



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**ESCOLA DE BELAS ARTES**



**DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO E CINEMA**

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO**

**A MAQUIAGEM CÊNICA NO ENSINO DE TEATRO**

**PATRÍCIA NOCE MARRA**

Belo Horizonte, julho de 2011

PATRÍCIA NOCE MARRA

## **A MAQUIAGEM CÊNICA NO ENSINO DE TEATRO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG  
2011

Patrícia Noce Marra  
*A maquiagem cênica no ensino de teatro*

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Teatro.

---

Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel (Orientadora) – UFMG

---

Prof. Dr. Luiz Otávio Gonçalves Carvalho de Souza – UFMG

---

Profa. Ms. Amarílis Coelho Coragem – UFMG

*Consentâneo com a sua origem, o teatro tende a tornar plástico tudo que participa de sua formação.*

*Sábato Magaldi*

## RESUMO

Esta monografia está inserida no âmbito da Pedagogia do Teatro e investiga a maquiagem cênica, com ênfase no ensino de teatro. Partindo do pressuposto de que a caracterização de uma figura faz parte do processo de criação do ator e de que a maquiagem cênica pode ser o início do processo de construção do personagem, esta pode ser uma opção criativa e estética de uma montagem, mas também uma escolha pedagógica no ensino de teatro.

A vivência prática teve como finalidade descrever e refletir sobre a criação plástica da caracterização facial, por meio da maquiagem, como metodologia de ensino de teatro. Como resultado dessa criação, poderá surgir um esboço de personagem que contribuirá como inspiração, principalmente, para os iniciantes nas artes cênicas.

Palavras-chave: Maquiagem Cênica; Ensino de Teatro; Caracterização; Construção do Personagem.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
1 A MAQUIAGEM NO TEATRO .....	10
1.1 Um breve histórico .....	10
1.2 A estética do rosto no espaço teatral .....	12
1.3 A maquiagem na atuação cênica .....	14
1.4 A maquiagem no ensino de Teatro .....	16
2 ESTUDO DE CASO .....	21
2.1 Pesquisa-ação .....	21
2.2 O contextualizar .....	22
2.2.1 <i>Escolha das histórias</i> .....	22
2.2.2 <i>Em sala de aula: discussão sobre teatro</i> .....	23
2.2.3 <i>Em sala de aula: discussão sobre teatralidade</i> .....	25
2.2.4 <i>Em sala de aula: discussão sobre maquiagem</i> .....	25
2.2.5 <i>Apreciação de fotos e vídeos</i> .....	26
2.3 O apreciar do tema .....	27
2.4 O fazer artístico I: a criação do croqui .....	31
2.5 O fazer artístico II: adaptação da maquiagem 2D à maquiagem 3D. ....	35

2.6 O fazer artístico III: o processo da automaquiagem.....	35
2.7 O apreciar do processo .....	39
3 ANÁLISE DA PRÁTICA .....	65
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
REFERÊNCIAS .....	69

## INTRODUÇÃO

A pesquisa teve por objetivo a criação de uma metodologia de ensino de teatro, investigando a maquiagem cênica e reconhecendo nela uma rica possibilidade de criação de personagens por meio do processo plástico que resultará na caracterização facial do aluno/ator, através da automaquiagem.

Entendo que a construção da personagem por meio da criação da maquiagem, assim como em outros modos de criação teatral, alcança dimensões formativas para todos os artistas nela envolvidos (do maquiador, passando pelo diretor, até chegar ao ator).

Baseando-me em minha experiência pessoal em artes visuais, na dança e no teatro, estou certa da pertinência deste trabalho. Em 2009, comandei dois processos de criação de personagens e automaquiagem em montagens que envolviam crianças em cena. Percebi que o comportamento dessas crianças, no período das montagens, foi mudando consideravelmente a partir do processo de criação da maquiagem/personagem e da automaquiagem. Observei que o envolvimento com as montagens foi aumentando e, consequentemente, as interpretações, habilidades específicas e comprometimento com o coletivo foram melhorando a cada dia. Assim, tive a ideia de desenvolver uma pesquisa voltada para a criação de personagens através da caracterização por meio da automaquiagem.

A partir de meus estudos, da minha vivência prática e da observação do mercado de trabalho, afirmo que hoje quase não há montagens, principalmente com crianças, que priorizem a maquiagem em seu processo de criação. Aliás, a maquiagem quase sempre é um dos últimos elementos a serem priorizados.

Nas escolas e nos cursos de teatro também não há muitos profissionais que utilizam esta área de conhecimento como metodologia de ensino de teatro. No caso específico das crianças, quando se fala em maquiagem voltada para a caracterização de um personagem, há, geralmente, um adulto responsável pelas maquiagens utilizando modelos estereotipados, arcaicos e nada criativos. Pareceu-me coerente pensar em desenvolver um trabalho diferente que envolvesse a criação e a execução da maquiagem feita pelos próprios alunos, crianças e adolescentes.

O presente estudo se justifica pela necessidade de uma investigação e produção teórica sobre a maquiagem cênica. Também é minha intenção contribuir para o enriquecimento do campo de pesquisa em artes cênicas na Universidade.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo tracei um histórico da maquiagem cênica, analisando os diversos tipos de estéticas teatrais e as mudanças que aconteceram no espaço cênico ao longo dos anos. Também constatei a importância da maquiagem no teatro e no ensino do mesmo. No segundo capítulo tratamos especificamente do estudo de caso onde apresento a pesquisa-ação e as fases do processo baseado na abordagem triangular de Barbosa – o contextualizar, o fazer e o apreciar. Para concluir, fiz uma análise de todo o processo e considerei a importância desta pesquisa sob o ponto de vista da reflexão sobre o lugar da maquiagem cênica como prática teatral e como conteúdo didático. Finalmente, não deixei de frisar a relevância deste estudo para minha formação como professora de teatro e de artes visuais.

## 1 A MAQUIAGEM CÊNICA

### 1.1 Um breve histórico

A origem grega da palavra teatro, o *theatron*, revela uma propriedade esquecida, porém fundamental, desta arte: é o local de onde o público olha uma ação que é representada num outro lugar. O teatro é mesmo, na verdade, um ponto de vista sobre um acontecimento: um olhar, um ângulo de visão e raios ópticos o constituem. Tão-somente pelo deslocamento da relação entre olhar e objeto olhado é que ocorre a construção onde tem lugar a representação. (PAVIS, 2005, p. 372).

Sabemos que “olhar”, “ponto de vista” e “ângulo de visão” não significam ver no sentido comum, que designa enxergar, mas estão relacionados a ter uma experiência envolvente e mais abrangente de visão que interpreta seu objeto de admiração. Segundo Sábato Magaldi, “Não se dissocia da palavra teatro a ideia de visão. Ler teatro, ou melhor, literatura dramática, não abarca todo o fenômeno compreendido por essa arte. É nele indispensável que o público veja algo, no caso o ator, que define a especificidade do teatro.” (MAGALDI, 2006, p. 07). Assim, desde as origens na Grécia, bem como nas demais manifestações culturais equivalentes que ocorriam no Japão, na Índia e em outros países do Extremo Oriente, a estética é parte essencial do teatro.

Acredita-se que a maquiagem teatral foi usada pela primeira vez por um ator grego, Thespis, que, em um esforço para se destacar do coro grego, pintou o rosto com alvaiade, uma cobertura de tóxicos de chumbo, e com sulfeto de mercúrio, um mineral de cor vermelho púrpura, para criar uma pintura branca e vermelha no rosto. Até hoje se discute se essas substâncias tóxicas continuaram a serem usadas no teatro grego, contudo as máscaras de linho que representam a comédia e a tragédia (com base nas musas Thalia e Melpomene) foram também inventadas por aquele, na mesma época, com a intenção de transmitir expressões aos grandes públicos. (FILHO, 1968).

O uso de maquiagem no teatro parece ter se tornado mais comum nos anos 1500 e 1600. Em 1500, as peças de moralidade e de milagre da Europa medieval eram de natureza religiosa. Os artistas pintavam suas faces para diferenciar suas personagens, como por exemplo, os Anjos, que eram pintados de vermelho ou azul. Os atores amadores também retratavam Cristo ou um dos

apóstolos utilizando o branco chumbo ou tinta dourada em seu rosto e mãos. O problema é que muitas dessas preparações corantes continham ingredientes nocivos, o que causou muita doença, mutilações e até mortes. (FINLEY, 2011).

A partir do segundo terço do século XVI a *commedia dell'arte*, baseada na arte da improvisação, estava atingindo seu apogeu. Os personagens eram fixos e os figurinos invariáveis. Os atores usavam máscaras em cena (reminiscência das atelanas), já as mulheres que não tinham máscaras usavam giz e fuligem em seus rostos para caracterizar suas personagens e destacar suas expressões. (BORBA FILHO, 1968)

Os atores da Inglaterra elisabetana também utilizavam esse recurso de maquiagem para caracterizar suas personagens (principalmente as personagens femininas, uma vez que apenas homens poderiam representá-las). Nessa mesma época surgiram as barbas falsas, perucas, bochechas de borracha e outros artifícios de maquiagem utilizados no teatro contemporâneo. Durante esse período, no teatro Kabuki japonês, surgiam maquiagens bem elaboradas. (FINLEY, 2011).

Com a era industrial e o surgimento da luz elétrica nos teatros, a maquiagem precisou evoluir para métodos mais sofisticados. Tornou-se necessário que os artistas tivessem um visual mais apurado, não se sustentavam mais os mesmos compostos utilizados anteriormente, antes dos meados de 1800. Agora as substâncias utilizadas para a composição da maquiagem incluíam pó branco ou de giz, papel e cortiça queimada e pigmentos colorais.

Desenvolvida por um ator alemão, o *greasepaint* foi uma invenção original que gerou um grande avanço tanto para teatro e cinema. Essa maquiagem foi conseguida através da combinação de banha com pigmentos colorais. O resultado foi uma aplicação mais suave e muito versátil para os artistas. A partir de então surgiram vários itens de maquiagem como batons, bases e rímel que foram introduzidos com a chegada do ano 1900. Outra grande inovação da maquiagem teatral surgiu em 1914, quando foi desenvolvido o *pancake*, uma composição à base de água, que proporcionou uma cobertura espessa fosca do rosto, podendo corrigir ou criar imperfeições. (FINLEY, 2011).

Com o tempo, a maquiagem teatral foi evoluindo, se transformando e ganhando espaço. Adquiriu múltiplas funções, tais como: embelezar – que cuida da estética do ator tanto para o rejuvenescimento quanto para o envelhecimento; codificar o rosto – que utiliza um sistema puramente simbólico que propõe um diálogo entre cores e características sociais das personagens;

teatralizar a fisionomia – que mascara o ator, aproveitando de seus traços naturais, tanto para um total exagero quanto para uma total opacidade; estender a maquiagem – onde o rosto não é o limite, a maquiagem extravasa pelo corpo inteiro sua arte (PAVIS, 2005).

## 1.2 A estética do rosto no espaço teatral

Desde os tempos gregos, as convenções cenográficas e do vestuário, incluindo as máscaras, já serviam para definir em princípio o gênero e as personagens. Como considerar acessórios as artes que são fundamentais na materialização do espetáculo? Elementos visuais, por outro lado, têm o defeito de supor uma excessiva amplitude para caracterizar a cenografia e a indumentária, porque o intérprete (e consequentemente o desempenho) é o primeiro elemento visual do teatro. (MAGALDI, 2006, p.34)

O cinema, e mais tarde a televisão, introduziram na relação do ator com o espectador uma dimensão de proximidade, do plano geral ao *close*, que enfatizam o poder expressivo do detalhe e, com isso, transformaram a ideologia do natural. A familiaridade e a popularidade desses meios de expressão transformaram o olhar do espectador, um fato que o ator não poderia ignorar. Desde então ocorreram as transformações simultâneas das técnicas de interpretação e dos valores estéticos.

O magnetismo e a maleabilidade expressiva do rosto do ator foram descobertos empiricamente pelo teatro, que os utiliza segundo modalidades que têm a ver com as aptidões pessoais dos atores, com a estética à qual ele aderiu, como gênero dramático, as exigências da direção etc. (ROUBINE, 2002, p. 55).

A expressão facial foi ganhando cada vez mais espaço no teatro, uma importância crescente no século XX. O ator representava cada vez mais com seu rosto e, ao que tudo indica, cada vez mais sutilmente. Há várias explicações: as técnicas de interpretação evoluíram; os processos de iluminação permitiram uma percepção cada vez mais apurada, pelo público, do que se passa em cena; o espaço teatral se transformou e se diversificou. Tanto a economia quanto o desenvolvimento do teatro de pesquisa diminuíram a distância entre palco e plateia.

Segundo Jean-Jacques Roubine (2002), na tradição oriental, a expressão do rosto do ator se origina de três modalidades específicas: 1) *rosto nu*; 2) *rosto maquiado*; 3) *rosto mascarado*.

A ideologia do “natural”, a interpretação psicologizante, estabeleceram, desde o século XVII, como modalidade dominante, senão exclusiva, que o ator represente de cara lavada. A máscara só se perpetuou no terreno estritamente limitado de uma tradição, a da *commedia dell'arte*, e, hoje em dia, salvo

exceções, ela não passa de uma referência arqueológica: só a utilizam os diretores que sonham reconstituir ou reencontrar o passado do teatro – ressurreição da tragédia antiga por Jean-Louis Barrault (*A Orestíade*, 1955), ou Jorge Lavelli (*Medéia*, 1967), da *commedia dell'arte* com *Arlequim servidor de dois amos*, de Goldoni, montada em 1947 por Giorgio Strehler e várias vezes remontada, ou *L'Age d'or, première ébauche*, de Ariane Mnouchkine, no Théâtre du Soleil (1975). Quanto à maquiagem, foi abandonada às formas desvalorizadas do teatro, aos atores de farsa e aos clowns. (ROUBINE, 2002, p. 56-57).

O teatro geralmente se propõe a imitar uma realidade em que os rostos dos personagens estão nus, seria a referência ao “natural”. Tecnicamente, esse teatro admite formas de artifícios na exata medida em que imitam o real (aplicações, perucas, barbas e bigodes). Assim, nessa modalidade específica – que deu origem à expressão facial do ator – o *rosto nu*, a maquiagem sempre poderá cobrir a face do personagem desde que este recurso se justifique por uma exigência técnica ou histórica. Quanto à exigência técnica a maquiagem permite contrabalançar a “cruza” da iluminação teatral e aproximar os biótipos dos atores ao dos personagens como, por exemplo, a exigência técnica do enfeiamento do *Quasímodo*, ou do envelhecimento *Peer Gynt*, ou do ator branco que representa *Otelo* e deve, para isso, usar uma base de pele negra. Quanto à exigência histórica a maquiagem reproduz no teatro uma prática historicamente comprovada, como por exemplo, em *As bodas de Figaro*, o Conde Almaviva pode utilizar o ruge utilizado nas bochechas pelos aristocratas do século XVIII.

