

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Lucas Fabrício Silva Araújo

**ESTRANHA ILHA:**

**O ensino de teatro nos processos criativos do Grupo  
Gambiarra**

Belo Horizonte

2014

Lucas Fabrício Silva Araújo

**ESTRANHA ILHA:**

**O ensino de teatro nos processos criativos do Grupo  
Gambiarra**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Teatro – Licenciatura – Escola de Belas  
Artes da Universidade Federal de Minas  
Gerais, para obtenção do título de  
Graduação.

Orientadora: Prof. Dra. Marina Marcondes  
Machado

Coorientador: Prof. Dr. Fernando  
Mencarelli.

.

Belo Horizonte

2014



nunca sei ao certo  
se sou um menino de dúvidas  
ou um homem de fé

certezas o vento leva  
só dúvidas continuam de pé

Paulo Leminski

a minha mãe  
e a meu pai (*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

A minha família: mãe, pai (*in memorian*), Leandro, Léo e Letícia, por me permitirem chegar até aqui;

A Marina Marcondes Machado, por uma orientação tão cuidadosa e dedicada, pela amizade e parceria;

A Fernando Mencarelli, pelos saberes compartilhados, pela generosidade;

A Zó, Bia, Lu Porto, Maria Clara, Guilherme, Mundim, Daniel, Ana, Aninha, Bruna, Juliana e Thamires, pelo aprendizado mútuo, pelo encontro, pelos desafios, por toda a caminhada, pelo que construímos;

A Júlia Camargos, meu porto seguro nos últimos instantes do processo de criação do espetáculo *Estranha Ilha*;

A todos do Colégio Santo Antônio de Belo Horizonte que, de alguma forma, colaboraram com este trabalho;

A Charles, Raísa e Raysner, pelos momentos juntos, encarando as dores e delícias da escrita;

Ao *Nada Sincronizado*: Maria, Nathy, Júlia, Protzner, Rayane, pelos improvisos e por toda experiência juntos;

A Luísa Bahia, pela amizade e diálogos sobre o ser professor;

Aos professores, funcionários e colegas da Escola de Belas Artes da UFMG, casa que tanto me acolheu.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é um relato de experiência docente do pesquisador no Grupo Gambiarra de Teatro do Colégio Santo Antônio de Belo Horizonte, ao longo do ano de 2013. A partir das anotações feitas no Diário de Bordo, o pesquisador relata como se deu o processo de ensino nesse contexto, que culminou na criação do espetáculo *Estranha Ilha*. Dialogando principalmente com as ideias de Jean-Pierre Ryngaert (2009), o trabalho demonstra como um jovem professor pode iniciar a construção de uma poética de ensino. Evidencia também como a criação do projeto artístico de um espetáculo pode ser compreendido como um processo de investigação coletiva do professor com seus alunos, aproximando-se de um modo antropológico de se fazer e ensinar teatro.

Palavras-chave: ensino de teatro, Teatro de Grupo, processo de criação, improvisação, jogo teatral.

## **ABSTRACT**

This paper is the researcher's teaching experience report at Gambiarra Theater Group from Santo Antonio School at Belo Horizonte, held throughout 2013. Through the notes taken in his Diary, the researcher reports his experience in this context, which culminated with the creation of the play *Strange Island*. By studying mainly the ideas of Jean-Pierre Ryngaert (2009), the work demonstrates how a young teacher can begin the construction of his poetics on teaching. It also shows how the creation of an artistic project can be understood as a collective process on theater investigation, among teacher and students, approaching an anthropological way of doing and teaching theater.

Keywords: theater teaching, Theater Group, creational process, improvisation, theater game.

## SUMÁRIO

I. O aluno que se torna professor .....	9
• Molduras para o ensino de teatro .....	13
• O Colégio Santo Antônio .....	15
• O teatro no Colégio Santo Antônio.....	19
• O Grupo Gambiarra de Teatro .....	23
II. Quem ensina quem? .....	27
• Período Diagnóstico .....	29
• Encontro com a Improvisação .....	36
• A descoberta de uma Ilha.....	46
III. Para onde vou? .....	63
• Referências bibliográficas .....	65



## I. O aluno que se torna professor

Onde nasce o desejo pelo teatro? Um olhar para trás desvenda muito do presente e aponta caminhos para o futuro. Portanto, comecemos do início.

Meu desejo pelo teatro começou cedo. Durante minha infância residi em Nova Lima, em uma casa com um grande quintal, onde toda a família do meu pai também morava. Convivi com muitos primos e vizinhos, que se tornavam atores em brincadeiras, e tios e tias, que se tornavam plateia convidada a assistir nossas pequenas encenações. Dentre as tantas brincadeiras, uma em especial era “Universidade”. Desenhávamos no chão, com pedaços de tijolo, salas de aula e cada um tinha seu espaço para colocar livros e cadernos. Brincávamos durante toda a tarde de viver (o que imaginávamos ser) a vida universitária: aulas, festas, romances. Ali, sem perceber, começávamos a traçar nossos desejos. Escolhíamos, inclusive, qual curso estudaríamos. Pelo que me lembro, Teatro nunca foi uma opção de curso para mim.

Nessa mesma época eu também tinha um gosto especial pela dupla *Sandy e Junior*<sup>1</sup>, gosto compartilhado com uma prima muito próxima. Entre tardes e tardes cantando todo o repertório daqueles famosos “artistas”, começamos a brincar de *ser* a Sandy e o Junior. Montávamos figurinos imitando a dupla, construíamos cenários em que lençóis se transformavam em rotundas e coxias. Tão grande era a produção que os parentes que moravam nas redondezas eram convidados aos shows de “Jéssica e Lucas: Sandy e Junior cover”. As apresentações, inicialmente reservadas apenas à família, ganharam a comunidade e passamos a fazer shows pelo bairro em escolas, instituições de caridade, centros comunitários, etc. Nessa época, com cerca de 8 ou 9 anos, apenas uma coisa me frustrava: a Sandy sempre tinha mais músicas que o Junior.

Ao 12 anos ingressei no “Projeto CEACOM Cultura”<sup>2</sup> da Secretaria de Cultura de Nova Lima que oferecia oficinas de artes nos bairros da cidade. Lembro da minha expectativa em um dos primeiros dias da oficina de teatro: escolher um texto, definir os personagens e começar os ensaios. Me surpreendi ao passar um bom tempo

---

<sup>1</sup> A dupla de irmãos Sandy e Junior, filhos do cantor sertanejo Xororó, iniciaram sua carreira na música em 1991 com 8 e 7 anos, respectivamente. Ao longo dos anos 90 fizeram grande sucesso, principalmente entre o público infanto-juvenil. Em 2007 encerraram a carreira juntos.

<sup>2</sup> O Projeto CEACOM Cultura foi fruto de uma parceria com a Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais e existiu na cidade entre 1998 e 2004.

praticando jogos, exercícios para dicção e aprendendo alguns princípios que hoje reconheço na pedagogia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin<sup>3</sup>. Ao final daquela oficina, apresentamos um pequeno espetáculo no Teatro Municipal Manuel Franzen de Lima, em Nova Lima: “Um dia de louco”, com direção de Renata Soares<sup>4</sup>: minha primeira experiência em um grande teatro.

No ano seguinte me inscrevi em um teste da “Companhia Bollonomi de Teatro”<sup>5</sup> de Nova Lima, que buscava jovens para seu curso de formação. Fui aprovado e, no curso com duração de um ano, tínhamos um dia de aula dedicado ao “corpo” e outro dia dedicado à “interpretação”. As aulas incluíam exercícios de improvisação, ritmo, expressão corporal, técnica circense e interpretação. Começamos a trabalhar o texto “O mambembe” de Arthur Azevedo. Porém, por questões diversas, não conseguimos realizar a montagem e o curso terminou sem a apresentação de conclusão – uma grande frustração para os alunos.

Em 2004, com 14 anos, descobri outro espaço de prática teatral em Nova Lima: o “Grupo de Teatro Experimental”, coordenado pela ator e diretor Cláudio Cordeiro<sup>6</sup> (Caúla). Ingressei nesse grupo e foi ali que vivenciei a experiência teatral mais significativa daquela época. Lembro-me de exercícios sensoriais, luzes apagadas, tecidos, músicas “estranhas”, práticas corporais e experiências em dança. Trabalhamos em dois processos de criação: no espetáculo “Sem palavras”, pautado em partituras corporais e ausência de palavras; e em “O brim das cadeiras”, espetáculo de dramaturgia do grupo a partir de improvisações. Ao final do ano, por questões burocráticas da cidade, não conseguimos estreiar nenhum dos espetáculos e o curso terminou com a diluição do grupo. Porém, nesse caso, a vivência dos processos de criação havia sido tão marcante que a falta da apresentação não se transformou em frustração.

---

<sup>3</sup> Lembro-me principalmente de jogos de improvisação envolvendo as noções de “Onde, Quem e O que”, conforme descrito nas fichas de *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2008).

<sup>4</sup> Renata Soares é atriz e bailarina. Foi diretora da Cia. Bollonomi de Teatro de Nova Lima e professora de Teatro no Projeto CEACOM Cultura. Atualmente é médica pediatra e trabalha na Secretaria de Saúde da cidade.

<sup>5</sup> Formada por jovens atores de Nova Lima, a Cia. Bollonomi fez grande sucesso na cidade em 2002 com o espetáculo “O Velório”, com direção de Renata Soares.

<sup>6</sup> Cláudio Cordeiro é ator formado pelo Centro de Formação Artística do Palácio das Artes e músico. Entre 2000 e 2004 foi diretor do Grupo de Teatro Experimental que se formou a partir de uma oficina de Teatro do projeto CEACOM.

Com a chegada no Ensino Médio meu desejo pela prática teatral permaneceu na escola. Em alguns momentos criava junto à turma esquetes de teatro para as aulas. No terceiro ano, momento crucial da escolha profissional, comecei a trabalhar com o “Grupo de Teatro Atrás do Pano”<sup>7</sup>, também de Nova Lima, que realizava uma série de ações culturais na cidade e contratava jovens monitores. Nessa nova perspectiva comecei a visualizar a prática teatral em sua dinâmica profissional e a considerar o teatro como possível profissão.

Assim, em 2009 me inscrevi para o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, curso de Teatro, e também para o processo seletivo do Curso Técnico de Nível Médio de Ator do Teatro Universitário da UFMG (T.U.)<sup>8</sup>. Fui selecionado nos dois cursos e comecei a frequentar as escolas. Vivências distintas e, a meu ver, complementares para a formação do ator e do professor de teatro.

Nas disciplinas do curso de graduação em Teatro, muitas esferas da prática teatral vivenciadas ao longo da minha vida foram objeto de reflexão e problematização. Mesmo hoje, na prática como professor, algumas destas questões vem à tona: onde acontece o ensino do teatro? Como ele está inserido nas escolas de Educação Básica? Qual a importância da apresentação de espetáculos em cursos de formação teatral?

A escolha pela Licenciatura aconteceu logo quando ingressei na UFMG; talvez por também cursar o T.U. onde obteria uma formação consistente como ator, assemelhando-se à formação do bacharelado. A escolha veio também por um desejo de ensinar teatro e me aprofundar nas práticas educativas.

Em 2012, com alguns amigos do T.U., criei um grupo de improvisação teatral que se dedicou a investigar a metodologia do autor canadense Keith Johnstone, conhecida através da professora Mariana Muniz<sup>9</sup>, no curso de graduação. Essa técnica de improvisação teatral é um grande eixo da minha prática como professor e será retomada ao longo deste trabalho. Também na graduação, o encontro com o professor

---

<sup>7</sup> O “Grupo de Teatro Atrás do Pano” foi fundado em 1982 e é formado pelos atores Paulo Thielmann e Mirian Nacif. Mantem sua sede no bairro José de Almeida, em Nova Lima, contemplados com recursos federais e estaduais.

<sup>8</sup> A partir deste ponto, ao utilizar a nomenclatura T.U. estarei me referindo ao Teatro Universitário da UFMG.

<sup>9</sup> Mariana Muniz é professora de graduação e pós-graduação em Teatro da UFMG e Doutora em História, Teoria e Prática de Teatro. Logo nos primeiros semestres da graduação, cursei duas disciplinas com ela, onde tive contato com jogos de improvisação da técnica de Johnstone.

Fernando Mencarelli<sup>10</sup> e com sua prática de ensino foi outra grande influência. Da mesma forma, não só no âmbito da licenciatura, mas pelas visões de mundo e da vida, o encontro com a professora Marina Marcondes Machado<sup>11</sup> e sua pesquisa foi crucial para delimitar minha prática docente.

Em 2013, formado no T.U. e cursando os últimos semestres da graduação, fui contratado como Educador de Teatro no Colégio Santo Antônio de Belo Horizonte. Ministro oficinas de teatro extracurriculares para alunos da Educação Básica, 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, junto aos alunos do Ensino Médio, coordeno os trabalhos do Grupo Gambiarra de Teatro – este último, objeto de estudo desta pesquisa.

Após este breve memorial, apresentarei meu contexto de trabalho, o Colégio Santo Antônio, refletindo sobre os moldes dessa instituição e sobre o ensino de teatro ali. Demonstrarei como foi o início da minha prática docente, um processo de reconhecimento dos alunos e esboço de uma poética de ensino. Em seguida, apresentarei o Grupo Gambiarra de Teatro, descrevendo a construção da prática de criação do Grupo. Nesse processo, mostrarei como a formação do professor e sua noção de teatro emergem na sala de aula como possibilidades de ensino. Narrarei como foi o processo criativo que levou à construção colaborativa da dramaturgia do espetáculo *Estranha Ilha* – anexa a este trabalho, como um importante objeto para diálogo com as práticas aqui narradas.

Através deste relato de experiência, pretendo contribuir com as pesquisas sobre o ensino de teatro, ao demonstrar como um jovem professor pode iniciar a construção de sua poética de ensino: conectada a quem ele é e a seu contexto de trabalho. Além disso, pretendo também evidenciar como a criação do projeto artístico de um espetáculo pode ser compreendido como um processo de investigação coletiva do professor com seus alunos, aproximando-se de um modo antropológico de se fazer e ensinar teatro.

---

<sup>10</sup> Fernando Mencarelli é professor da graduação e pós-graduação em Teatro da UFMG, Doutor em História Social da Cultura, com trabalhos sobre a história do teatro brasileiro e coorientador deste trabalho. Em suas aulas, me inspirei principalmente na forma como conduzia os processos de criação, atento às potências e dificuldades de cada aluno.

<sup>11</sup> Marina Marcondes Machado é professora da graduação e pós-graduação em Teatro da UFMG, Doutora em Psicologia da Educação (Pós-doutorado em Pedagogia do Teatro) e orientadora deste trabalho. Através de suas aulas, tive contato com a fenomenologia e com possibilidades para o ensino de teatro até então por mim desconhecidas.

- Molduras para o ensino de teatro

*Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro.*

*Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vista a esses processos de humanização, não é o espetáculo, mas a situação pedagógica.*

Gilberto Icle

Conforme nos mostra Gilberto Icle, a prática teatral em sua dimensão pedagógica pode ser identificada em diversos locais. Em cada um deles poderemos perceber uma diferente relação com a pedagogia do ensino de teatro. Retomando um olhar para minha biografia, por exemplo, percebo que minha formação acontece em diversas esferas da prática teatral. Inicialmente, na infância, o teatro era brincadeira, diversão e tudo era bastante inventivo. Já nos cursos livres, em que talvez tenha me inscrito por curiosidade, o teatro adquiria um caráter sistemático, técnico e parecia prescindir de uma apresentação ao final. Entretanto, no Grupo de Teatro Experimental vivenciei a prática teatral num caráter de experiência, descoberta, e não necessariamente de “preparação para algo”. Já no Ensino Médio, pratiquei o teatro a serviço de outras áreas de conhecimento: para auxiliar na apreensão do conteúdo de História, Português, Inglês, Sociologia, Literatura, etc. Por fim, me aproximei do “Grupo de Teatro Atrás do Pano” com o qual vivenciei a experiência do teatro profissional. Em busca da profissionalização, cursando simultaneamente a graduação em Teatro da UFMG e o T.U., passei por processos pedagógicos e práticas teatrais distintas.

Mesmo com todas essas experiências, ao iniciar meu percurso como educador no Colégio Santo Antônio houve um sentimento de vazio e certa imobilidade diante de quais caminhos tomar para minha prática pedagógica. Nas minhas vivências anteriores não experienciei o teatro na Educação Básica, o que me trouxe ainda mais dúvidas sobre como se daria o “ensino” dessa linguagem na escola. Além disso, ingressei na docência ainda sem ter concluído o curso superior, com a experiência de dois dos quatro estágios obrigatórios previstos no currículo da Licenciatura em Teatro

da UFMG – experiências que me aproximariam da concretude da prática docente na Educação Básica.

Com todas essas dúvidas, minha primeira ação foi direcionar o olhar para o contexto do Colégio Santo Antônio, em busca de apontamentos para delimitação da minha prática pedagógica.

Como diz Ana Carneiro sobre o ensino de teatro, “ainda não temos uma ‘tradição’ a embasar nossos passos, muito pelo contrário, tudo ainda está ‘se fazendo’” (CARNEIRO *apud* TELLES, 2013, p.24). Isso se dá, sobretudo, porque o ensino de artes no Brasil é bastante recente. Da mesma forma, o campo teatral é difuso e difícil de ser delimitado, conforme atenta Gilberto Icle:

Se o teatro é um ambiente movediço, disperso, partido, descontínuo, a sua pedagogia, ou uma suposta pedagogia, uma desejável ciência do ensinar e aprender teatro, se torna objeto difícil de ser delimitado, enquadrado e retido nas fronteiras de uma arte que insiste em mudar. Com efeito, o teatro não assume um movimento lento, contínuo e calmo, mas mudanças marcadas na diferença em si das próprias práticas teatrais. Tão diversas são as formas de fazer que o modo de dizê-las precisa se esgueirar na tênue silhueta de um contorno borrado, diluído. O que é mesmo “teatro”? O que se pode entender por ensinar “teatro”? (ICLE, 2009, p. 2, grifos do autor).

Como nos mostra o autor, o teatro está em constante mudança, tornando difícil delimitar um terreno para sua pedagogia. Nesse sentido, compartilhando destas reflexões, penso que a busca por “tradições” para o ensino de teatro deve acontecer junto a uma atitude crítica e questionadora pelos novos professores, o que pode manter a prática educacional em constante movimento.

Pela minha biografia teatral percebi como o teatro adquire diversas funções e formatos, de acordo com o contexto em que se insere. Da mesma forma, o ensino de teatro nas escolas de Educação Básica também pode adquirir uma série de formatos. Nos estágios obrigatórios do curso de Licenciatura pude observar como em algumas instituições o teatro tornou-se disciplina autônoma e obrigatória da matriz curricular, como é o caso do Centro Pedagógico da UFMG e do Instituto Libertas de Educação e Cultura; em outras, ele é atividade extracurricular opcional, como no Colégio Santo Antônio; em algumas, ainda, ele é conteúdo abordado na aula de Artes ou permanece

subjugado a outras áreas do conhecimento, como na Escola Técnica de Formação Gerencial – SEBRAE, Nova Lima (onde cursei o Ensino Médio). Em cada contexto poderemos identificar propostas pedagógicas diferentes para o ensino de teatro – em alguns, inclusive, a dimensão de “ensino” encontra-se subjugada ao *status* de mera “atividade”.

São muitas as molduras que o teatro pode adquirir dentro da escola e cada uma delas indicará uma relação pedagógica diferente, refletindo uma noção teatral. Cabe ao professor estar conectado às particularidades de seu contexto e, ao invés de estabelecer uma tradição, desenvolver uma prática em constante renovação, conectada às questões contemporâneas do fazer teatral e conjugando-as como possibilidades de ensino. Conforme Ryngaert (2009), “o teatro se submete cada vez menos a regras imutáveis” e penso que assim também pode ser o seu ensino. Ainda segundo o autor:

Como diz George Banu, o teatro está sobretudo à procura perpétua de “saídas de emergência” para escapar de um estado de crise permanente. Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes (RYNGAERT, 2009, p. 30).

Será que os professores de teatro não tem submetido o ensino dessa linguagem a “regras imutáveis”, contraditórias às “perpétuas transformações” da prática teatral? Como pensar uma pedagogia para o ensino de teatro que esteja conectada a questões contemporâneas e que não se fixe, permanecendo aberta a transformações? Essa questão é o principal motor da minha prática docente, bem como da elaboração deste trabalho. Ao longo do texto, tentarei esboçar caminhos, atalhos, encontros e desencontros, rumo a este questionamento.

- O Colégio Santo Antônio

O Colégio Santo Antônio, da rede privada de ensino, foi fundado em 1909 na cidade de São João del-Rei. Em 1950 foi transferido para Belo Horizonte com o objetivo de “melhor preparar seus alunos para o ingresso em escolas superiores de Minas Gerais e de outros estados”<sup>12</sup>. Atualmente está localizado no bairro Funcionários, zona sul de

---

<sup>12</sup> Informações do site oficial do colégio: <http://www.colegiosantoantonio.com.br/estrutura>. Acesso em 20/04/2014.

Belo Horizonte, em dois prédios: o “Colejão”, onde funcionam a administração do colégio, parte do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio; e o “Colezinho”, dedicado à outra parte do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Os prédios dispõem de ampla estrutura física, além de estarem localizados em uma das regiões mais valorizadas de Belo Horizonte.

O Colégio é mantido pela Associação Franciscana de Educação e Assistência Social, caracterizando-se como uma instituição sem fins lucrativos. O projeto político pedagógico é pautado pela educação franciscana:

(...) e também nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; nos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; nos princípios humanos e cristão-franciscanos pautados pela paz e pela solidariedade.

A instituição é nacionalmente conhecida pelo bom desempenho de seus alunos no ENEM<sup>13</sup> e, conseqüentemente, alto índice de inserção no Ensino Superior. Em dezembro de 2013 o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgou o ranking<sup>14</sup> nacional das escolas a partir da nota média dos alunos que participaram do exame em 2012. O Colégio Santo Antônio ocupa a 6ª posição no ranking nacional e o 3º lugar entre as escolas de Minas Gerais. Na rotina do CSA<sup>15</sup>, essa popularidade se traduz em um dia a dia de forte cobrança feita aos alunos em relação a seus resultados nas avaliações. Percebo que no Colégio o ENEM e o ingresso no Ensino Superior acabam sendo o fim almejado. As aulas curriculares e o desempenho nas avaliações são prioridade.

O Colégio dispõe de uma série de atividades extracurriculares opcionais aos alunos e complementares às demais aulas. São oferecidas aulas de ballet clássico, jazz,

---

<sup>13</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio é aplicado pelo Inep a todos os estudantes do Ensino Médio no Brasil. Desde 2011, as Universidades públicas e privadas o tem utilizado como processo de ingresso para o Ensino Superior.

<sup>14</sup> Ranking disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/11/26/enem-por-escola-2012-particulares-de-mg-sao-maioria-em-ranking-nacional.htm>. Acesso em 20/04/2013.

<sup>15</sup> A partir daqui, poderei utilizar a sigla CSA para me referir ao Colégio Santo Antônio de Belo Horizonte.



danças folclóricas, musicalização infantil, flauta doce, violão, violino, xadrez e teatro, além de um amplo núcleo esportivo com aulas de vôlei, judô, basquete, futsal e ginástica. Há também um Corpo de Baile, um Coral e um Grupo de Teatro que participam dos eventos artísticos da escola e de festivais e apresentações fora do colégio. O Grupo de Teatro Gambiarra, dedicado aos alunos do Ensino Médio, é o principal objeto de estudo desta pesquisa e será detalhado posteriormente.

A filósofa Viviane Mosé, em *A escola e os desafios contemporâneos*, questiona essa realidade: “porque a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente?” (2012, p.47). Percebo como essa forma de organização da Educação Básica, com fim no ENEM, acaba, muitas vezes, por colocar a escola como um espaço de passagem, de transição para o Ensino Superior que, por sua vez, é o espaço de preparação para o mercado de trabalho. Em função disso, a escola muitas vezes perde sua potência como espaço de convivência múltipla entre os saberes. Existem no Colégio Santo Antônio alguns projetos interdisciplinares, artísticos e esportivos que almejam outros objetivos, mas estes estão subjugados à sala de aula e aos “conteúdos que caem na prova”. Sobre essa questão, Viviane Mosé afirma:

Preparar-se para o vestibular tornou-se, pouco a pouco, não apenas o objetivo do Ensino Médio e dos cursinhos preparatórios, mas o objetivo do Ensino Fundamental e até da Educação Infantil. A Universidade tornou-se o único sentido para os estudantes, o que terminou por desvalorizar totalmente o Ensino Médio, que passou a ser um meio, quase nunca um fim. (MOSÉ, 2012, p.60).

Na rotina do CSA, isso se traduz na forma como os alunos se relacionam no cotidiano escolar: a partir de uma lógica de utilidade. Os conhecimentos “curriculares” são aqueles “úteis”, com avaliações periódicas e necessários para bom desempenho no ENEM. Já as artes e o esporte, bem como outros tipos de vivências que a escola oferece, focando não o acúmulo de conteúdo, mas o desenvolvimento de uma inteligência crítica e uma sensibilidade estética, ficam em segundo plano, à mercê de serem abandonados em função de outras prioridades. Na famigerada “época de provas”, período em que se concentram as avaliações de diversas disciplinas, o Colégio subitamente se esvazia e se mobiliza para as avaliações. Na semana que antecede esse período, a presença às aulas de teatro é quase nula, evidenciando

que, no fim, toda a experiência pedagógica da escola se direciona para o momento da avaliação. Concordo novamente com Viviane Mosé:

A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. Gramática, literatura, álgebra, geometria, genética, citologia, ótica, mecânica, saberes que são ministrados isoladamente, cada um retratando um fragmento do saber que nunca se relaciona com os outros e com a vida, que, em si mesma, é extremamente articulada e complexa. Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas (MOSÉ, 2012, p. 49).

Esse formato de organização da escola traz influências do ambiente industrial, conforme nos atenta Mosé - “o apito sonoro das fábricas”, como se os alunos fossem “produtos” a serem formatados em série, de forma organizada e disciplinar, dispostos em simétricas fileiras de carteiras nas salas de aula, com saberes ministrados sistematicamente. Evidente que um olhar mais detalhado sobre as diversas escolas pode revelar exceções, porém, de uma maneira geral, esse é o modelo comum. Felizmente, Gilberto Icle afirma que o teatro, em sua essência, já se contrapõe a esse padrão:

O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é a nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina (ICLE, 2011, p. 73).

Nesse sentido, qual pode ser a contribuição do ensino de teatro para os alunos do Colégio Santo Antônio? Como direcionar esse “laivo de potência dionisíaca” da nossa arte para agir em um ambiente rígido e disciplinado? Como apresentar outra visão de educação aos alunos?

- O teatro no Colégio Santo Antônio

Ingressei com educador de teatro no CSA no início de 2013. Como a aula de teatro é atividade extracurricular, não havia de antemão uma estrutura ou plano pedagógico a ser seguido, bem como não era exigido um trabalho contínuo ao longo dos anos. A única demanda foi a participação dos alunos em apresentações nos eventos do Colégio. Isso demonstra que, naquele contexto, o entendimento da dimensão pedagógica do teatro revelou-se ainda precário, ficando a cargo do professor definir o que desenvolver nas aulas. Parecia que o foco estava apenas nas apresentações, e não havia uma preocupação sobre o processo que poderia ser realizado ao longo das aulas.

Na ocasião, tive liberdade para organizar as turmas da forma como desejasse, desde que houvesse uma turma para cada nível da Educação Básica. Para o Ensino Médio, entretanto, minha função era coordenar o Grupo Gambiarra, que já possuía uma lógica de funcionamento próprio. Discorrerei brevemente sobre as aulas para o Ensino Fundamental, abordando em seguida o Grupo do Ensino Médio.

Frente à liberdade que a estrutura do Colégio me oferecia, me senti confuso para organizar as turmas, principalmente por não conhecer como isso acontecia nos anos anteriores. Busquei me informar sobre o funcionamento das aulas e, aos poucos, propus minha forma de trabalho. Para 2013 abri 4 turmas com 20 vagas cada: 2 para alunos do 4º e 5º ano e 2 para alunos do 6º ao 9º ano.

Após experimentar uma série de possibilidades para o ensino de teatro em 2013 nesse contexto, durante a reorganização das turmas para 2014 criei um Plano Pedagógico, onde expus os eixos norteadores para cada uma das turmas:

Teatro para Fundamental I – Iniciação Teatral: Configurando-se como a primeira experiência teatral dos alunos no Colégio Santo Antônio, esta oficina é direcionada aos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é proporcionar aos inscritos um contato inicial com algumas noções básicas da prática teatral: espaço, corpo e ação. Além disso, é também foco a prática da capacidade de trabalhar em grupo e de se relacionar com o outro. Para isso, a metodologia de trabalho é constituída de brincadeiras e vivências teatrais que valorizam o uso da imaginação e a relação com elementos e objetos invisíveis e inusitados.

Oficina de Teatro e Jogo - Fundamental II (6º ao 9º ano): Nesta etapa do percurso teatral dos alunos no Colégio Santo Antônio, direcionado para o Ensino Fundamental II, o objetivo é despertar e desenvolver a

capacidade de jogo – habilidade importante da formação teatral. Jogar é estar conectado vivamente com o presente, em comunicação com o outro, experimentando e criando. Essa perspectiva lida no aluno com uma consciência de si e do outro, capacidade de escuta, percepção, atenção e, sobretudo, criação. Através de jogos de improvisação, os alunos experimentarão a criação e encenação de pequenas dramaturgias, proporcionando uma vivência artística significativa.<sup>16</sup>

Para construção de ambos os planos, recorri a uma série de referências teatrais, reconhecidas em minhas vivências, como às propostas de Ryngaert (2009), Slade (1958), Pupo (2005) e Spolin (1999). Entretanto, tais planos foram elaborados após um ano de prática no contexto, que me levou a conhecer como o teatro estava inserido ali. Dessa forma, penso que a escolha dos princípios elencados reflete as particularidades do teatro no Colégio Santo Antônio.

Através do Plano, pretendi criar uma interlocução entre escola, família e alunos, para que a aula de teatro pudesse ser reconhecida para além das “apresentações finais”. Esperava que todos os agentes do processo educativo comesçassem a visualizar a aula de teatro como um espaço rico em vivência artística, e a apresentação “final” como fruto de um processo de ensino.

Joaquim Gama, em seu artigo “Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?”, apresenta uma breve reflexão sobre o surgimento da dicotomia entre o processo e o produto nas escolas. Segundo ele, há dois marcos históricos para se pensar a oposição entre esses conceitos. O primeiro diz respeito ao ensino de arte no “Ensino Tradicional”, no início do século XX no Brasil. Nessa vertente, vinculada à preparação técnica para o trabalho:

(...) o ensino de Teatro assumia a função de animar festas comemorativas, tais como datas cívicas e festividades, sem nenhum entendimento de texto dramático, sem nenhuma instauração de um processo que priorizasse a criação dos alunos ou a construção da linguagem teatral (GAMA, 2002, p.265).

O segundo marco ocorreu na década de 60 “com o surgimento das escolas experimentais” (2002). Nesse novo perfil de escola, inspirado pela Pedagogia Nova vinda da Europa, “o objetivo do ensino de Teatro passa a ser o da auto expressão”:

---

<sup>16</sup> O Plano Pedagógico foi arquivado na Coordenação Pastoral do Colégio e compartilhado com os pais e alunos.

As aulas de Arte deveriam promover campos abertos para que os alunos pudessem experienciar o fazer artísticos e com isso se desenvolverem como indivíduos criativos. Isto significa que o professor não deveria ensinar técnicas de interpretação, mas libertar a criatividade dos alunos, criando um espaço propício para que eles pudessem se expressar. Cabia ao professor estar mais próximo dos alunos, atento à sua realidade social e às suas diferenças individuais (GAMA, 2002, p.265).

No Colégio Santo Antônio, percebo que tanto a escola, ao colocar o teatro como atividade extracurricular e exigir apresentações em seus eventos, quanto os alunos e suas famílias, pensam o teatro de uma forma semelhante à primeira noção explicitada por Gama. O teatro como atividade vinculada a um produto final, uma apresentação: seja em uma mostra, espetáculo ou nos eventos comemorativos da escola. Em muitas aulas era comum os alunos perguntarem sobre apresentação ou se participaríamos de determinado evento. Alguns pais, em conversas informais, também explicitavam o desejo de verem os filhos se apresentando. Talvez para eles era obscuro o que se fazia nas aulas de teatro, senão o ensaio de alguma “peça”.

Por outro lado, a partir da minha formação e vivências teatrais, bem como leituras sobre o ensino de teatro, percebi que o produto, a apresentação, não deveria ser algo intrínseco à aula de teatro, mas, antes, mais uma das possibilidades de vivência teatral no processo de ensino. Ryngaert (2009) também traz uma importante reflexão sobre essa questão:

Questionei no passado o processo de representação escolar tradicional e das diferentes festas de fim de ano que marcam o encerramento das atividades de diferentes grupos não-profissionais. Isso foi traduzido como uma recusa total da representação, como a manutenção excessiva dos participantes em um casulo que os excluía definitivamente de uma comunicação mais ampla. É evidente que a representação encontra seu sentido em contextos diferentes, os quais não cabe a mim avaliar. Acho simplesmente inútil a oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, cada vez que ela se apresenta em torno de desafios que nada tem a ver com a formação de indivíduos. (...) A representação não é um processo permanente, um trabalho “em andamento”, que não acaba nunca de exibir sua fragilidade e que não exclui, no entanto, nem a seriedade nem o esforço? (RYNGAERT, 2009, p. 31).

A questão não está na existência ou não da representação, mas se, quando existe, consegue articular um processo pedagógico, artístico e criativo para os alunos. Ryngaert nos leva também a repensar os limites e separações entre esses conceitos e a encarar os “processos” (exercícios, jogos, etc.) como passíveis de serem compartilhados com o público e, ao mesmo tempo, a ver os “produtos” como um processo sem finitude:

Mais vale exhibir um exercício que se apresenta como tal e tende ao espetáculo, do que uma representação ambiciosa demais que esbarra no ridículo, ao enrijecer suas regras de funcionamento e vangloriar-se inutilmente. Da experimentação a qualquer preço às imitações do espetáculo obrigatório, existe todo tipo de abertura para o exterior, todo tipo de relação com os olhares. Consideremos, portanto, a abertura para um público como uma possibilidade, não como um objetivo final que deve ser atingido a qualquer preço, sobretudo em detrimento dos indivíduos. O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis (RYNGAERT, 2009, p. 32).

O compartilhamento de um trabalho com o público é inerente ao fazer teatral. Porém, em um processo de ensino, a urgência da apresentação pode muitas vezes levar ao histrionismo, em “detrimento dos indivíduos”.

Inicialmente, no CSA as aulas de teatro eram marcadas por um desejo dos alunos de “ser artista”. Havia uma expectativa em decidirmos qual seria o nosso espetáculo, se haveria teste para os “papéis principais”. Para compreendê-los e agir nesse contexto, recordava minhas experiências teatrais na mesma idade daqueles alunos, lembrando as coisas que foram significativas e, também, como a urgência da apresentação já havia existido em mim.

Pouco a pouco, guiado por esse plano inicial, fui experienciando com eles outras formas da prática do teatro. Priorizava jogos e práticas criativas que os direcionava a vivenciar outros modos do fazer teatral, inspirado, principalmente, por Ryngaert (2009). Não precisávamos escolher um texto, poderíamos nós mesmos criar várias histórias e encená-las: “você pode criar seu personagem, todos podem ser protagonistas”, eu dizia.

Dessa forma, valorizando o processo de ensino-aprendizagem frente à urgência da apresentação, penso que os alunos foram conduzidos a pensar a aula de teatro como um espaço criativo de descobertas e ensino, que nos levaria ao compartilhamento com o público. Optei por junto à criação de cenas e espetáculos, realizar aulas abertas e mostras coletivas, dando lugar a estes outros modos de apresentação teatral. A criação do plano de ensino facilitou esse processo ao difundir entre alunos e escola os “conteúdos” abordados na aula de teatro.

A mesma dinâmica também foi pensada para o Grupo Gambiarra, uma vez que ali também existia o desejo dos alunos de “ser artista”. Como no contexto o foco está na criação de espetáculos, meu objetivo foi valorizar na prática criativa possibilidades de ensino, em que os alunos pudessem se envolver nos vários âmbitos da criação: desde a delimitação do projeto estético e temático até a construção da dramaturgia, encenação, cenografia e figurino do espetáculo. Esse modo de trabalho se aproxima da forma como alguns grupos profissionais de teatro contemporâneos tem pautado seus processos criativos, como descreverei mais à frente.

- O Grupo Gambiarra de Teatro

Ao contrário das outras turmas, com o Grupo Gambiarra o meu primeiro contato foi um pouco diferente. Imediatamente após ser contratado, e antes de começar o trabalho no Colégio ou ter contato com os alunos, recebi este e-mail de um dos integrantes do Grupo:

Olá, professor!

Gostaria de me apresentar: sou G<sup>17</sup>, aluno do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Santo Antônio e ator do Grupo Gambiarra de Teatro. Entrei em contato com o F., que me informou que o senhor seria o novo professor e diretor de Teatro do CSA. Fiquei chateado pela saída do antigo instrutor (...). Era uma pessoa muito boa e um excelente profissional que atuava brilhantemente na direção (...). Ele tinha um ótimo contato com os alunos, tratando-os de igual para igual, ouvindo-os e, com isso, tornou o Grupo unido e aprazível. Entretanto, ao analisar o rendimento do Grupo nos últimos anos, é possível perceber que ele vem caindo. Acredito ser essa a razão para a nova contratação: reorganizar a atividade do grupo, mantendo a fraternidade e a união já presente. Infelizmente, o já pequeno Grupo Gambiarra de 2012 se desfez, remanescendo apenas 3 atores. As razões para o desmembramento são várias e todas bastante

---

<sup>17</sup> A fim de preservar a identidade dos alunos, utilizarei letras maiúsculas para me referir a eles em todos os relatos deste trabalho.

convincentes e reais: repetência, transferência de escola, ritmo árduo do 3º ano do Ensino Médio, entre outras. Estou bastante esperançoso para conhecer as novas propostas, e as mudanças para o ano de 2013, além de te conhecer melhor e inteirar de novas informações (...). Obrigado pela atenção e desculpe-me o incômodo.

Até mais! Paz e Bem.<sup>18</sup>

Percebi que o Gambiarra era bastante autônomo no Colégio. Havia uma relação afetiva entre os atores “remanescentes” e uma preocupação sobre qual rumo o Grupo tomaria naquele novo ano, frente à contratação de um novo professor. O aluno cita algumas razões para a saída dos antigos integrantes que, também, me apontaram para um fato que eu comprovaria ao longo do ano: o desejo e interesse dos alunos pelo teatro e, ao mesmo tempo, a dificuldade de permanecer no Grupo, frente às demais exigências do Colégio. Talvez por isso, futuramente, o Gambiarra se consolidaria com apenas 12 integrantes.

Na ocasião, encontrei no site do Colégio algumas informações sobre o Grupo Gambiarra:

O Grupo Gambiarra, no seu sétimo ano de existência, já encenou 12 espetáculos, seguindo a linha do teatro de repertório e influenciado pelos teatros moderno e realista.

Entre as peças produzidas pelo grupo estão “A História é uma História”, de Millôr Fernandes e “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Montagens como “O guarda-chuva preto”, de Adélia Prado e “Tremor de Terra”, de Luís Vilela, também estão no currículo do Gambiarra, que contou com a presença dos próprios autores nos dias de apresentação.

Outras peças importantes no currículo do grupo é “O Pequeno Oratório de Santa Clara”, de Cecília Meireles e “O Cântico dos Cânticos”, de Salomão. Além da montagem de uma das peças mais famosas do teatro clássico francês: “O Médico à força”, de Molière, sob direção de Wenceslau Coimbra, no Teatro da Biblioteca Pública Estadual, na Praça da Liberdade.<sup>19</sup>

A partir desse histórico, é possível perceber que o foco do trabalho desenvolvido nos anos anteriores estava relacionado à criação de espetáculos. Em reunião com o

---

<sup>18</sup> E-mail recebido em 03/02/2012. Meu trabalho no Colégio começou efetivamente no dia 18/02/2013.

<sup>19</sup> Informações disponíveis em <http://www.colegiosantoantonio.com.br/ler-artes/pt-br/ler/78/teatro>. Acesso em 15/03/2014.



diretor responsável pelas atividades extracurriculares, ficou claro que o objetivo da existência do Grupo é a apresentação e participação nos eventos da escola. Em conversa com os alunos percebi que essa expectativa era também deles.

Embora a informação disponível no site fosse outra, o Grupo Gambiarra está prestes a completar 12 anos de existência: fundado e dirigido por muitos anos por um mesmo professor e, desde então, mantido pelo Colégio. Os encontros de trabalho acontecem duas vezes por semana, totalizando 5 horas, e é direcionado aos alunos do Ensino Médio.

Atualmente o Grupo Gambiarra é composto por 12 integrantes, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, entre os quais alguns com experiência teatral anterior. Não há seleção para ingresso no Grupo. Quando um aluno manifesta interesse, é orientado sobre a carga horária dos encontros e a necessidade de desenvolvimento de um trabalho contínuo.

Para o CSA a existência e manutenção de um Grupo de Teatro e, da mesma forma, um Coral e um Corpo de Baile, são um valor para a instituição. Estando entre as escolas com melhor desempenho no ENEM, ao desenvolver e incentivar atividades artísticas, o Colégio mostra um diferencial frente às escolas privadas da região.

Após conhecer o Grupo Gambiarra chamou atenção o fato de, em seu repertório, só existirem espetáculos criados a partir de textos dramáticos. Curioso pensar que em minhas vivências teatrais tive pouquíssimas experiências criativas a partir de textos clássicos: na maioria das vezes vivenciei processos criativos que resultavam em dramaturgias próprias, ou mesmo na criação de outras dramaturgias, que não apenas a do texto.

Apesar de, aparentemente, o ponto de partida dos espetáculos anteriores ter sido o texto, era obscuro para mim como aconteceu os processos criativos que resultaram nos espetáculos descritos na biografia do Grupo. Como o Gambiarra se renova a cada ano, os próprios alunos desconheciam esses processos: herdavam apenas a expectativa de criação dos espetáculos. Esse fato me trouxe o desejo de compartilhar com os alunos que o ponto de partida do processo criativo de um espetáculo pode ser diverso, a partir de vários caminhos que não apenas o do texto dramático, como vivenciei em minhas experiências teatrais anteriores.

Ricardo Figueiredo, em seu artigo “Da sala de aula à sala de ensaio: a formação do professor colaborativo”, questiona a formação oferecida aos professores na Licenciatura em Teatro e o trabalho que estes desenvolvem nas escolas na condução de processos de criação de espetáculos:

*Por que existe uma discrepância do teatro-espetáculo e o ensino de teatro na escola formal? Ou seja, por que a cena teatral brasileira tem sido questionada, discutida e experimentada por diversos vieses e o teatro feito na escola ainda guarda características de uma época arcaica e tradicional da educação brasileira? Estaria essa “discrepância” presente na formação do professor de teatro? (FIGUEIREDO, 2010, p. 112, grifos do autor).*

A questão pode ser pensada para além da formação do professor de teatro. Ao chegar no campo de trabalho, o jovem professor está frente a uma série de exigências que são fundamentadas em uma “noção teatral” muitas vezes diferente daquela praticada e vivenciada na Universidade. Conforme comentado, a expectativa para o espetáculo, que pode refletir uma noção de teatro “arcaica e tradicional”, é tanto da escola, quanto dos alunos e suas famílias. Assim, torna-se necessário ao professor, conhecedor daquela linguagem artística, problematizar a questão não apenas em seu discurso, mas na forma como conduz os processos de criação. Um caminho árduo, pois requer investimento e delicadeza para sintonizar todas essas expectativas. Este Trabalho de Conclusão de Curso pretende ser uma colaboração nessa direção.

Na prática com o Grupo Gambiarra visualizei a possibilidade de, frente à demanda da criação de um espetáculo, pensar o processo criativo em suas possibilidades no ensino. Era meu desejo experimentar a docência ao mesmo tempo em que investigava possibilidades criativas em termos de encenação e dramaturgia. Da mesma forma, percebi que o contexto de trabalho era favorável para tais experimentações, considerando a grande carga horária e o pequeno número de alunos.

Nesse caminho, poderia empreender na sala de aula, a partir das vivências com os alunos, um processo investigativo de escolhas estéticas e pedagógicas que nos levaria ao projeto artístico do nosso espetáculo, evidenciando a eles um modo de criação teatral própria do Grupo.

O primeiro encontro com o Grupo foi dedicado a uma conversa com o objetivo de nos conhecermos e já introduzi brevemente meus interesses e minhas expectativas para o trabalho:

*Falei da minha experiência em improvisação tentando mostrar como ela pode ser importante para o ator. Falei de processos criativos e de como eles são amplos e variados, alimentando a imaginação deles. “Um espetáculo pode partir de um texto, de uma imagem, de uma música...” (...) Falei da “Comedia dell’arte”, de Suassuna, de Tchekov, de Nelson e do Teatro do Absurdo, mostrando como cada processo criativo vai demandar um aprendizado teatral diferente. Teatro de Rua, Grupo Galpão, Teatro da Vertigem, “e se fizermos uma intervenção na Savassi?” Como este grupo vai funcionar? Como será nossa relação? (RDB – 19/02/2013)<sup>20</sup>*

Iniciei em março de 2013 um trabalho que denominei “Período Diagnóstico”, no qual experimentei alguns procedimentos de criação e exercícios teatrais com o objetivo de conhecer os alunos, considerando que a maioria dos integrantes já havia feito teatro nos anos anteriores. Em seguida, partimos para experimentação e criação do projeto artístico do que seria a próxima montagem do Grupo Gambiarra.

---

<sup>20</sup> A partir daqui, utilizarei essa formatação e a sigla RDB para as citações do meu Registro em Diário de Bordo.

## II. Quem ensina quem?

*Ando tendo dúvidas a respeito de ensinar. E de saber.  
Eu mesma nunca aprendi.  
A me conter. O suficiente.*

Viviane Mosé

Iniciar uma prática docente pode ser um trabalho duro para um jovem professor. Além das dificuldades de identificar o contexto do local de trabalho, conhecer os alunos e a instituição, seus moldes e cerceamentos, são diversas as metodologias para Ensino de Teatro que conhecemos ao longo do curso de Licenciatura em Teatro. Dessa forma, por onde começar? Um jovem professor estaria apto a experimentar e criar uma poética própria conectada às particularidades de seu ambiente de trabalho?

Tais questões me acompanharam ao longo de todo o percurso com os alunos do Grupo Gambiarra. Refletia sobre como conduzir uma prática de ensino que resultasse em um espetáculo e, ao mesmo tempo, tivesse um valor enquanto processo de ensino. Ao experimentar diversos modos de criação com os alunos, era também eu, professor-diretor-artista, que experimentava caminhos e possibilidades criativas e de ensino naquele contexto.

Sobre a escolha dos caminhos que apontariam para a criação do espetáculo, comecei a pensar se não haveria possibilidades de ensino na delimitação do projeto artístico. Será que este deveria ser definido *a priori* pelo professor-diretor? Será que o ponto de partida é o texto? Qual a identidade daqueles jovens reunidos e como ela emergiria em possibilidades criativas?

A existência do Teatro de Grupo no Colégio Santo Antônio vai além de uma definição institucional. Percebi como aquele grupo de alunos tinha certa autonomia: já existia uma relação afetiva entre eles. Então, porque manter a verticalidade das relações entre grupo e professor? Será que os próprios alunos não estariam aptos a decidir qual seria o projeto artístico do espetáculo daquele ano? Qual seria o papel do professor no processo?

Nesse contexto, compreendo o projeto artístico como a definição dos parâmetros que norteariam a criação do espetáculo do Grupo. Isso se refere à escolha do universo temático e estético, que indicariam os procedimentos pedagógicos a serem adotados,

delineando a identidade coletiva do Grupo Gambiarra. Penso que cada processo de criação aborda procedimentos de formação diferentes. Assim, antes de delimitar o que “ensinaria” aos alunos, era importante perceber quais eram os seus desejos, o retrato daquele Grupo.

O professor de teatro pode ser um facilitador do processo de criação. É certo que ele pode deter mais vivências e experiências teatrais, além de conhecimento técnico. Porém, por que não se guiar pelos desejos dos alunos para nortear as práticas criativas?

Pensar assim seria aproximar as práticas do Grupo Gambiarra das exercidas por grupos de teatro profissionais. No artigo “Autoralidade, grupo e encenação”, Rosyane Trotta nos apresenta algumas características principais da prática de Teatro de Grupo:

Apesar da diversidade infinita em termos de organização e estética, boa parte destes grupos aponta para um projeto artístico composto por três pilares: a criação que conjuga texto e cena na sala de ensaio, a presença do diretor como eixo artístico e organizativo, a continuidade da equipe. Os três elementos – grupo, processo e espetáculo – estão historicamente ligados à origem do teatro como arte autônoma, encarregada de encontrar seus próprios materiais, sua própria visão de mundo, seu modo específico de formação (TROTTA, 2006, p.155).

Ao conjugar três pilares - grupo, processo e espetáculo -, poderíamos desenvolver uma criação que fosse significativa a todos, potencializando o engajamento dos alunos nas aulas de teatro. Considerando as especificidades daquele Grupo, sua formação, a relação afetiva, os desejos de cada um, e conjugando essas informações na sala de trabalho, em propostas de criação, desenvolveríamos um trabalho que revelaria uma visão de mundo e de teatro coletiva, orientados e conduzidos artisticamente pelo professor, tornando visíveis possibilidades de ensino.

Esse modo de pensar engaja também o professor em um trabalho artístico, por ser ele, *a priori*, referência para os conhecimentos teatrais naquele contexto: junto aos alunos, ele seria levado a pensar soluções dramatúrgicas e de encenação a partir do processo de criação. Cabe também ao professor ser o porta voz do Colégio na sala de aula, conjugando os interesses institucionais aos dos alunos, e aos seus próprios. Conforme nos atenta Éder Rodrigues:

Para a estruturação de um projeto artístico pedagógico os grupos devem reconhecer as bases que sustentam suas pesquisas cênicas. Definindo o que se quer fazer e por quê se quer fazer, o projeto coletivo não realiza um mero exercício grupal, mas uma prática cênica relacionada com sua localidade de trabalho e com a investigação de novas linguagens (RODRIGUES, 2006, p.16).

Penso que a definição do “que se quer fazer” e “porque se quer fazer” na estruturação do projeto artístico pedagógico não é anterior ao próprio processo. É na confluência entre os sujeitos na sala de aula, a partir das práticas de criação, que essas perguntas começam a ser respondidas e que uma linguagem própria do Grupo é revelada. Os alunos, bem como o professor, mostram-se inicialmente cheios de ideias sobre o espetáculo que desejam construir. Todavia, o próprio engajamento no dia a dia das aulas revelará novos caminhos e possibilidades.

Nos primeiros encontros com o Grupo Gambiarra direcionei meu olhar para perceber, em suas relações, caminhos para compartilhar a delimitação do projeto artístico do espetáculo. Articulei exercícios e vivências teatrais diversas que serviram para que eu os conhecesse e os estimulasse, buscando inspirações para delimitação do espetáculo.

Hoje é curioso perceber como o Período Diagnóstico teve início, mas não teve fim. Ao longo de seu desenvolvimento, e na medida em que as possibilidades de ensino foram por mim visualizadas, o projeto artístico do espetáculo começou a ser esboçado, e nos envolvemos em outros processos. Entretanto, a premissa do diagnóstico, de retomar o olhar para os alunos, suas necessidades, desejos e discursos, me acompanhou ao longo de toda a prática, possibilitando novas descobertas sobre o ensinar teatro.

- Período Diagnóstico

O Período Diagnóstico teve início em fevereiro de 2013, no segundo encontro do Grupo Gambiarra. Conforme descrição em meu Diário de Bordo, ele teve como pontapé inicial o objetivo de “mapear a relação dos alunos com o corpo, o espaço e a ação teatral”. Além disso, minha intenção também era de perceber como trabalhavam em grupo, como se relacionavam com abstrações e subjetividades, capacidades de improvisação, como se relacionavam com o corpo e voz e habilidades como: ritmo, alongamento, projeção, afinação, prontidão e concentração.

Conhecer os alunos era necessário para o início do trabalho, para traçar as primeiras práticas pedagógicas. Da mesma forma, nesse primeiro momento eu também perceberia afinidades criativas do Grupo que indicariam caminhos para o projeto artístico do espetáculo.

Para o Período Diagnóstico, construí um roteiro com exercícios que contemplassem os objetivos estabelecidos; estavam presentes práticas relacionadas às principais vivências teatrais e conhecimentos obtidos por mim ao longo de minha formação. Tal sistematização revelou com o que eu estava mais familiarizado e apto a conduzir em um processo de ensino. Frente à primeira experiência docente, considerava que ao partir do que já estava em mim poderia descobrir novas possibilidades de ensino.

A seguir, transcrição do roteiro de práticas para o Período Diagnóstico, conforme descrito em Diário de Bordo:

### *1. Corpo e espaço*

- *Relaxamento no chão, atenção à respiração, olhos fechados, concentração;*
- *Movimentos das articulações e consciência do corpo: pé, joelhos, quadril, tronco, braços, cabeça;*
- *Espreguiçar. Esticar ao máximo o corpo e soltar em sintonia com a respiração;*
- *Alongamento: pé, joelhos, quadril, mãos, braços, ombros, pescoço;*
- *Percepção dos sons do ambiente.*
- *Caminhar pelo espaço acompanhando o pulso da música.*
- *Variações do pulso;*
- *Exploração dos planos: baixo, médio, alto;*
- *Noções de “equilíbrio” e “desequilíbrio” na ocupação do espaço;*
- *Caminhada com direções definidas;*
- *Exploração da sala: parede, chão, texturas, iluminação;*
- *Caminhada em conexão visual com o outro;*
- *Exercícios de coordenação motora: caminhar enquanto cria uma narrativa variando intenções vocais (“O que você comeu no café da manhã hoje?”);*
- *Exploração de movimentos no espaço: aberto/fechado, fluido/interrompido e leve/pesado.*
- *Ações no tempo: andar, correr, ir ao chão, pular, andar de costas;*
- *Criação de pequenas partituras de ações.*

### *2. Impro (ESPONTANEIDADE – ESCUTA – ACEITAÇÃO x BLOQUEIO – STATUS — OFERTA)*

- *Improvisação conjunta: “Essa é a história do...” – “Sim!”;*
- *Exercício do presente e presente com acréscimo;*

- *Contação de história improvisada: avançar e colorir;*
- *Ressignificação de objetos;*
- *Estabelecer lugar apenas com relações;*
- *Criação de cenas a partir de posição corporal;*
- *Descobrir quem é a partir de perguntas;*
- *“Eu tenho um segredo pra te contar”;*
- *Improvisação “à espera”;*
- *Criação de cena coletiva com repetição da cena anterior;*
- *Jogo “cabo de guerra”;*
- *Caminhando pela rua, duas pessoas se cruzam...;*
- *“Que parece...”;*
- *“O que você está fazendo?”;*
- *Criação de cenas improvisadas a partir da estrutura: 1. plantam a ideia, 2. desenvolvem essa ideia e 3. concluem a situação.*
- *Jogo da porta.*
- *Jogo: “Hoje é sexta feira!”*

### 3. *Expressão vocal*

- *Jogos de improvisação e experimentação vocal*
- *Vocalises;*
- *Respiração e sustentação;*
- *Variações vocais: altura, timbre, volume, ressonância;*
- *Exploração de intencionalidades vocais. (RDB – 21/02/2013).*

Ainda que este roteiro possa apresentar um caráter “tecnicista”, ao conduzir as práticas estive atento às teatralidades<sup>21</sup> que surgiam a cada momento. Um exercício que abordava inicialmente a consciência de ocupação de espaço, por exemplo, aos poucos ganhava outros contornos, a partir de minha intervenção. Daí surgiam imagens, figuras e situações que eram vivenciadas durante as aulas pelo alunos em seus corpos e na relação entre eles, como descreverei mais à frente.

Interessante notar como no roteiro emergem, inevitavelmente, minhas referências teatrais e uma noção de teatro que é reflexo da minha formação e das minhas vivências como ator. Nele há referências a diversas pedagogias teatrais como Lecoq

---

<sup>21</sup> Roland Barthes (1964 *apud* PAVIS, 2008, p.372) define teatralidade como “uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior”. No contexto das aulas, teatralidade seria essa “espessura de signos e de sensações” que surgem a partir dos exercícios propostos, na forma como os alunos apreendem as propostas e se colocam em relação a ela. Dessa forma, os exercícios podem ultrapassar uma dimensão “técnica” para adquirir por si mesmo um caráter criativo e cênico.



(2010), Laban (1978), Johnstone (1999) e Spolin (2010). Penso que a prática teatral pode conjugar um processo formativo e investigativo à criação do espetáculo, como experienciei nas diversas práticas do T.U. Para mim, antes de uma encenação previamente imaginada, é na sala de trabalho que o processo de criação em teatro acontece, sendo revelado e lapidado pelos criadores.

Mais do que conhecer os alunos e mapear um contexto de trabalho, o Período Diagnóstico foi também um momento de experimentação de práticas de ensino: reconhecimento do “eu-professor”. