e interferirem na transformação do mundo.

A pesquisa possibilitou o entendimento de que é preciso registrar experiências e a partir da revisão das práticas, cursos de atualização e capacitação, perceber os itinerários percorridos e desenvolver, a cada dia, mais um olhar investigativo sobre os processos criativos vivenciados na escola, contribuindo assim para o compartilhamento de

estratégias didáticas e metodológicas relacionadas ao ensino/aprendizagem em Arte/Teatro e Língua Portuguesa.

Os resultados encontrados em cada etapa do processo de pesquisa citados acima evidenciam a importância da Arte/Teatro nos processos interdisciplinares por sua porosidade e capacidade de diálogo com os mais diversos contextos disciplinares, principalmente com o componente curricular Língua Portuguesa. Talvez um dos achados mais importantes da pesquisa — que vem somar com outras reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Arte/Teatro — seja a compreensão de que o componente curricular Arte pode estabelecer diálogos importantes com outros componentes, sem perder suas especificidades enquanto conhecimento, onde evidencia-se o desenvolvimento das práticas discursivas, da criatividade, da expressividade e o estabelecimento de uma conexão entre racionalidade e sensibilidade e intuição e ludicidade. Espera-se que esta dissertação contribua para outras pesquisas sobre o tema na educação básica, para o reconhecimento da força das práticas interdisciplinares nas relações de ensino-aprendizagem em Arte/Teatro e que possa suscitar entre os educadores projetos que estabeleçam cada vez mais diálogos significativos entre Arte/Teatro, Língua Portuguesa e outros componentes, proporcionando aos educandos a descoberta de outras maneiras de ver, sentir e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Aqueles dois. *Contos completos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 405-411.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a07n48.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ANTUNES, Sara. Por um teatro do dissenso: Laboratório colaborativo com Victoria Perez Rodo. *Questão de crítica*. 04 abr. 2018. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2018/04/por-um-teatro-do-dissenso/>. Acesso em: 15 out. 2020.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 13.798, de 09 de dezembro de 2009, proíbe realização de eventos de qualquer natureza na Praça da Estação, nesta capital. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2009/1380/13798/decreto-n-13798-2009-proibe-relizacao-de-eventos-de-qualquer-natureza-na-praca-da-estacao-nesta-capital-2010-05-04-versao-compilada>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. BNCC. Brasília: Mec, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

CALCANHOTTO, Adriana. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/adriana-calcanhotto/1234902/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CAYMMI. Dorival. Rainha do Mar. 1972. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dorival-caymmi/1164428/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo, Hucitec, 2003

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011 [1979].

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição grego-romana*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da infância. Diálogos sobre Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

GUINSBURG, J; COELHO NETTO, Teixeira; CARDOSO, Reni Chaves. *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre a Experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATEUS; DADINHO; HERALDO. Os Ticoãs. Deixa a gira girar. 1973. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-tincoas/1654036/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MUNIZ, Mariana Lima. Improvisação e processo criativo na formação continuada de atores para o teatro de rua. In: MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago de Brito (Org.). *Pedagogia das artes cênicas: criança, jogo e formação*. Curitiba: CRV, 2016.

MORAES, Vinicius de. De manhã escureço. *Livro de Sonetos*. 1957. p. 69. Disponível: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7034/1/45000008727_Output.o.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

PESSOA, Fernando. Odes de Ricardo Reis. Fernando Pessoa. In: *Presença*, nº 37. Coimbra, 14 fev. 1933.

POVERELLO. Dicionário infopédia de Italiano – Português. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/italiano-portugues>. Acesso em: 05 out. 2021.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Série Educação. Experiência e sentido)

RANGHETTI, Diva. A força do ato de perguntar na ação reflexiva In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ROSA, Joao Guimaraes. A terceira margem do rio. *Primeiras estórias*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.14-48.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. 4. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 19