Já na modalidade específica do *rosto maquiado*: a maquiagem propriamente dita, com a utilização de cores não realistas, de que os teatros do Extremo Oriente têm uma longa experiência, ficou por muitos anos afastada do palco ocidental moderno. O grande motivo seria o fato dela precisamente não ser realista, é uma transgressão inadmissível ao código do “natural”.

Na França, se excluirmos algumas experiências mais ou menos desconhecidas, será preciso esperar a grande reviravolta dos anos 60, com sua recusa da tradição mimética, sua descoberta dos modelos do Extremo Oriente, na esteira de Artaud e de Brecht, para que a teatralidade própria ao rosto pintado comece a ser posta seriamente em prática. É curioso, entretanto, que isso ocorra, quase sempre, a título de citação. Como se só se pudesse explorar este caminho lembrando que ele foi aberto por outras tradições. Isso é particularmente evidente nos espetáculos do Théâtre du Soleil: *Les Clowns* (1969) e 1789 (1970) reativam certas formas populares antigas e datadas; *Ricardo II* e *Noite de reis* (1982) remetem ostensivamente aos teatros japonês e indiano. Da mesma forma, um pouco antes, as práticas do Berliner Ensemble, no que concerne à maquiagem, lançavam mão da citação para fins de distanciamento. Citação do teatro chinês

para *O círculo de giz caucasiano*, da maquiagem clownesca para *A resistível ascensão de Arturo Ui*. (ROUBINE, 2002, p. 58-59).

Já o *rosto mascarado*, enfim, se distingue da maquiagem pelo fato de anular, com uma superfície rígida, a mobilidade expressiva do rosto.

A máscara acentua e esquematiza os traços do rosto. Na dramaturgia grega ela assumia, ao que parece, uma tripla função: *amplificação visual*, permitindo ao espectador mais distante uma apreensão satisfatória do personagem; *amplificação sonora*, na medida em que ela podia servir de alto-falante; *amplificação estética*; enfim, quando contribuía para o efeito de estranhamento (ao mesmo tempo plástico e vocal) eventualmente exigido pela representação de figuras divinas ou legendárias, como sugere o *onkos*, aquela testa proeminente e exageradamente alta característica da máscara trágica. (ROUBINE, 2002, p. 59).

### 1.3 A maquiagem na atuação cênica

Conta Stanislávski que, ao preparar *George Dandin*, não saía dos clichês habituais. Todos os esforços de penetração do papel não logravam atingir mais que os efeitos exteriores. Até que um traço da maquilagem, feito involuntariamente, mudou a expressão de sua fisionomia, trazendo-lhe a intimidade necessária com a criatura de Molière. (MAGALDI, 2006, p.29).

As atividades de caracterização cênica podem desenvolver nos atores o gosto pela estética, a habilidade para aplicação das técnicas de maquiagem e uma participação mais dinâmica na composição de personagens.

Considero, tanto quanto Bonfitto (2006), o poder de criação do *ator-compositor*. Um artista pode escolher toda e qualquer coisa como fonte de inspiração para o seu trabalho e com o ator não é diferente. Meierhold era generoso neste sentido, pois utilizava para a construção de seus espetáculos e consequentemente para a criação das personagens de seus atores, além de textos dramáticos, outras formas de arte como: pintura, escultura, música, formas teatrais provenientes de outras épocas, formas teatrais provenientes de outras culturas, formas teatrais populares, circo, *clown*, *Commedia dell'arte*, o Nô, o Kabuki e a Ópera de Pequim.

Pois bem: “compor”: formar de várias partes; entrar na constituição de; constituir; arranjar; dispor; produzir; fazer; escrever,... Essas são algumas das definições presentes nos mais importantes dicionários e encyclopédias. Tal termo, assim como o conceito dele derivado – composição - , é amplamente utilizado enquanto instrumento de análise e apreciação artística em várias formas de arte: Música, Arquitetura, Pintura, Escultura, Dança (composição

coreográfica), e no Cinema (a composição da montagem em Eisentein...). (BONFITTO, 2006, p.XVII)

Segundo as teorizações de Michael Tchekhov, o ator, ao construir uma personagem, valendo-se de imagens reais ou criadas pela imaginação, deve desenvolver em si mesmo um processo de incorporação, de assimilação. Esse deve ser um trabalho constante que tem como objetivo a ativação da observação e da imaginação do ator.

Quanto mais o ator trabalha sobre sua imaginação, robustecendo-a por meio de exercícios, mais cedo surgirá em seu íntimo uma sensação que poderá ser descrita como algo assim: “As imagens que vejo com o olho da mente têm sua própria psicologia, à semelhança das pessoas que me rodeiam” [...] (TCHÉKHOV, 1996, p.30.).

A partir de então, o ator deverá executar em primeira pessoa seus movimentos e daí por diante ir agregando mais qualidades à sua personagem.

A utilização de diferentes sensações e percepções, fruto da construção das “imagens criativas”, tem também a função, segundo Tchekhov, de liberar o ator do risco de construir as personagens somente através do próprio intelecto. Assim como podem existir analogias, existem diferenças entre o ator e a personagem. Diferenças em relação ao modo de perceber as coisas, diferenças de elaboração das próprias experiências, diferenças entre lógicas, enfim. Se o ator não reconhece tais diferenças para buscar em seguida percorrer o espaço que existe entre ele e a personagem, uma vez que sua lógica criativa estará aprisionada em sua personalidade e em sua lógica pessoal. “É um crime acorrentar e aprisionar o ator dentro dos limites de sua (assim chamada) “personalidade”, [...] Usando somente maneirismos, o ator acaba destituído de imaginação; todas as personagens tornam-se lhe as mesmas”. (BONFITTO, 2006, p.69/70)

Portanto, há diversas maneiras de se ativar o processo criativo do ator e, consequentemente, contribuir para a composição no teatro. A maquiagem é uma delas.

Segundo Liveschitz e Temkin (1982), todo elenco teatral, desde o diretor até o principal ator, tem uma tarefa criadora em uma montagem. Isso inclui logicamente o maquiador teatral, seja ele uma figura ímpar em um grupo teatral ou uma função exercida pelo então ator ao “vestir” seu personagem.

Em geral, os primeiros esboços da maquiagem que podem ser feitos por desenhistas especializados com o acompanhamento do diretor durante o plano de estudo do espetáculo. Esses serão seus primeiros autores, mas não os únicos. Cada autor fará aos poucos modificações que

sejam necessárias à maquiagem, seja ele o diretor, ou o iluminador, ou o próprio ator. Por esta razão, todos devem conhecer os princípios fundamentais e os processos da maquiagem.

Perceber a importância do trabalho autenticamente criador que a maquiagem desempenha é reconhecer que essa faz parte integral da caracterização dos personagens e, consequentemente, do teatro.

Em qualquer montagem teatral é muito importante que o ator componha seu personagem aliado à estética do mesmo. O quanto antes o ator puder ensaiar com seu figurino, objeto de cena, peruca, maquiagem e outros complementos, mais orgânica ficará sua interpretação. Da mesma forma, um ator que não teve a oportunidade de “viver” sua personagem completamente caracterizada pode sofrer dolorosamente uma desconstrução total de seu trabalho em tropeços, mau manuseio de objetos cênicos, incômodos com figurino em cena, completa destruição da maquiagem através do hábito de secar o suor ou outra mania adquirida em ensaios que não contavam com a presença material da maquiagem cênica. A maquiagem não pode ser tratada como um mero detalhe. É imprescindível o hábito de maquiar-se e usar o figurino durante os ensaios. Tudo deve, no momento adequado, ser construído junto e não ser tratado como apenas um recurso cênico de última hora.

#### **1.4 A maquiagem no ensino de Teatro**

“Teatro é transformação. No teatro o ator morre enquanto indivíduo e renasce enquanto personagem.” (AMARAL, 2002, p.21). A maquiagem, parte integrante da teatralidade ligada diretamente ao personagem, pode e deve ser inserida no contexto do educacional do teatro.

Em uma sala de aula de teatro encontramos nos alunos uma multiplicidade de aptidões que o professor não deve desperdiçar. Acho oportuno transcrever rubricas que teóricos como Barata (1979) aconselham para análise ao longo do desenvolvimento do programa da área de teatro na escola: o Texto, a Dramaturgia, o Espaço Cênico, a Encenação, a Interpretação, a Cenografia, o Cenário, os Figurinos, a Maquiagem, a Iluminação, a Sonorização, a Música, a Direção de Cena (e ou os Contra Regras), as Funções Administrativas, a Assistência de Produção (e a Realização) são áreas artísticas componentes do teatro e, portanto, parte do mesmo.

Neste trabalho de conclusão de curso, pretendo divulgar uma metodologia de ensino de teatro criada com foco na criação de personagens e caracterização por meio da automaquiagem.

A primeira etapa no trabalho de um ator é o aprendizado do sair de si. Num primeiro momento, deve estar aberto, disponível, ter a mente vazia, sem tensões, procurando antes comunicar-se com o próprio corpo. É um estado de prontidão e alerta. Vem, em seguida, o momento da criação do personagem, e a comunicação passa a ser entre um indivíduo e outro (entre personagens) ou entre símbolos, inicialmente uma linguagem em que predomina o olhar. (AMARAL, 2002, p.22)

Uma antiga solução cênica que ainda hoje é capaz de gerar grandes resultados estéticos em uma montagem, a maquiagem teatral, também pode ser observada como uma forma de se desenvolver habilidades específicas e fornecer recursos didáticos para as aulas de teatro. Assim, penso que a maquiagem é não somente como um recurso cênico, mas um recurso pedagógico no ensino de teatro. Além de tudo, estou certa de que há importantes conteúdos comuns no ensino de Arte que também são desenvolvidos na prática de criação e execução da automaquiagem, tais como: concentração, atenção, visão periférica, lateralidade, coordenação motora, percepção estética, respeito e outros.

Segundo Antônio Kattah (1991), existem dois tipos de maquiagens: a INTERNA e a EXTERNA.

INTERNA: - é a própria interpretação de quem representa o personagem. Através do estudo das características, do comportamento e da maneira de ser do personagem, o ator (ou a atriz) que o está representando realiza sua “maquiagem interna”.

EXTERNA: - é a que aparece para o público. Por ser superficial, procura deixar transparecer o estado de espírito, a idade, as características físicas do personagem. (In PIMENTEL, 1991. p. 31).

Concordo com Kattah (1991) que as atividades de maquiagem devem ser mais lúdicas, tentando sempre apresentar a ideia de que a maquiagem pode reforçar os traços do rosto para que o artista possa ser melhor visto pela plateia que está distante ou mudar a apresentação física da pessoa para melhor compor um personagem que tenha o biótipo diferente do artista (digo artista pois o exemplo se aplica ao bailarino, ao ator, ao cantor, aos artistas de circo e outros que venham a utilizar o recurso da maquiagem para os mesmos fins). Contudo, não é possível concordar com a afirmação de Kattah de que a ideia de introjetar outro personagem através da maquiagem, em crianças entre 6 e 10 anos, não deve ser utilizada. Penso que a criança que experimenta mundo do faz-de-conta sabe se posicionar frente à personagem. Ela é capaz de se automaquiá e entender que ela e a personagem são diferentes. Um bom exemplo que pode ilustrar esse entendimento se

dá no momento em que a filha veste o “figurino” da mamãe e não se esquece de passar o batom. Nesse momento ela sabe que está interpretando o papel da mamãe.

Quanto ao adolescente, concordo com Kattah que, certamente, ele não terá dificuldades em distinguir bem o EU do OUTRO. Aquele “cria e introjeta personagens com noção clara do que está fazendo”. (In PIMENTEL, 1991. p. 31).

Minha proposta é de não só introduzir a maquiagem o quanto antes na criança como recurso de caracterização, mas também aliar a mesma a um processo de criação da maquiagem distanciando-me dos modelos prontos, modelos estereotipados, das ditas “maquiagens infantis”.

De uma vez por todas é necessário explicar ao aluno, ao jovem, que pode existir teatro sem um texto estabelecido, sem uma cenografia apurada; mais tarde, e progressivamente, explicar-lhe que entrar na pele do personagem não é um fim em si; é antes um meio, um salutar exercício para conhecer o mundo e dá-lo a conhecer. (BARATA, 1979, p.45).

A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, propõe que, além da experiência prática, o ensino de arte deve ser capaz de proporcionar ao aluno experiências de apreciação e de contextualização. Diante desse estudo, resolvi trabalhar minha proposta buscando me basear nos três eixos de tal abordagem: o apreciar, o contextualizar e o fazer (BARBOSA, 2010).

O *fazer*, que é a produção da obra de arte, envolvendo o domínio processual da área trabalhada com a expressividade do artista, está presente no processo de criação estético e na prática da automaquiagem. Pretendi desenvolver a prática dos alunos nas duas áreas artísticas, artes visuais e teatro, simultaneamente. Os “fazeres” serão: o *fazer* artístico do desenho, o *fazer* artístico da criação de personagem e o *fazer* artístico do desenho no personagem (no aluno-ator).

O *apreciar*, que é a fruição da obra de arte, está presente quase o tempo todo, pois, no caso do teatro, onde a maquiagem faz parte da teatralidade portanto se tornando também um signo teatral, a fruição está presente na capacidade do aluno interpretar esses signos. O aluno participa de forma ativa nesse processo, colocando suas características pessoais a favor da fruição da obra e posicionando-se de maneira crítica em relação ao que está sendo visto/sentido. O *apreciar* está fortemente presente em dois momentos marcantes da ação: primeiro, na contação das histórias e escolha do tema e, depois, na vernissage e avaliação final do processo. Isso sem contar que, ao criar uma maquiagem específica para um personagem, o estudante lida necessariamente com o fruir do aluno criador no sentido de que o mesmo está elaborando signos.

O *contextualizar* é o momento em que o aluno relaciona a realidade dele com a da obra em questão. Está presente nas discussões iniciais onde tratamos: o que os alunos sabem sobre

Teatro e se já tiveram a oportunidade de assistir alguma apresentação teatral; o que é teatralidade e quais são seus elementos; o que os alunos sabem sobre maquiagem e se já tiveram a oportunidade de inventar alguma e executá-la em seu próprio rosto; uma conversa sobre filmes, apresentações e jogos onde a maquiagem caracteriza os personagens; apreciação de fotos e vídeos que ilustram o tema com diversos tipos de maquiagens e desenvolvimento de um pequeno panorama histórico, discorrendo sobre a origem da maquiagem cênica e suas diversas funções ao longo dos tempos. Enfim, o *contextualizar* é a necessidade do professor fornecer ao aluno referências históricas e contextuais sobre a obra apreciada.

Além da abordagem de Barbosa, considero também os estudos de Peter Slade (1978), afirmando que a representação faz parte da criança, pois ela representa naturalmente em suas brincadeiras, inclusive adoram caracterizar-se nelas. Meninos se transformam em soldados camuflados na floresta e meninas calçam o salto alto da mamãe, sem esquecer o batom espalhado na boca. Nessas brincadeiras há um importante estudo desenvolvido por Slade, *o jogo dramático infantil* (1978), que analisa a diferença entre o que a criança faz e o que ela entende por teatro.

Já que o teatro é uma ocasião de entretenimento planejada, baseada na relação palco/plateia, o jogo dramático inicialmente não teria essa responsabilidade, pois ele se fundamenta no ato de brincar, de representar. Essa é a forma da criança pensar, relaxar, trabalhar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo proporciona experiências emocionais e físicas, nas quais a criança descobre a vida e a si mesma. Cabe ao professor regular e incentivar as atividades, criar um ambiente encorajador e de livre experimentação. (SLADE, 1978).

Slade (1978) pensa que o teatro desenvolve duas qualidades essenciais para a formação do indivíduo: a absorção (capacidade de envolvimento no que se faz) e a sinceridade (honestidade nas atividades envolvidas). Ele ainda distingue duas formas de jogo infantil: há o jogo projetado, que envolve a mente e não o corpo totalmente, ligado a objetos e elementos exterior ao corpo, sendo que é praticado geralmente por crianças menores desenvolvendo a qualidade de absorção; e há o jogo pessoal, que envolve a criança como um todo, inclui movimentações pelo espaço e representações, sendo que é jogado por crianças maiores desenvolvendo a qualidade de sinceridade.

No jogo projetado a criança brinca com bonecos, brinquedos e objetos projetando personagens, enquanto cria uma dramaturgia fantástica. Mais tarde esse pode vir a se tornar um teatro de bonecos. Já no jogo pessoal, que mais me interessa sob a ótica da caracterização, os personagens são interpretados pelas próprias crianças. Esses jogos só passam a ser considerados como teatro no momento em que a criança toma consciência da representação considerando a

plateia. Acho que a maquiagem é válida como introdução em todos esses casos, pois não estou tratando apenas da construção de personagens que virão efetivamente para a cena, mas sim a possibilidade de lidar com diversas expressões artísticas para criar personagens. (SLADE, 1978).

## 2 ESTUDO DE CASO

### 2.1 Pesquisa-ação

As atividades práticas deste trabalho foram realizadas na organização não governamental Ação Mineira para a Educação - AME, vinculada ao sistema Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais - FIEMG, que ainda conta com alguns outros parceiros para o sucesso de seu projeto de prática cidadã e de inclusão social. O projeto *Todos por todos – educando além da escola* é desenvolvido em várias unidades próximas às áreas de risco. A unidade onde trabalha funciona no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, unidade Euvaldo Lodi, na Cidade Industrial de Contagem, próxima à favela da Barraginha, aos sábados de 09:00h às 12:30h. Este projeto proporciona oficinas de arte, educação, cultura e esporte, à escolha da comunidade. Nesta unidade as turmas das oficinas de teatro, circo, artes visuais, música e esporte são formadas por crianças com idades entre sete e dez anos e adolescentes com idades entre onze e quinze anos.

No dia 26 de março de 2011, a AME promoveu uma reunião entre todos os professores e a pedagoga responsável pelo projeto na unidade do SENAI Euvaldo Lodi, cuja finalidade foi a escolha de um tema abrangente para produzir um trabalho em equipe não somente voltado para a educação, mas que também pudesse culminar em uma só apresentação que interligasse todas as áreas artísticas e esportivas do projeto, ao final deste ano. Durante a reunião ficou claro que maior do que qualquer tema era a demanda de trabalhar com as crianças os conceitos básicos de uma educação moral, ética e cidadã. Excessos, agressões, discriminação, falta de companheirismo, indisciplina, desrespeito, falta de educação, maus hábitos e outros problemas foram relatados pelos professores, o que preocupou a todos naquela sala de reunião.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), moral é sinônimo de saber viver relações justas e cooperativas. Nos PCN, a Ética é tratada como um tema transversal que deve ser pensado pelos professores, sendo que a formação dos docentes e dos alunos acontece também na prática do convívio social em todos os setores da sociedade.

Sabemos que essas crianças vivem em uma realidade violenta e sem limites. Sabemos também que essa realidade socialmente injusta limita a capacidade desses jovens a pensarem e a refletirem sobre os seus atos e suas consequências. Infelizmente, aquelas crianças aprendem

vendo e vivendo em uma comunidade sem acesso à educação. Como elas poderiam ser diferentes? Tudo isso nos inquieta, como professores, educadores e arte educadores.

Diante dessa situação, lembrei-me de um livro de histórias: *O livro das virtudes para crianças* de William J. Bennett. Ele nos faz refletir, a partir de fábulas, contos, poemas e histórias, sobre o comportamento humano. Assim, imaginei que as “virtudes” (conceito de bons comportamentos, bons hábitos, utilizado por Bennett, inclusive em seu título) apresentadas naquele livro poderiam contribuir, mesmo que no inconsciente, para a formação do caráter daqueles meninos e meninas, para mais tarde, quem sabe, poder orientá-los em suas vidas.

Sugeri a todos da reunião a leitura do livro de William J. Bennett como pesquisa para o tema geral de nossa unidade da ONG AME. Imaginei que cada professor poderia trabalhar com base em uma história, ou seja, de uma “virtude infantil”, pois no índice do livro as histórias são organizadas segundo as “virtudes” das crianças (coragem, perseverança, responsabilidade, trabalho, disciplina, compaixão, fé, honestidade, lealdade e amizade). Com isso, a conclusão de nossas atividades na unidade do SENAI Euvaldo Lodi poderia ter como fio condutor, talvez até como o próprio tema da apresentação, aquelas “virtudes” desejadas pela ONG. A sugestão foi aceita e cada educador ficou de ler o livro e escolher qual história gostaria de trabalhar em suas turmas.

## 2.2 O contextualizar

### 2.2.1 Escolha das histórias

Eu selecionei três histórias para narrar às minhas duas turmas, com a finalidade de poderem votar e escolher democraticamente uma delas.

A minha primeira escolha foi uma fábula, muito conhecida, da autoria de Esopo: *A lebre e a tartaruga*, que encerra com a moral de que quem segue devagar e com constância sempre chega à frente. (BENNETT, 1997, p.19)

A segunda, *As estrelas do céu*, é uma adaptação de um antigo conto inglês que trata de valores como persistência, paciência, fé e coragem. A história encerra a moral de que para alcançarmos um grande objetivo devemos nos esforçar. (BENNETT, 1997, p.20).

A terceira e última escolha é uma lenda africana: *O sapo e a cobra*, que nos faz refletir sobre vários fatos da vida.

Era uma vez um sapinho que encontrou um bicho comprido, fino, brilhante e colorido deitado no caminho.

– Olá! O que você está fazendo estirada na estrada?

– Estou me esquentando aqui no sol. Sou uma cobrinha e você?

– Um sapo. Vamos brincar?

E eles brincaram a manhã toda no mato.

– Vou ensinar você a pular.

E eles pularam a tarde toda pela estrada.

– Vou ensinar você a subir na árvore se enroscando e deslizando pelo tronco.

E eles subiram. Ficaram com fome e foram embora, cada um para sua casa, prometendo se encontrar no dia seguinte.

– Obrigada por me ensinar a pular.

– Obrigado por me ensinar a subir na árvore.

Em casa, o sapinho mostrou à mãe que sabia rastejar.

– Quem ensinou isso a você?

– A cobra, minha amiga.

– Você não sabe que a família Cobra não é gente boa? Eles têm veneno. Você está proibido de brincar com cobra. E também de rastejar por aí. Não fica bem.

Em casa, a cobrinha mostrou à mãe que sabia pular.

– Quem ensinou isso a você?

– O sapo, meu amigo.

– Que besteira! Você não sabe que a gente nunca se deu bem com a família Sapo? Da próxima vez, agarre o sapo e... bom apetite! E pare de pular. Nós cobras não fazemos isso.

No dia seguinte, cada um ficou em seu canto.

– Acho que não posso rastejar com você hoje.

A cobrinha olhou, lembrou do conselho da mãe e pensou: “Se ele chegar perto, eu pulo e o devoro.” Mas lembrou-se da alegria da véspera e dos pulos que aprendeu com o sapinho. Suspirou e deslizou para o mato. Daquele dia em diante, o sapinho e a cobrinha não brincaram mais juntos. Mas ficavam sempre ao sol, pensando no único dia em que foram amigos. (BENNETT, 1997, p.106-111)

## 2.2.2 Em sala de aula: a discussão sobre teatro

Comecei minha pesquisa-ação no dia 02 de abril de 2011, dando a primeira aula do meu projeto em dois grupos de alunos diferentes. No primeiro horário, de 09:00h às 10:30h, para a turma 1, formada por 30 crianças de 7 a 10 anos e no segundo horário, de 11:00h às 12:30h, para a turma 2, formada por 30 adolescentes de 11 a 15 anos. Lembro que são todos moradores da favela da Barraginha, em Contagem, que fica próxima ao SENAI Euvaldo Lodi, unidade em que eu trabalho, onde acontece o projeto social da ONG AME.

Em minhas primeiras aulas (na turma 1 e na turma 2), com intuito de contextualizar o tema de minha pesquisa, perguntei o que os alunos sabiam sobre Teatro e se já tiveram a oportunidade de assistir alguma apresentação teatral.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

A partir dessas perguntas diagnostiquei que a turma tinha uma noção do que era teatro, apesar de grande parte dessas crianças terem revelado que nunca haviam estado em um teatro e nem haviam assistido a uma peça teatral.

*Teatro é pessoas que atua e usa maquiagem para fazer um papel de algum personagem.* (Aluna L., 9 anos.).

*Teatro é aquelas pessoa que pinta a cara, usa roupa colorida.* (Aluna T., 10 anos).

*Teatro pra mim é dança, circo, artes... pra mim é tudo que pode incluir no teatro.* (Aluno J. V., 11 anos).

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

O caso nesta turma foi totalmente diferente. Um fator externo influenciou no comportamento da turma: a câmera de filmar posicionada de frente para as carteiras.

Para começar, a imensa maioria da turma não quis ser filmada e quase não entrou em sala de aula. Curiosamente, quase todas eram meninas. Essa turma acabou se posicionando inteiramente no lado esquerdo da sala, ou seja, do lado oposto de onde a câmera estava posicionada. A outra parte da turma que não se importou de ser filmada se posicionou do lado direito da sala. Contudo, também ficaram tensos, tímidos, reprimidos e envergonhados.

Não sei o quê eles estavam pensando que eu ia fazer com aquele material; não sei se acreditaram em minhas reais intenções de pesquisa, se estavam pensando que eu poderia estar mentindo ou se esse é apenas um comportamento normal da adolescência. A câmera parecia ser uma ameaça em sala de aula. Daí em diante, a participação da turma inteira, ao que me parece, ficou comprometida. Com muito esforço de minha parte tentando estabelecer a paz e depois muitas explicações da razão da existência daquela câmera de vídeo que ainda ia ser ligada em

sala de aula, comecei minhas perguntas e diagnostiquei que, tal como na primeira turma, grande parte dos adolescentes também nunca foi ao teatro, nem assistiu a uma peça teatral.

#### 2.2.3 Em sala de aula: a discussão sobre teatralidade

Continuei minha contextualização do tema perguntando se eles sabiam o que é teatralidade e quais são seus elementos.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Percebi que as crianças conheciam os elementos da teatralidade (maquiagem, figurinos, cenários, iluminação, sonoplastia, máscaras etc.), apesar de nunca terem ouvido tal expressão.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Como já havia citado, a participação desta turma neste quesito, teatralidade, também foi nula. Ninguém falava.

Diante deste fato, mudei minha estratégia. Desliguei a câmera e tentei estimulá-los com perguntas e exemplos de elementos da teatralidade. Na verdade eu não queria interferir na espontaneidade das respostas, mas diante do silêncio da turma acabei por conduzir a conversa. Naquele momento eu não via alternativa senão comandar a linha de raciocínio deles. Assim, não tive participações voluntárias, livres e espontâneas.

#### 2.2.4 Em sala de aula: a discussão sobre maquiagem

Finalmente, desejando chegar mais diretamente no tema de minha pesquisa, questionei sobre tudo o quê eles sabiam sobre maquiagem.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

As crianças participaram ativamente falando sobre maquiagem feminina, cosméticos, maquiagem de carnaval, maquiagem de circo, maquiagem de personagens de jogos (RPG) e filmes marcantes onde a maquiagem caracteriza alguns personagens. Participaram bastante

lembrando as maquiagens que marcaram suas memórias em filmes, tais como: *A Fúria de Zeus*, *Batman*, *Jogos Mortais*, *Motoqueiro Fantasma*, *O Máscara* e outros.

Quando solicitei a lembrança das maquiagens teatrais, apenas alguns participaram citando peças como *A Bela e a Fera* e a maquiagem do palhaço no circo. Continuaram relatando maquiagens diversas de outras poucas peças que eles disseram ter visto, mas que já não lembravam mais do nome.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Ainda com a câmera desligada, continuei tentando instigá-los com perguntas. Mas, infelizmente, não consegui muitas respostas, participações e envolvimento. Quanto às maquiagens, apenas concordavam com tudo que eu dizia.

Quando perguntei sobre alguma maquiagem teatral diferente que eles se lembravam, apenas alguns participaram (mesmo porque apenas alguns já haviam ido ao teatro) citando peças como: *A Bela e a Fera* e *Ana, Cara, Caraça e Caravana* (montagem de 2009, da própria ONG AME, da unidade SENAI Euvaldo Lodi, da qual muitos haviam participado).

#### 2.2.5 Apreciação de fotos e vídeos

Levei para a apreciação das turmas vários exemplos de fotos que ilustram o tema de minha pesquisa, com diversos tipos de maquiagens para diferentes finalidades. Havia à disposição dos alunos livros de teatro com fotos de atores maquiados, livros de dança com bailarinos maquiados, um programa de show de patinação artística no gelo e programas de espetáculos circenses com muitas maquiagens artísticas.

As duas turmas se envolveram bastante. Todos puderam ver, tocar e apreciar os livros individualmente. Alguns perguntaram sobre os artistas e as montagens das fotos. Conheceram um pouco da história de importantes grupos tais como Grupo Galpão, Grupo Corpo e Cirque du Soleil. Ficaram tão surpresos com o valor e o sucesso dos grupos mineiros, quanto felizes de saber da participação de alguns brasileiros no Cirque du Soleil (inclusive a atriz Teuda Bara, do Grupo Galpão, que foi selecionada e trabalhou com eles no Canadá durante alguns anos).

Em um segundo momento, eu apresentei às turmas alguns vídeos que também ilustram o tema da aula. Levei exemplos de maquiagens utilizadas no cinema internacional, como no filme

O Mágico de Oz (EUA, 1939), no cinema nacional, como no filme *O Auto da Comadecida* (BRASIL, 2000), no teatro, como no documentário *Grupo Galpão: a história de um dos mais importantes grupos de teatro do Brasil* (BRASIL, 2003), na dança, como no musical *Cats* (EUA, 1998) e no circo, como no musical *Cirque du Soleil – A jornada do homem* (EUA, 1999).

Tanto as crianças da turma 1, quanto os adolescentes da turma 2 demonstraram interesse pelo tema. Ficaram muito atentos aos vídeos e demonstravam indignação todas as vezes que eu precisava interromper a apreciação para mudar o foco (trocar o DVD). Havia sempre aquela expressão de frustração geral comum em plateias: - Ahhh...

Eles naturalmente se rendiam às histórias e o envolvimento era inevitável.

Entendi que algo começou a ser despertado nesses jovens. Acho que eles começaram a compreender melhor como a arte pode ser inserida no mundo, como as artes plásticas e as artes cênicas estão interligadas e como um mesmo artista pode contribuir em tantas formas diferentes de arte.

### 2.3 O apreciar do tema:

Como já foi citado, para a apreciação do tema, eu selecionei previamente três histórias para narrar às minhas duas turmas.

Os objetivos das minhas segundas aulas, que aconteceram no dia 09 de abril de 2011, eram de contar as histórias para cada turma, de discutir sobre o quê eles poderiam ter entendido delas e, finalmente, de colocar as mesmas em votação para a escolha da história que nortearia todo o processo artístico de cada turma.

A primeira história que contei, na verdade, é uma fábula da autoria de Esopo: *A lebre e a tartaruga* (BENNETT, 1997, p.19).

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Durante a participação da turma colhi alguns depoimentos que traduzem as percepções deste grupo de alunos:

*Os mais rápidos chegam por último e os mais lentos chegam primeiro.*

Aluna T. 10 anos.

*Nem sempre os mais rápidos chegam primeiro.* Aluna V. 9 anos.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Ainda com resistência, esta turma negou relações com envolvimento, participações voluntárias e disponibilidade para o trabalho frente à câmera de filmar.

Obtive um único depoimento da primeira história, contudo o mesmo traduziu bem o que a aluna percebeu:

*O impossível pode ser possível.* Aluna A. 13 anos.

A segunda história, *As estrelas do céu*, é uma adaptação de um antigo conto inglês que trata de valores como persistência, paciência, fé e coragem. (BENNETT, 1997, p.20).

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Os depoimentos a seguir demonstram as percepções das crianças a partir da segunda história.

*As vezes os sonhos podem se realizar.* Aluna M. I. 9 anos.

*Não desista.* Aluna M. 10 anos.

*Nunca parar de lutar e seguir em frente.* Aluno J. V. 11 anos

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Nenhum depoimento foi significante, pois no momento em que perguntei o que eles haviam entendido da segunda história apenas alguns a resumiram e não se arriscaram a fazer uma interpretação própria.

A terceira e última escolha foi a lenda africana *O sapo e a cobra*, que nos faz refletir sobre o preconceito e a discriminação.

Preciso relatar que, ao contar esta história para as turmas, apareceu um elemento novo em cena: os diálogos com vozes coloridas. No texto da primeira história o diálogo não apareceu, pois era apenas uma narração. Já na segunda história havia alguns diálogos, mas eram sempre entre uma menina e seres da natureza (que não possuem uma característica vocal marcante).

Sem querer influenciar na escolha desta história, mas apenas com a intenção de tornar a contação de histórias menos cansativa (uma vez que já era a terceira e última história), acabei criando duas vozes características para os sapos e para as cobras da lenda. Os sapos tinham vozes mais graves, cheias de ar, alongando as vogais e produzidas pensando na letra O. As cobras tinham vozes bem agudas, expulsando todo o ar da boca, alongando muito as vogais metálicas, jogando o som para a cabeça e prolongando exageradamente “todosss osss esessss” da letra S que haviam no texto.

O problema, se é que posso considerar isso um problema, é que não sei se isso influenciou na escolha da história. O fato é que as duas turmas, cada qual em seu horário, através de votação, escolheram essa história para ser trabalhada durante o processo.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Nesta história, muitos compartilharam suas impressões. A turma ficou mais envolvida e durante a participação colhi alguns depoimentos que traduzem suas percepções.

*Os pais eram inimigos e eles viraram amigos.* Aluno A. 11 anos.

*Não pode conversar com quem o pai não autorizar.* Aluno J. 11 anos

*Todo mundo pode ser amigo mesmo com os pais inimigos.* Aluna I. 9 anos

Nesse momento a conversa avançou. As crianças não só interpretaram a história, bem como transferiram a situação para suas próprias vivências e começaram a relatar casos pessoais que envolviam preconceito, *bullying* e discriminação. Senti que essa história tocou em algum ponto importante dessas crianças, pois elas sentiram muita necessidade de falar sobre os assuntos tratados. Discutiram com seriedade e fizeram relações pertinentes com a história.

Diante da vivência em sala de aula, já era de se esperar que eles, em votação, escolhessem *O sapo e a cobra* como tema do projeto.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Os adolescentes dessa turma ficaram bastante entretidos durante a contação da história, contudo continuei obtendo pouco envolvimento participativo no momento da análise. Colhi alguns depoimentos que traduzem suas percepções da terceira história:

*Quase um Romeo e Julieta.* Aluna A. 13 anos

*Os momentos bons a gente nunca esquece.* Aluna S. 15 anos

*Amizade venceu no final. Pelo menos não matou um ao outro.* Aluno B. 16 anos

Conversando com a turma sobre a moral que encerra a história *O sapo e a cobra*, percebi que a interpretação desses adolescentes foi totalmente diferente daquelas crianças da turma 1. Essa turma não avançou na discussão e análise dessa lenda africana. Segundo esses adolescentes, a moral da história era: *a tradição das famílias que os filhos tinham que respeitar e há preconceito entre os animais também e não só entre seres humanos.*

Considero que houve um problema de concentração desses jovens desde o início. Constatei a falta de interesse e de envolvimento da maioria desses adolescentes a partir das pouquíssimas participações e da postura corporal de alguns alunos que, apesar de estarem sentados como os outros, estavam também deitados sobre as mesas escutando as histórias ou virados para trás conversando baixinho com o colega mais próximo.

O fato é que não aceitaram, tão bem quanto na turma 1, a proposta de escutar as histórias. Pode ser apenas uma questão de diferença de interesses entre idades ou pode ter ficado mais cansativo que na primeira turma. Procurei contar do mesmo jeito e considero que boas histórias, bem contadas, são interessantes para qualquer idade. Esta, porém, pode não ser uma verdade para todas as situações.

Enfim, eles também não queriam participar das discussões, mesmo porque não haviam prestado a devida atenção às histórias. Ainda assim, curiosamente, ninguém saiu de sala, ou foi embora, ou bocejou de sono. Não sei por que continuaram ali, pois também não é obrigatório, não vale nota, não é uma escola tradicional. Neste projeto social do qual faço parte, os alunos são selecionados e podem participar das oficinas. A presença não é obrigatória e nem recompensada (não há premiações ou brindes para quem é presente). Vai e fica quem quer viver as experiências propostas por nós, educadores.

No momento da votação, algo aconteceu que a maioria desta turma também escolheu a história *O sapo e a cobra* como tema do projeto. Imagino que nesse caso, sem querer, eu possa ter influenciado a turma pela maneira como contei a terceira história. As vozes diferentes causaram risos, daí acredito que acabaram escolhendo por um critério de interesse auditivo e não por um gosto pessoal relacionado a cada história em si.

## 2.4 O fazer artístico I: a criação do croqui

Os objetivos das minhas terceiras aulas, que aconteceram no dia 16 de abril de 2011, eram destacar todas as personagens da história de *O sapo e a cobra*, escolher as personagens que cada aluno gostaria de ser (com a intenção de tentar satisfazer a vontade de todos), estudar o perfil desses animais e começar um croqui individual com pesquisa de cores e traços característicos das personagens que cada um escolheu. Como já disse José Oliveira Barata (1979) em seu livro *Didática do teatro*, “Não falte ao professor a imaginação para desencadear um processo, onde o lúdico ande de mão dada com o rigor do que se aprende, e verificar-se-á que o aluno ultrapassará em muito o que dele se pode à partida esperar.” (BARATA, 1979, p.21).

Assim, em primeiro lugar, juntos detectamos as personagens da história que se resumiam em: a família Sapo e a família Cobra. Então, na primeira chance de escolha das personagens, a imensa maioria da turma (e aconteceu isso nas duas turmas) queria ser do grupo das cobras. Imediatamente entendi que eles imaginaram que iam ter que desenhar o seu personagem e como desenhar uma cobra é bem mais “fácil” que desenhar um sapo, segundo eles mesmos, logicamente a maioria desejava ser parte do grupo das cobras. Diante dessa situação, expliquei que não se tratava disso e que um não seria nem mais e nem menos difícil que o outro. Disse que não se tratava de habilidade em desenho. Finalizei dizendo que se tratava apenas da criatividade, imaginação e dedicação de cada um.

Ao sentir/perceber o mundo, a criança, o adolescente, o aluno, relaciona-o com as realidades sentidas/percebidas e tem condições de articular conhecimentos e formular conceitos, além de poder extrapolar o real, o visível, inventando fantasias que poderão vir a ser invenções ou inovações nos vários campos do conhecimento. (PIMENTEL, 1991, p. 07).

Depois da explicação, e do pedido de bom senso para haver um equilíbrio maior entre “sapos” e “cobras”, alguns alunos cederam voluntariamente e acabaram mudando suas escolhas passando para o grupo dos sapos. Este fato, ou seja, a solução do problema apresentado pela turma, aconteceu da mesma forma em ambas as turmas.

Formamos então dois grupos de estudo da imagem daqueles animais: grupo dos sapos e grupo das cobras.

Cada grupo investigou a estética dos vários tipos de sapos ou de cobras que existem na natureza. Os grupos pesquisaram nas diferentes espécies, as cores, as texturas, as formas e outras características visualmente marcantes desses animais.

Depois de conhecer melhor, em grupo, a natureza estética de cada réptil, iniciamos um estudo individual para a escolha das cores e dos traços característicos da personagem de cada aluno. A atividade constava em escolher, em qualquer revista disponível para recorte, cinco cores que os alunos gostariam que estivessem presentes em sua personagem. Eles recortaram tais cores da revista (no tamanho médio de 4x4cm) e colaram na lateral de uma folha de papel *canson* A4 (um quadrado abaixo do outro, formando uma espécie de *menu*). “Na verdade, a imaginação do artista pode ajudar a inaugurar um novo olhar, mais sensível e inteligente, sobre o real. Olhar que se insurge contra o estabelecido, o cristalizado, o repetitivo.” (AZEVEDO *apud* PIMENTEL, 1995, p.17).

Nessa folha de papel *canson* A4, eles começaram a criação do croqui da maquiagem da personagem. A partir de um desenho individual simples, delimitando a moldura da cabeça do animal escolhido pelo aluno, cada um começou a criar, com apenas um lápis grafite 4B, os traços característicos de seu próprio personagem.

No croqui, os alunos deveriam desenhar o rosto do animal escolhido. Assim, antes de criar os traços característicos de cada personagem, os alunos que quisessem alcançar aquele objetivo mais facilmente, poderiam marcar primeiro os olhos, depois a boca e finalmente o nariz do seu animal. Eles precisariam desenhar pensando nas características faciais do seu próprio animal. Havia também a necessidade de pensar quais seriam as diferenças entre a cara de um sapo e a cara de uma cobra.

A criança adquire no espaço da educação escolar a chance de construir novos conhecimentos e reinventar seu próprio cotidiano por meio da arte – apropriação de saberes através do exercício crítico e criativo. A arte e seu ensino favorecem também a construção de conceitos metafóricos, não-lineares, através do discurso aberto – verbal e não-verbal. Pelos caminhos do lúdico, do onírico e da arte, a criança aprende a dar seus próprios passos; oportunidade psicológica, pedagógica e social de reinventar seu cotidiano de forma autônoma e prazerosa, pois assim é mais dona de sua própria vivência afetiva e intelectual – experimento, pesquisa, tentativa e erro. (AZEVEDO *apud* PIMENTEL, 1995, p.40).

A participação foi ativa nas duas turmas, pois havia muito o que fazer nesse dia. Apesar do barulho e confusão normais de uma sala de aula de arte, com poucos recursos (uns alunos

precisam dividir alguns materiais com os outros), com aproximadamente 30 crianças, a produção foi ótima. As duas turmas produziram bastante, com capricho e com dedicação, dentro do tempo estipulado.

Criar-se-á por vezes, um verdadeiro clima de anarquia porque as salas são pequenas, as turmas numerosas e as situações que se procuram criar incitam à confusão. Mas isto mesmo é sinônimo de que, naquela sala, está a acontecer algo de diverso a que ela própria não está habituada. (BARATA, 1979, p.30).

Em minhas quartas aulas que aconteceram no dia 30 de abril de 2011, meu objetivo era terminar o croqui individual com a apropriação das cores. Os alunos deveriam colorir seus próprios desenhos.

Meu intuito nesta aula, ao pesquisar anteriormente com cada grupo a estética realista dos vários tipos de sapos ou de cobras que existem, era proporcionar um ambiente de livre criação fantasiosa, assim como no jogo dramático infantil.

O jogo dramático porque não procura não retratar fielmente a realidade, pode conduzir o aluno a uma análise feita através da ação; porque não obriga à memorização de um texto já codificado (como o da obra de um grande dramaturgo), permite a inclusão de todo o riquíssimo fundo fantástico que só a criança, por vezes tão desconcertantemente, é capaz de expressar. (BARATA, 1979, p.21).

Levei para disponibilizar aos alunos três tipos de materiais artísticos apropriados para colocar cor em desenhos feitos em papel. Eram eles: giz de cera, lápis de cor e canetas hidrográficas, todos com variadas cores e cada qual com suas especificidades.

Cada jovem precisou encontrar naqueles materiais as mesmas cores (ou as mais próximas ao modelo original) previamente recortadas e coladas junto ao croqui. O cardápio de cores serviu como guia para cada aluno buscar suas cinco cores, utilizando ao menos um de cada material.

Criei essa estratégia com a intenção de avaliar a capacidade de adaptação dos alunos aos diferentes materiais. Baseada em minha experiência pessoal como artista, sei que quase nunca os projetos são desenvolvidos e concluídos da maneira que planejamos. É importante que os alunos saibam que constantemente terão que lidar com as diferentes situações, com os materiais disponíveis, com os recursos financeiros existentes naquele momento etc. Assim, como já disse

Livschitz, “evidentemente cada ator, em maior ou menor grau, participa de uma maneira ativa na criação da maquiagem”. (LIVSCHITZ, 1982, p.10, Tradução nossa).<sup>1</sup>

Apesar do grande barulho ainda ser um fator presente em sala de aula (muita conversa alta e alguns gritos), a produção continuou ótima nas duas turmas. Enfim, todos eles produziram livremente, com criatividade e autonomia artística. As duas turmas concluíram o trabalho com êxito.

*Oprendi novas texturas.* Aluno J. V. 11 anos

Nas quintas aulas que aconteceram dia 07 de maio de 2011, os alunos concluíram a fase do fazer artístico I, adaptando suas criações artísticas a um projeto de maquiagem. No projeto havia um rosto humano frontal e outro de perfil. Os alunos empregaram os mesmos materiais de confecção de seus croquis, com as mesmas cinco cores usadas em seus projetos de maquiagem.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

A turma ficou mais calma e concentrada. Bons trabalhos comprovaram o envolvimento dos alunos. Alguns depoimentos que traduzem suas sensações diante do trabalho realizado.

*Ochei muito interessante fazer isso porque a gente misturou sapo com um tanto de cor. Eu não sabia que tinha sapo azul, laranjado, vermelho. Ochei legal, mas ficou estranho... Esquisito porque não tem coisa assim... Eu que inventei!* Aluna L. 9 anos.

*Pra mim foi importante por causa da minha criatividade. No começo eu fiquei com medo de ficar feio, mas agora eu tô feliz.* Aluna T. 8 anos.

*Muito louco... Fiz o que bateu na ideia... Ficou louco...* Aluno A. 11 anos.

*Senti prazer na hora de desenhar. Eu gostei. No inicio eu senti que lava muito feio, mas quando eu acabei senti que ficou muito bonito.*

---

<sup>1</sup> Por supuesto cada actor, em mayor o menor grado, participa de una manera activa en la creación del maquillaje.

*Bacana. Eu me senti surpreendente, porque eu pensei que eu não ia fazer isso.* Aluna D. 9 anos.

*Foi uma experiência meio esquisita por causa que primeiro eu achei que eu ia cair... Mas eu achei que ficou legal! Eu achei que ia ficar péssimo! Ficou bem melhor do que eu imaginava. Gostei.* Aluno J. V. 11 anos.

*Gostei de fazer este desenho, foi muito legal. Eu não esperava que ficasse assim, ficou melhor. Ficou bem melhor.* Aluna L. 8 anos.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Esta turma também ficou mais concentrada. Não houve dispersão, nem muita movimentação entre as carteiras e muito menos brincadeiras de mau gosto. Conversavam muito entre si, porém sem gritos ou excessos.

Talvez a proposta tenha promovido um envolvimento maior dos alunos com o trabalho a ser realizado, pois o mesmo comportamento se repetiu nas duas aulas. Talvez o desafio possa ter parecido maior, pois já não envolvia apenas a criação de um personagem, mas a adaptação do mesmo a um modelo de projeto de maquiagem humana.

Não houve tempo de obter depoimentos dessa turma ao final da aula.

## **2.5 O fazer artístico II: adaptação da maquiagem 2D à maquiagem 3D.**

Os objetivos das minhas sextas aulas, que aconteceram no dia 14 de maio de 2011, eram apresentar as ferramentas de maquiagem disponíveis aos alunos e adaptar o projeto de maquiagem 2D ao material disponível para maquiagem 3D.

Os alunos, de posse de seus projetos de maquiagem em mãos, escolheram, dentre as maquiagens disponíveis, apenas aquelas que detinham as cores que poderiam auxiliá-los na execução de suas automaquiagens.

## **2.6 O fazer artístico III: o processo de automaquiagem**

Ainda em minhas sextas aulas, as turmas executaram seus projetos de maquiagem aonde cada aluno se automaquiou obedecendo às indicações de seu próprio projeto.

O homem, afinal de contas, sempre sentiu o desejo de transfigurar-se, de transformar-se em outra coisa que não seja ele mesmo. Neste sentido, possui um instinto teatral inato, estudado minuciosamente por um teórico russo, Nicolas Evreinoff. Ele diz, entre outras coisas, que “o homem possui um instinto com relação ao qual, a despeito de sua inesgotável vitalidade, nem os historiadores nem os psicólogos nem os que se ocupam de estética disseram jamais, até aqui, a menor palavra. Refiro-me ao instinto de transfiguração, ao instinto de opor às imagens recebidas de fora, as imagens arbitrárias criadas no íntimo, ao instinto de transformar as aparências ofertadas pela natureza em alguma outra coisa..., numa palavra, ao instinto cuja essência se releva no que eu chamo a teatralidade. O instinto de teatralização, que reivindico a honra de haver descoberto, pode achar sua melhor definição no desejo de ser “diferente”, de realizar algo “diferente”, de criar um “ambiente” que se “opõe” à atmosfera de cada dia. Eis aí um dos principais motivos de nossa existência e do que chamamos progresso, mudança, evolução, desenvolvimento em todos os domínios da vida. Nascemos todos com este sentimento na alma, somos todos seres essencialmente teatrais”. (BORBA FILHO, 1968, p. 11-12)

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Foi um dia especial. As crianças tiveram toda liberdade de mexer na maleta de maquiagens que estava à disposição deles durante toda aula e de se automaquiarem como imaginavam que deveria ser. Não ensinei qual era a finalidade de cada ferramenta de maquiagem e nem como eles deveriam manusear cada uma delas. Não queria limitá-los no uso das ferramentas. Queria ver o batom não só nas bocas, queria ver as sombras não só nas pálpebras, queria ver o lápis de olho riscando todo o rosto; enfim queria ver as cores extrapolarem os limites dos materiais para dar asas à imaginação daqueles jovens.

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo. (KOUDELÁ, 2006, p.18).

A turma se manteve calma, apesar da animação dos alunos. Estes não ficavam apenas em seus lugares, frente aos espelhos, pois precisavam a todo momento bisbilhotar a maleta de maquiagens a fim de pesquisarem, experimentarem e se apropriarem dos materiais. E também davam suas voltinhas na sala para acompanhar a produção dos colegas.

Suas mesas se mantinham organizadas e limpas e, por mais incrível que possa parecer, não houve acidentes que provocasse a quebra de materiais ou de espelhos e nem mesmo desperdício de material. Estavam bem concentrados no trabalho.

A alegria estava presente enquanto se caracterizavam. Eles estavam muito felizes, aproveitando bastante esta oportunidade diferente. Muitos começavam a rir de si mesmos diante do espelho e eles se mantiveram respeitosos uns com os outros.

Aos poucos os personagens começaram a surgir e com eles as deliciosas surpresas dos “seus duplos”, como diria Ana Maria Amaral, “o ator agora divide espaço com seus duplos, contracenando com objetos, simulacros, reflexos e projeções da própria imagem.” (AMARAL, 2002, p.17). O ser humano adora ver, curtir e viver seus duplos seja frente ao espelho, em fotografias, em filmagens, em projeções, em autorretratos e personagens e toda e qualquer forma ser não sendo ele próprio.

Talvez seja por isso que o homem sempre se sinta fascinado ao se ver representado, atraído por seus reflexos, seja seu reflexo em sombras, na água ou em espelhos, em desenhos, esculturas ou fotos. Curiosidade e prazer como se, ao conferir detalhes se sua imagem, se reassegurasse de sua própria existência. (AMARAL, 2002, p.17)

Outro ponto positivo da aula foi a livre participação ativa de todos. Ninguém quis ficar de fora, houve espaço nos espelhos para que todos pudessem se caracterizar e o fizeram. A rica experiência artística de poder pintar o próprio rosto com traços e cores criados por eles mesmos foi estimulante. Ver o personagem esteticamente pronto (com exceção do figurino) foi impressionante para eles, a imaginação corria solta e a sensação era de que algo de muito interessante iria acontecer. Não demorou muito para os corpos começarem a entrar em cena... eles corriam, pulavam, sorriam e interagiam uns com os outros.

Na verdade, o sentido da expressão teatral e do desenho, neste trabalho, é tomado em sua essencialidade última – o gesto, o movimento, a expressão facial e corporal, o tom, os sons (os gritos), a palavra permeada de plasticidade (conjunto inter-semiótico) – em função de uma expressividade visceral cotidiana que o homem reelabora enquanto expressão não-verbal. (AZEVEDO *apud* PIMENTEL, 1995, p.20).

Ao final todos os “sapos” e as “cobras” tiraram fotos individuais e se uniram para tirar a mais importante foto do nosso álbum de boas recordações: a fotografia da união desse elenco. Afinal de contas, ninguém faz teatro sozinho.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Nessa turma eu obtive dois resultados bem contraditórios: do ponto de vista artístico e do ponto de vista do comportamento em sala de aula.

Artisticamente, a turma concluiu com êxito o trabalho solicitado. O processo de trabalho que se encerra na automaquiagem foi bem sucedido do ponto de vista da arte que saiu do papel. A maioria dos alunos se saiu muito bem na execução de seus projetos. Outros, já não se dedicaram tanto ao trabalho, ficaram mais na diversão aleatória, sem consequências, da nova experiência que estavam tendo com os instrumentos de maquiagem. Todos tiraram fotos individuais dos personagens e ao final em grupo de todo o elenco. “A iniciação artística não depende de ensinamento, de escola, de professor, mas é preciso que não sofra bloqueio para que possa se desenvolver.” (PIMENTEL, 1991, p.05).

O problema comportamental foi que, tal como na turma das crianças, os adolescentes tiveram a mesma liberdade de mexer na maleta de maquiagens que estava à disposição dos mesmos durante a aula e, diferentemente das crianças, alguns abusaram dessa liberdade. Esses não só roubaram alguns itens da maleta, bem como excederam no uso dos materiais, sem o menor cuidado ao manusear os mesmos, causando um gigantesco desperdício.

Acho curioso como uma mesma aula, dada no mesmo dia, pode obter resultados tão diferentes. Esses jovens fazem parte da mesma comunidade e a única coisa que realmente os difere é a turma, de diferentes faixas etárias. Minha primeira reação foi pensar: como podem ter comportamentos tão diferentes? É lógico que cada um é cada um, cada turma é uma turma, independente de ter a mesma idade ou não. Contudo, seria preciso investigar outras variáveis do contexto para detectar as razões desse comportamento de alguns do coletivo. Não me importo, nem nunca me importei, dos alunos se levantarem, andarem pela sala, conversarem e escutarem músicas ao celular, contanto que produzam arte com seriedade, dentro do prazo estipulado e do que foi solicitado, está tudo certo. Porém, a turma se comportou como se estivesse em uma festa. Quase todos de pé, quase que o tempo todo, muita bagunça, muita algazarra, muita conversa alta, risos, gritos... enfim, uma loucura.

Geralmente eu oriento a turma, pois não há muitas maneiras de ser diferente nessa ONG. Os alunos clamam por atenção e por limite o tempo todo. Esse excesso de carência (de limite, de atenção, de carinho, de cuidado, de toque e de oportunidades) suga uma energia enorme do

professor, ainda mais uma sala com 30 alunos. Assim, eu venho tentando intervir cada vez menos para estimular em primeiro lugar a segurança dos alunos e em segundo lugar o bom senso.

Em uma aula qualquer, furtos e desperdícios jamais aconteceram, pois sempre mantive a turma sob minha orientação e, consequentemente, sob controle. Desta vez, optei pela liberdade total deles. O livre arbítrio. Nessa aula em especial eu optei por não intervir, assim como também fiz na primeira turma, pois estava exatamente avaliando o comportamento dos alunos diante da atividade proposta de extravasar no uso das cores e funções dos materiais.

Sei que eles estavam muito felizes e envolvidos. Também sei que não ensinei como os materiais deveriam ser utilizados, mas e o bom senso que até as crianças tiveram? Será que eles não foram capazes de imaginar que não deveriam comportar-se daquela maneira? A sala estava um caos. As mesas estavam imundas. Lixo para todos os lados, materiais jogados e sujeira derramada por todo o chão.

Outro fato excepcional foi a não participação de uma jovem que relatou que não gostaria de se automaquiaria. A aluna T., de 13 anos, disse que achava bonito nos outros, mas que não queria participar. Respeitei sua vontade.

Ao final da aula, acho que havia maquiagem além dos limites do rosto dos alunos, estava por toda parte, nos corpos, no chão, nas camisas e nas paredes do SENAI.

## **2.7 O apreciar do processo**

Os objetivos das minhas sétimas aulas, que aconteceram no dia 21 de maio de 2011, eram de montar a exposição (dos croquis dos personagens, dos projetos de maquiagens e das fotos dos alunos caracterizados), promover uma vernissage com *buffet* infantil e analisar, juntamente com os alunos, como foi a realização do projeto.

Minhas primeiras intenções eram de poder experimentar o processo das automaquiagens mais vezes para obter mais materiais de pesquisa. Assim, eu teria como comparar, nas fotografias, as qualidades de execução, as adaptações e as apropriações dos alunos. Contudo, por uma questão de falta de tempo, pois o SENAI precisou cancelar dois sábados letivos em função de uma manutenção interna, fui forçada a mudar meu cronograma de trabalho.

Em meus planos, os alunos participariam do processo de escolha das fotografias e da montagem da exposição. Contudo, não tivemos a chance de ter alguma opção de escolha de

fotografia, pois os alunos puderam se automaquiá-los apenas uma vez (ou seja, haviam apenas as fotos das maquiagens daquele dia). E quanto à montagem das exposições, caso eu tivesse feito com a participação dos alunos, não haveria tempo disponível em um mesmo dia para fazer a vernissage e a avaliação final.

Diante de tudo isto, precisei chegar mais cedo no SENAI para preparar sozinha as exposições das duas turmas, fora do horário da aula. As exposições foram montadas juntas na sala de aula, pois o SENAI, talvez por ser uma escola técnica, não possui qualquer área destinada ou disponível para exposições, e deveriam durar apenas a manhã daquele sábado, para logo após as aulas serem desmontadas. Nossa mostra de arte era composta de 15 obras da turma 1 e 18 obras da turma 2. Cada obra continha a trajetória de um personagem com: croqui em papel *canson* A4, mapa de maquiagem em papel *sulfite* A4 e fotografia brilhante 15x20cm do aluno maquiado (todos colados em um mesmo papel *color set* verde ou laranja A1).

Para a vernissage preparei um *buffet* infantil regado a pipocas, biscoitos, sucos, *marshmallows*, balas e chocolates para os artistas e outros alunos-amigos convidados das outras oficinas, todos do mesmo projeto social, moradores da favela da Barrinha.

#### Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Logo que as crianças chegaram eu as recebi em uma outra sala para não estragar a surpresa. Primeiro achei necessário explicar o que é uma vernissage e como as pessoas se comportam na mesma. Expliquei que o objetivo da vernissage é a apreciação das obras em um clima de comemoração, descontração e não uma festa com distribuição gratuita de salgados e guloseimas. Avisei que a aula teria dois momentos: a vernissage e a avaliação do processo. Depois de preparar a turma para aula, fizemos uma fila para entrar na “galeria de arte”.

As crianças da turma 1 e seus convidados fizeram uma fila e foram entrando na sala um atrás do outro, percorrendo uma a uma as obras expostas. Logo que chegaram, entraram meio acanhados e aos poucos foram se surpreendendo com os trabalhos, com as fotografias e com a novidade da mesa do *buffet* infantil que estava repleto de sucos, salgados e guloseimas.

Todos agiram com muita educação, calma e elegância, tal como havíamos combinado.

Olharam todos os trabalhos primeiro, serviram-se e depois curtiram a vernissage com alegria e descontração. Como eles nunca haviam estado em uma vernissage antes, no princípio ficaram acanhados comendo sentados nas cadeiras que estavam no centro da sala de exposição,

tal como estão habituados a fazer ao receber o lanche no refeitório. Mas logo a curiosidade de ver novamente os trabalhos trouxe o verdadeiro clima de uma vernissage e eles voltaram a percorrer as obras.

Fiquei muito feliz de ver aquelas crianças curtindo a vernissage tal como eu gostaria: com educação, com respeito às obras dos colegas, sem chacotas, sem “ataques” à mesa do *buffet* e felizes com aquela aula diferente.

A aula surpreendeu tanto a mim, quanto a pedagoga do projeto. Foi muito gratificante ver as crianças diante das obras comparando os croquis com os mapas e as fotografias dos autores maquiados.

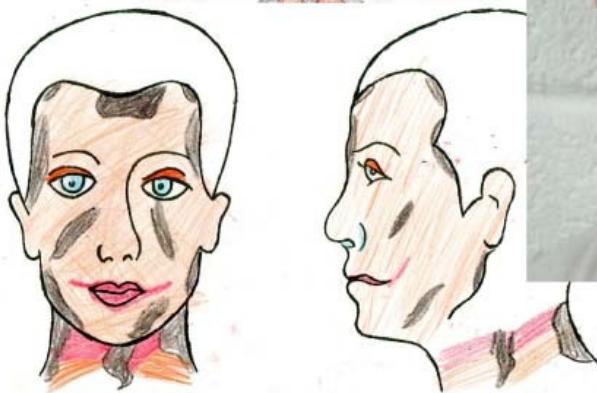
Colhi alguns relatos das crianças a respeito do processo como um todo:

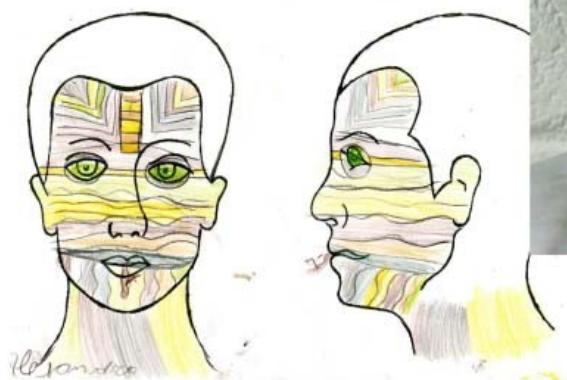
*Eu gostei de participar. Foi muito legal. Gostei de pintar o rosto.*  
Aluno N. 8 anos.

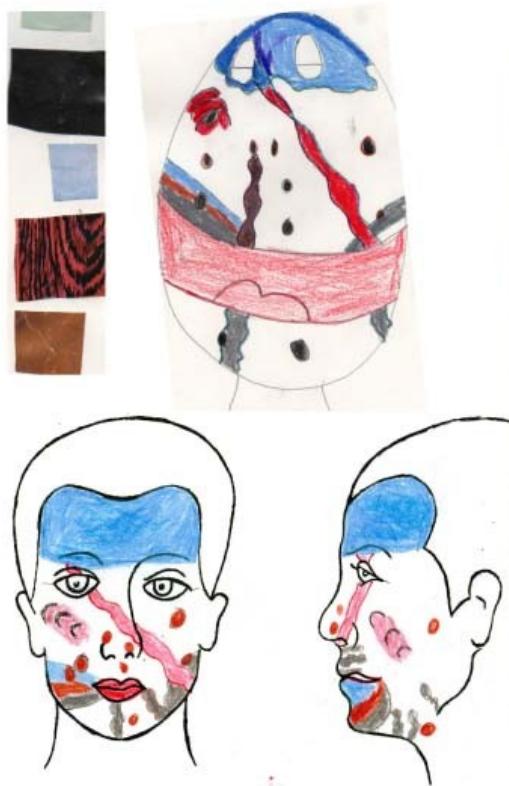
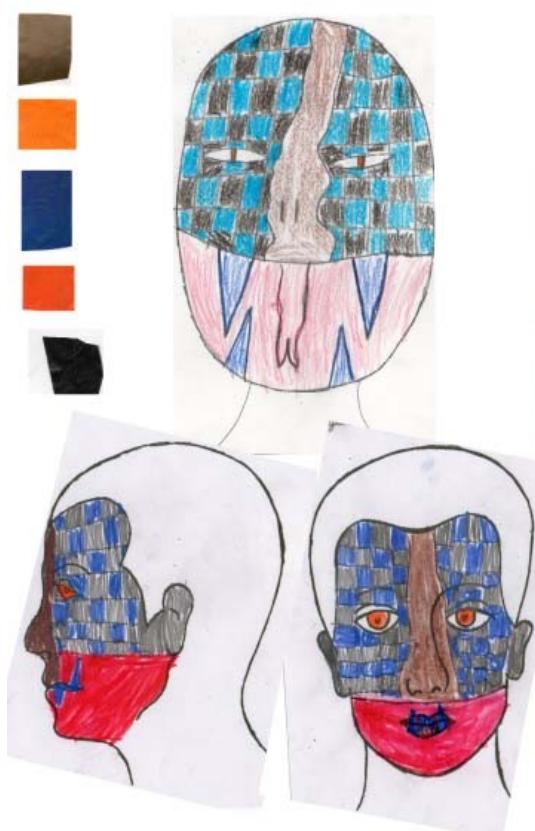
*Gostei mais é de desenhar, mas não gostei muito não da maquiagem porque meu desenho na cara ficou muito feio. Surpreendente a exposição...*  
*Tinha umas carinhas muito feias, mas tá bom (risos).* Aluno A. 12 anos.

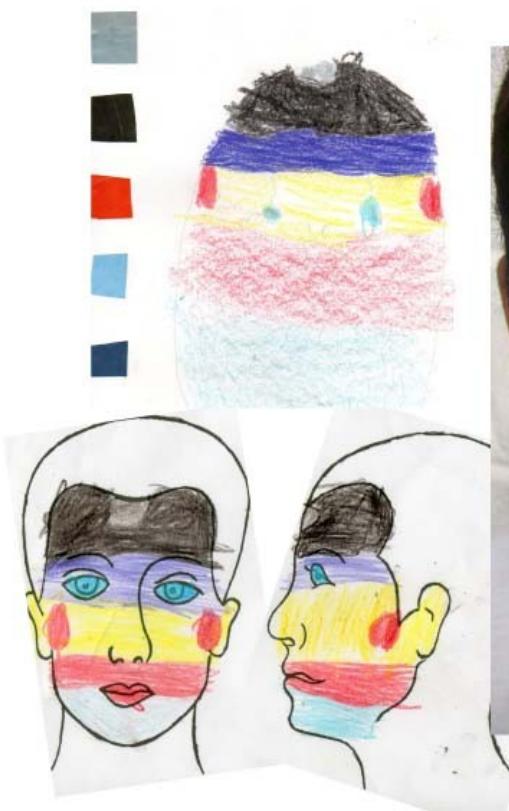
*Eu gostei mais de pintar o rosto, apesar de sido um trabalho arrumado também para tirar, eu gostei mais! Eu nem esperava que ia fazer esse negócio aí de exposição... (risos) Meu Deus... (risos) Minha cara ficou muito esquisita... (risos) Ficou parecendo aquele menino do filme... Como é que é o nome? Avatar! Ficou a mesma coisa, com a cara toda azul!*  
*Achei a exposição legal, apesar de algumas pessoas terem feito cada coisa esquisita no rosto... Mas tá bom! (risos).* Aluno L. 9 anos.

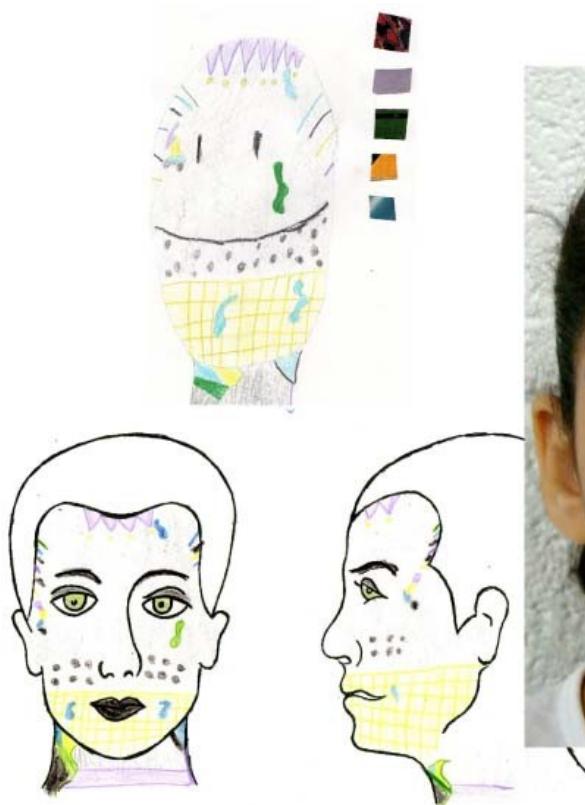
*Achei legal a exposição!* Aluno C. 9 anos.













Em minha avaliação final com eles, eu disse que fiquei satisfeita com essa turma. Disse que foi gratificante ver o crescimento do trabalho deles, passo a passo, e perceber que os mesmos participaram de todo o processo com seriedade. Acrescentei que o trabalho deles, surpreendentemente, não estava perdendo em nada para o trabalho dos adolescentes (comparei porque tudo que essa turma mais quer dentro do projeto da ONG é fazer parte da turma “dos grandes”). Continuei dizendo que estava muito feliz de ver que trabalharam compromissados e concentrados. Enfim, concluí dizendo que fiquei muito contente com o resultado plástico da turma, com a criatividade na construção dos personagens, sem contar com o excelente desempenho que tiveram durante as aulas.

#### Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Também comecei recebendo os alunos em uma outra sala para não estragar a surpresa da exposição. Tal como fiz na turma 1, achei necessário explicar para os adolescentes o que é uma vernissage e como as pessoas se comportam na mesma. Também expliquei os objetivos da vernissage, comentando sobre as apreciações das obras e que não se tratava de uma distribuição gratuita de alimentos. Avisei que a aula teria aqueles dois momentos: o da vernissage e o da avaliação do processo. Depois de preparar a turma 2, fizemos uma fila para entrar em nossa “galeria de arte”.

Os adolescentes da turma 2 e seus convidados fizeram a fila e logo foram entrando na sala, bem mais descontraídos que a primeira turma, sem a menor cerimônia. Muito animados, foram se surpreendendo com os trabalhos, com as fotografias e principalmente com a mesa das guloseimas.

Eles também agiram com educação, calma e elegância. Olharam todos os trabalhos, serviram-se na mesa e depois sentaram-se. Da mesma maneira que a primeira turma se comportou no princípio, eles, que também nunca haviam estado em uma vernissage, ficaram comendo sentados nas cadeiras, como no lanche no refeitório. Mas também repetiram a segunda reação das crianças, curiosos acabaram por percorrer novamente a “galeria” comentando os trabalhos um a um, como acontece em qualquer vernissage.

Fiquei satisfeita aos vê-los curtindo a vernissage: com educação, com respeito, sem gozações e sem precisar “avançar” na mesa dos salgados e doces.

Colhi os seguintes depoimentos referentes ao processo de trabalho que se encerrava:

“Gostei de tudo porque eu nunca tinha feito exposição, nunca pintei o rosto sozinho, nunca desenhei num papel pra fazer no rosto. Gostei demais!” Aluno Robson, 11 anos.

“Gostei do processo da pintura no rosto. Foi diferente, eu nunca pensei que o quê que eu fizesse no papel eu ia conseguir fazer em mim” Aluno S. 15 anos.

“Achei mais legal foi de pintar o rosto, porque eu criei minha própria maquiagem. A exposição também todo mundo gostou... achei ótimo os trabalhos, cada um fez a sua própria criação.” Aluno A. 13 anos.

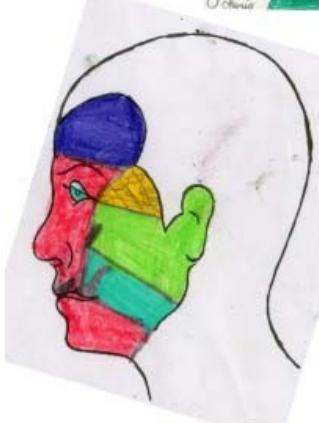
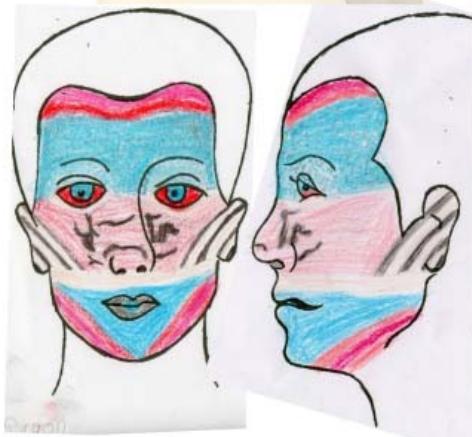
“Eu gostei de passar as tintas no rosto, de poder maquiar, foi muito legal tudo... a exposição... Foi melhor que desenhar!” Aluno A. C. 13 anos.

“Gostei de pintar a cara porque eu nunca tinha pintado a cara antes. A exposição foi legal. Ficou um diferente do outro... não ficou todos iguais.” Aluno A. 12 anos.

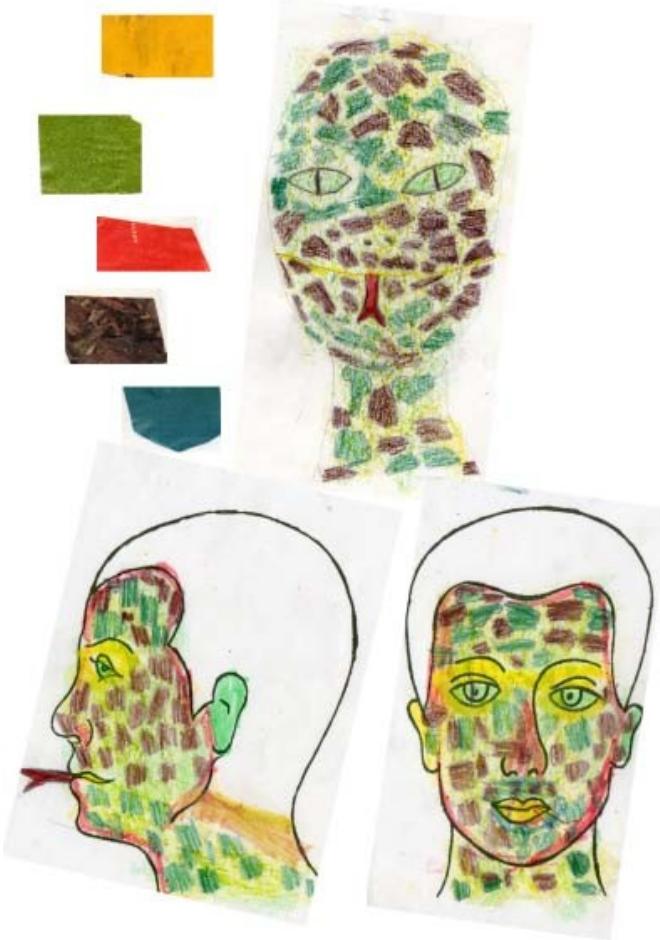
“Gostei muito de fazer a exposição. No começo tive um pouco de vergonha... mas depois perdi a timidez. Vergonha de pintar o rosto... de tudo...” Aluno E. 11 anos.

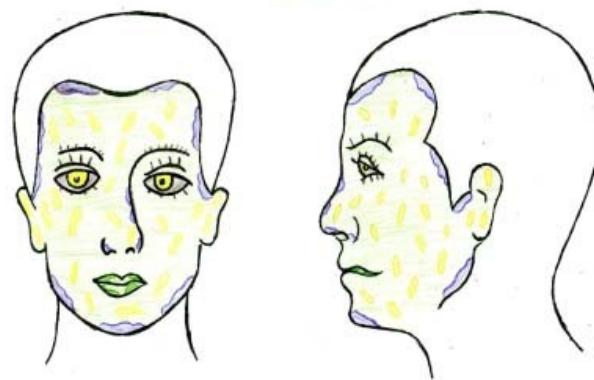
“Eu gostei muito porque eu pensei que eu ia ficar com vergonha, mas aí eu saí na rua mostrando para todos a minha arte! Todo mundo estranhou, nem me reconheceram... As pessoas falaram que ficou muito chique e que nem parecia eu! Na hora que acabei de me pintar, eu achei que virei outra pessoa, vi um outro personagem.” Aluno D. 12 anos.

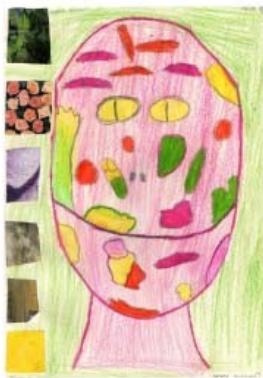


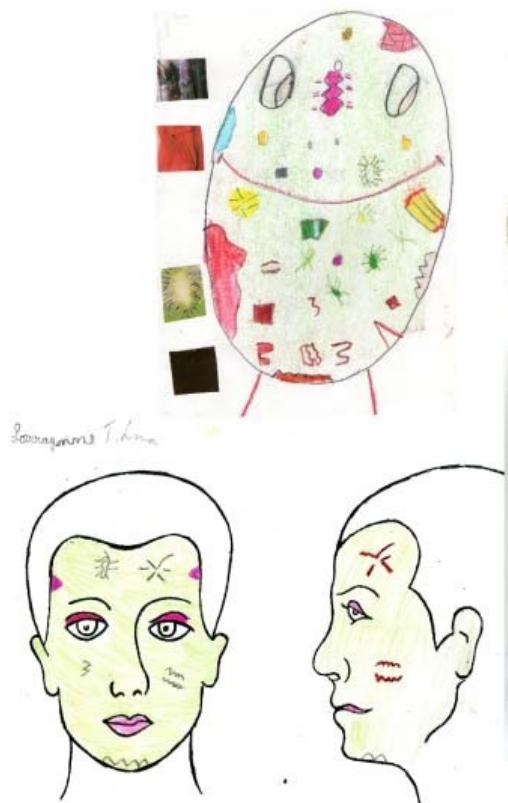












O professor deve se preocupar em levar o “papo” num direcionamento de discussão crítica sobre o trabalho, evitando as questões de cunho estritamente pessoal. Muito salutar é a exposição de trabalhos dos alunos, seguida de críticas, sempre com o objetivo de avaliar o trabalho e não o aluno. É importante que o professor saiba conduzir a discussão em termos críticos, sem animosidades pessoais. (PIMENTEL, 1991. p. 13).

Em minha avaliação final com a turma, decidi fazer uma reflexão em grupo.

Falei que tinha gostado de todo o processo de trabalho da turma. Eles me surpreenderam quando a maioria investiu em cada etapa do trabalho com muita criatividade. Construíram personagens diferentes – uns dos outros e dos habituais de hoje em dia. Continuei dizendo que a maioria da turma alcançou os objetivos propostos por eles mesmos, sem preguiça, com muita paciência, atenção e concentração.

Perguntei como foi a aula passada e eles imediatamente disseram que foi ótima, divertida e criativa. Disseram que foi uma coisa nova. Então perguntei sobre a questão da seriedade, concentração e compromisso com o trabalho e para minha surpresa, a maioria julgou que estavam com seriedade. Em depoimento, uma aluna disse que “*“muitos ficaram zombando”*”, outro aluno já disse que “*“todos se soltaram, todos gostaram e todos tiveram o compromisso de fazer bonito”*”. Diferente da primeira, uma aluna disse que “*“realmente havia pessoas zombando, mas que não era dos desenhos e nem das pinturas...”*”. Continuou dizendo que todos estavam se divertindo do mesmo jeito que estavam trabalhando.

Eles se confundiram muito ao serem questionados se arte e diversão seria a mesma coisa. Perguntei a diferença que há na diversão de uma festa e na diversão de uma aula de arte. Eles julgavam que essas duas coisas são diferentes, mas acreditavam que a diversão poderia fazer parte de uma aula de arte. Aos poucos fui colocando as diferenças entre diversão sem consequências e prazer de realizar um trabalho. Falei sobre a alegria e a empolgação com um trabalho novo e a falta de compromisso que a diversão pode carregar em si. Pontuei de forma ampla alguns fatos que ocorreram na aula passada como: os desperdícios, os gritos, a farra, a algazarra e, infelizmente, a questão do furto dos materiais.

Tentei diagnosticar com eles o motivo pelo qual alguns da turma haviam se comportado daquela maneira. Queria saber se eles tinham uma noção do que havia acontecido, se apareceria a questão do furto e se eles haviam notado o tamanho desperdício que aconteceu durante a aula.

Em resposta aos meus questionamentos eles disseram não terem notado tais problemas, estavam tão envolvidos na atividade que mal perceberam o que estava acontecendo. Entretanto reconheceram tais fatos e tais erros. Alguns pediram desculpas e outros calaram-se reflexivos.

Antes de finalizar, eu procurei quebrar o clima avaliando o dia, elogiando as posturas durante a vernissage e avaliando o ótimo produto final das obras (junção das fases do processo: croqui/mapa de maquiagem/fotografia do aluno maquiado). Perguntei sobre essa experiência e eles relataram jamais terem participado de tal evento. Disseram que gostaram muito de tudo e segundo o depoimento de uma aluna “*o mais bacana foi que ninguém ficou zoando ninguém, todos se divertiram enquanto viam uns os trabalhos dos outros*”.

Em minhas oitavas aulas, que aconteceram no dia 04 de junho de 2011, ainda não convencida quanto ao aprendizado de meus alunos, resolvi fazer uma avaliação final por escrito, a fim de mudar a dinâmica da exposição de ideias dos alunos. Formulei algumas perguntas, não muito sugestivas, com o intuito de diagnosticar, de uma maneira bem ampla, se meus objetivos foram alcançados ao final de minha jornada.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

1- O que você aprendeu?

*Eu aprendi muita coisa e gostei de tudo, principalmente usar a imaginação.* Aluna D. 9 anos.

*Q usar a criatividade.* Aluna L. V. 9 anos.

*Q desenhar vários desenhos maquiando.* Aluno M. V. 9 anos.

*Eu aprendi muita coisa legal, pintura-desenho.* Aluno B. 9 anos.

*Q usar maquiagem.* Aluno N. 8 anos.

*Eu aprendi a desenhar uma cobra e pintar o rosto.* Aluna A. 11 anos.

*Que artes não é apenas se divertir, mas também com seriedade.* Aluna J. V. 11 anos.

2- Se você pudesse continuar com o rosto maquiado o que você faria?

*Eu deixava.* Aluna T. A. 8 anos.

*Eu iria trazer alegria para os tristes.* Aluna L. V. 9 anos.

*Eu tiraria mais fotos.* Aluna L. D. 9 anos.

*Eu ia mostrar à minha mãe.* Aluna T. 10 anos.

*Eu olhava no espelho e desenhava.* Aluno M. V. 9 anos.

*Eu deixava o rosto pintado.* Aluno B. 9 anos.

*Brincava.* Aluno W. 7 anos.

*Se eu estivesse apresentando continuaria apresentando e assim por diante.* Aluno J. V. 11 anos.

*Eu ia sair pela cidade com o rosto maquiado.* Aluno A. 11 anos.

3- Você acha que a maquiagem é teatro?

*É porque a gente usa ela em teatro.* Aluna T. A. 8 anos.

*Sim, porque várias peças de teatro usam maquiagem para se parecer com o personagem.* Aluna L. V. 9 anos.

*Eu acho que maquiagem é teatro sim porque se não tivesse maquiagem não seria exatamente um teatro.* Aluna L. D. 9 anos.

*Sim porque é uma arte.* Aluna T. 10 anos.

*Eu acho que você pinta o rosto igual no teatro.* Aluno G. 7 anos.

*Não porque também pode ser usada em artes.* Aluno M. V. 9 anos.

*Sim porque fazem parte.* Aluno B. 9 anos.

*Sim, porque estou vendo teatro.* Aluno W. 7 anos.

*Sim porque tem que pintar o rosto.* Aluno J. H. 8 anos.

*Sim porque personagem de teatro precisa se maquiar.* Aluno A. 11 anos.

*Sim. Porque, por exemplo um teatro de galos, se eu estiver sem a maquiagem de galo ninguém iria saber.* Aluno J. V. 11 anos.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

1- O que você aprendeu?

*Desenhar personagem, passar para a folha, colorir de frente e de lado e maquiagem.* Aluno D. R. 11 anos.

*Aprendi várias coisas boas como desenhar um animal e pintar no rosto, não só isso mas foi o mais interessante que eu achei.* Aluna K. 14 anos

*Eu aprendi a pintar rostos de uma forma diferente...* Aluna A. H. 12 anos

*Aprendi que na vida nós não podemos deixar o estudo de lado.* Aluna D. P. 12 anos

*Aprendi a criar meus próprios desenhos.* Aluno B. 16 anos

*Eu aprendi a fazer as coisas com criatividade. Aprendi também que devemos fazer as coisas prestando bem atenção porque se não a gente não consegue fazer as coisas certas e nem bem feitas.* Aluna S. 15 anos

2- O que você gostaria de fazer outra vez?

*Maquiagem, porque gostei de fazer.* Aluno D. R. 11 anos.

*Pintar o rosto porque eu gostei muito de pintar e poderia fazer melhor.* Aluna E. 12 anos

*Eu gostaria de pintar o rosto novamente porque foi muito marcante e muito legal.* Aluna A. H. 12 anos

*Gostaria de pintar o rosto, só que um animal. É que nós alunos, gostamos porque consegue me abrir, ter menos vergonha e mostrar a verdadeira pessoa que sou.* Aluna D. P. 12 anos

*Pintar o rosto, porque foi uma coisa muito boa e muito gostosa de fazer... nunca tinha feito isso.* Aluna S. 15 anos

3- Se você pudesse inventar uma aula de artes com teatro, como faria?

*Igual aprendi este ano.* Aluno D. R. 11 anos.

*Faria uma mistura com os dois pra ficar mais chamarido para as pessoas não achar que é uma perda de tempo.* Aluna A. C. 14 anos.

*Eu pintaria o rosto de uma forma bem legal e colocaria uma música para dançar e faria uma pessoa de teatro com gritos e etc...* Aluna A. H. 12 anos

*Faria um teatro tipo a novela *Cordel Encantado*.* Aluna S. T. 13 anos

*Ocho que iria ensinar alguns tipos de arte na pele.* Aluna D. P. 12 anos

*Eu faria uma votação com a classe para ver se elas desejariam fazer uma peça de teatro. Qi se eles quisessem, escolheriam uma peça tipo *O Raposa e as Uvas*.* Aluna S. 15 anos

*Nós poderíamos fazer a nossa maquiagem e depois uma peça de teatro bem bacana como Cato.* Aluno A. 14 anos

4- Após se maquiar, se você pudesse continuar com o rosto pintado, o que você faria?

*Criação de personagens a partir de expressões humanas.* Aluno D. R. 11 anos.

*Inventaria mais brincadeiras com as tintas para brincar mais com o personagem.* Aluno A. C. 14 anos.

*Presentaria uma peça que seria bastante legal, posso imaginar como seria.* Aluna A. H. 12 anos

*Passar minha felicidade para as pessoas.* Aluna D. P. 12 anos

*Eu iria inventar um personagem e iria fazer um teatro.* Aluno B. 16 anos

*Eu faria uma peça com as maquiagens que criamos.* Aluno A. 14 anos

5- Você acha que a maquiagem é teatro?

*Não porque teatro é ensaio e desempenho.* Aluno D. R. 11 anos.

*Sim, tem tudo haver porque brinca, mexe com as pessoas e dá mais ânimo de ver.* Aluna A. C. 14 anos.

*Sim, porque dá mais vida ao teatro.* Aluna J. 12 anos

*Não porque maquiagem você pode usar no teatro, arte e muitas outras coisas.* Aluna E. 12 anos

*Eu acho que é teatro, pois no teatro os personagens precisa de maquiagem para representar as figuras que eles vai fazer.* Aluna K. 14 anos

*Não, pois a maquiagem faz parte do teatro, mas não é só para o teatro. Pode ser para circo e outras artes...* Aluna A. H. 12 anos

*Sim, porque sem a maquiagem o teatro não ficaria legal.* Aluna S. T. 13 anos

*Sim, entra em um personagem.* Aluna D. P. 12 anos

*Não. Só porque faz maquiagem não quer dizer que vai fazer teatro.* Aluno B. 16 anos

*Sim, porque todo teatro tem que ter maquiagem. Sem a maquiagem não ficaria legal, ficaria uma coisa morta, uma coisa apagada.* Aluna S. 15 anos

*Maquiagem não é teatro, maquiagem faz parte do teatro.* Aluno A. 14 anos

6- Qual é a relação que existe entre uma maquiagem e um personagem?

*Como a maquiagem é colocada no rosto.* Aluno D. R. 11 anos.

*Q maquiagem faz com que a personalidade esconda atrás de si próprio mas o personagem brinca e solta tudo para fora e faz com que o personagem chame a atenção do público.* Aluno A. C. 14 anos.

*Porque o personagem precisa muito da maquiagem.* Aluna J. 12 anos

*Porque quando você se maquia, você deixa de ser você para ser um personagem.* Aluna E. 12 anos

*Q relação é que alguns personagens precisam da maquiagem, mas nem todos precisam. Alguns acham melhor por máscara, mas o que mais destaca é a maquiagem pois ela fica mais interessante.* Aluna K. 14 anos

*Q relação que existe entre um personagem e a maquiagem são várias. Só que a mais importante é que para você ficar de acordo, tipo com a Branca de Neve, você tem que ter a maquiagem adequada e a roupa também.* Aluna A. H. 12 anos

*Q relação é que a pessoa faz o personagem com a maquiagem.* Aluna S. T. 13 anos

*Qjuda na interpretação da pessoa.* Aluna D. P. 12 anos

*Com a maquiagem se cria um personagem.* Aluno B. 16 anos

*Q relação é que a maquiagem descreve todo o personagem. Posso ser qualquer personagem com a maquiagem.* Aluna S. 15 anos

*O personagem escolhe sua maquiagem. Aquela que mais te identifica, aquela que ele mais gostar.* Aluno A. 14 anos

### 3 ANÁLISE DA PRÁTICA

Ao final desse processo, depois de passar por um longo percurso de análises, tenho a certeza da pertinência de minha pesquisa. A maquiagem cênica é parte integrante do teatro e não apenas como recurso estético do ator. Essa pode e deve ser estudada, pesquisada e tratada como um conteúdo didático no ensino de teatro.

Apesar de ter aplicado tal pesquisa no mesmo lugar, no mesmo dia e na mesma comunidade, gostaria de analisar separadamente o processo de cada turma, uma vez que os resultados obtidos nelas não foram os mesmos.

Turma 1 – Crianças de 7 a 10 anos.

Desde o princípio do projeto esta turma se mostrou muito aberta à aprendizagem e com isso tudo fluiu muito melhor que eu podia esperar. As crianças gostaram muito da nova proposta e mergulharam junto comigo nessa aventura da descoberta de novas possibilidades de se criar um personagem.

A falta geral de oportunidades e a carência de tudo quanto há são a chave da gana desses alunos. Eles participaram de maneira crítica na escolha do tema e depois foram a cada aula se envolvendo cada vez mais na proposta. Constatei, inclusive no baixo número de faltas, que a alegria e o prazer estavam presentes no trabalho em sala de aula. O compromisso maior de todos os alunos era com sua própria criatividade, pois nessa idade é muito comum haver cópias de trabalhos feitos pelos colegas ou até mesmo de imagens da mídia externa já internalizadas nas crianças como por exemplo: mascotes de times, personagens de quadrinhos ou TV, logomarcas famosas, etc. Nada disso apareceu no trabalho, todos se ativeram às indicações dos personagens estudados por eles.

Esses jovens venceram todas as “barreiras” de fazer algo que não fosse aceito, todos os “medos” de fazer algo diferente, particular e inovador. Eles também não cederam aos desejos de fazerem algo que “somente eles queriam”, algo que não estava sendo proposto.

Votaram a história, escolheram os personagens e capricharam na construção deles.

As cobras e os sapos foram esteticamente bem construídos. A criatividade, a ousadia e a liberdade apareceram nos trabalhos. Os personagens estão lá nas fotos. Contudo não parou por aí,

ao findar a aula de maquiagem, muito timidamente as crianças começaram a brincar de interpretar os personagens e isso quer dizer que minha teoria está comprovada. É possível começar a se construir personagens a partir da criação da maquiagem. Essa funcionou como uma máscara que esconde a pessoa e liberta todas as possibilidades do ser humano ser algo que não é.

Turma 2 – Adolescentes de 11 a 15 anos.

Sinceramente, não me sinto muito segura para analisar essa turma. Tantos fatores externos interferiram nas aulas que fica difícil fazer um fechamento, a conclusão de uma ideia. Acho que eu precisaria tentar mais vezes, ou tentar em outras turmas com a mesma faixa etária. Enfim, sabemos que cada turma é uma turma e que cada realidade tem um contexto.

No teatro, principalmente ao lidar com adolescentes, precisamos ter muita calma e clareza do trabalho que será realizado. Jovens daquela faixa etária são, em geral, muito críticos e tímidos. Tudo que os adolescentes mais querem é ser aceitos pela família, pelo grupo de amigos, pela escola, pela sociedade, etc. A câmera filmadora do processo em sala de aula se tornou um enorme entrave no início, mas com muita calma, ponderação e uma boa conversa eles foram se acostumando e se soltando frente aquela. O problema foi que justo nas primeiras aulas que eu precisava da posição crítica deles, de saber sobre suas vivências relacionadas ao teatro, eu não obtive muito sucesso. Ficou uma lacuna. Todavia, acho que gostaram da proposta e foram aos poucos se entregando ao trabalho de criar um personagem.

Também constatei um baixo número de faltas e, juntamente com a mudança de comportamento deles em sala, atestei que a alegria e o prazer estavam presentes no trabalho. O compromisso de todos, assim como com as crianças, também era com a criatividade. Entretanto, alguns alunos se renderam e acabaram repetindo modelos prontos de maquiagem facial que, com certeza, já muito viram pessoalmente em alguma oportunidade ou através dos meios de comunicação atuais. Todavia não há como analisar tal fato, pois foi um primeiro contato desses alunos com tais materiais e, portanto, uma oportunidade de experimentar algo novo para eles. Talvez se tratasse apenas da chance de realizar um desejo secreto. O fato é que não pode haver sapos e cobras com notas musicais no rosto, por exemplo. É um signo muito forte que com certeza não poderia estar presente nesse contexto.

Finalmente as cobras e os sapos foram desenhados, coloridos, caracterizados e fotografados. Esse último quesito então, foi motivo de grande alegria e alvoroço. Adolescentes contemporâneos, em geral, adoram fotografar e serem fotografados. Foi nesse momento, ao fazerem as poses, que surgiram alguns esboços de personagens no corpo deles.

A criatividade, a ousadia e a liberdade também apareceram nos trabalhos dessa turma. Os personagens estão todos lá nas fotos, inclusive aqueles que não tiveram tanta dedicação e ficaram mais na farra daquela aula que foi pura diversão.

Sei que o processo de aprendizagem foi concluído e que eles entenderam as relações que existem entre o teatro, o desenho, a maquiagem e o personagem. Em suas análises apareceram ótimas conclusões a cerca de minha pesquisa.

Perceber que a maquiagem, além de um elemento da teatralidade, nada mais é que um desenho feito em uma superfície humana 3D, diferente do papel 2D, nos faz entender porque alguns alunos preferiram o desenho a maquiagem. Pois no caso da maquiagem, a superfície é efêmera! Poder experimentar a maquiagem, do ponto de vista da comunhão artística entre o desenho e teatro, é algo fantástico de se descobrir na escola. Ter o corpo humano como suporte é poder voltar às origens do homem, onde houveram as primeiras manifestações culturais pode ser maravilhoso do ponto de vista do aprendizado. Como diz Amarilis Coragem, esta é a hora em que “o desenho entra em cena”.

Esses personagens são o fim do processo, mas o começo de tudo para o ator: o personagem.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a maquiagem cênica é preciso ter sempre em mente que essa é uma dinâmica de caracterização que proporciona uma rica amplitude de experiências artísticas, mas não podemos nos esquecer de que existem outras tantas formas de caracterização igualmente relevantes para o ator, como as máscaras, por exemplo.

Convém ressaltar que a maquiagem teatral infantil é quase sempre esquecida, seja no teatro da escola ou na escola de teatro, e quando lembrada sofre uma grande influência de estereótipos e de modelos prontos que estão presentes nos manuais de maquiagem infantil. Por isso proponho a criação de maquiagens feitas por crianças, para que as mesmas possam encontrar nessa arte, misturando o teatro com a plástica, as infinitas possibilidades, com ou sem técnica, de soltar a imaginação e inventar personagens.

Outra questão importante a considerar, quando se foca na capacitação do ator e do professor de teatro, é que as inter-relações entre prática e teoria estão começando a ser efetivadas, uma vez que não há muitos profissionais dessa área dispostos a compartilhar seus conhecimentos, bem como não há muitos materiais teóricos específicos disponíveis para consulta.

O presente trabalho é ainda uma contribuição para o Ensino de Teatro, pois naquele a base teórica e a experimentação estão mutuamente ligadas, apontando um possível método de ensino, por meio do desenvolvimento de múltiplas habilidades artísticas através do exercício criativo da maquiagem cênica.

Depois de todas essas constatações, identificando aspectos históricos, teóricos, metodológicos e práticos acerca da maquiagem cênica, posso concluir que a mesma tem uma importância ímpar no contexto teatral, seja contribuindo como signo teatral ou compondo colaborativamente em montagens teatrais, seja na capacitação de atores ou como mola propulsora na criação de personagens, seja como conteúdo didático ou ampliando o mercado de trabalho.

Gostaria de registrar a importância deste estudo para a minha formação, pois nele exerci os papéis de pesquisadora e de professora desenvolvendo um percurso múltiplo, em que experimentei, investiguei e refleti sobre a prática vivenciada e sobre meus conceitos como professora. A confluência dessas funções e as diversas situações, abordagens, experiências e circunstâncias ajudou-me na articulação entre os conhecimentos científicos e artísticos, ampliou minha percepção crítica e ofereceu-me elementos conceituais, práticos e metodológicos para a minha prática docente e investigativa nas duas áreas de conhecimento, teatro e artes visuais.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos : máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
- BARATA, José Oliveira. *Didática do teatro : introdução*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENNETT, William J (org). *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- BLOOM, Ken; VLASTNIK, Frank. *Broadway Musicals : the 101 greatest shows of all time*. Nova York: Black Dog & Leventhal Publishers New York, 2004.
- BONFITTO, Matteo. *O ator-compositor : as ações físicas como eixo : de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORBA FILHO, Hermilo. *História do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1968.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. *Grupo Galpão: uma história de risco e rito*. Belo Horizonte: O Grupo, 2002.
- CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KATTAH, Antônio. Maquiagem. In PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Arte Educação: uma prática de vida*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991. p.31-37.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LIVSCHITZ, P.; TEMKIN, A.. *Maquillaje teatral; Pelucas*. Argentina: Domingo Cortizo, 1982.
- MAGALDI, Sábat. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- PAVIS, Patrice (org). *Dicionário de teatro*. Trad. Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Arte Educação: uma prática de vida*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/ UFMG, 1991.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A arte do ator*. Trad. Yan Michalski e Rosyane Trotta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1987

#### FOTOGRAFIAS

JOSÉ, Paulo e outros. *Grupo Galpão: imagens de uma história*. Belo Horizonte: Petrobras, n/d. 37 fot.

KATS, Helena. *Grupo Corpo: companhia de dança*. Belo Horizonte: Salamandra, 1995.

UFÉRAS, Gérard. *In the company of the stars*. Paris: Flammarion, 2006.

#### INTERNET

FINLEY, Amy. *History of Theatre Makeup*. Disponível em: <[http://makeup.lovetoknow.com/History\\_of\\_Theatre\\_Makeup](http://makeup.lovetoknow.com/History_of_Theatre_Makeup)>. Acesso em: 17 de abr. 2011.

#### VIDEOS

CATS. Direção de David Mallet. EUA, 1998.

CIRQUE du Soleil: journey of man. Direção de Keith Melton. Canadá, 2003.

GRUPO Galpão: a história de um dos mais importantes grupos de teatro do Brasil. Direção de Kika Lopes e André Amparo. Brasil, 2003.

O AUTO da compadecida. Direção de Guel Arraes. Brasil, 2000.

O MÁGICO de Oz. Direção de Victor Fleming. EUA, 1939.

#### PROGRAMAS DE MONTAGENS

*Cats*. Temporada São Paulo, 2010.

*Hair Spray*. Temporada São Paulo, 2010.

ICE, Disney on. *Princess classics*. Temporada Belo Horizonte, 2008.

SOLEIL, Cirque du. *Alegria*. Temporada Belo Horizonte, 2007.

SOLEIL, Cirque du. *Quidam*. Temporada Belo Horizonte, 2009.

SOLEIL, Cirque du. *Saltimbanco*. Temporada Rio de Janeiro, 2006.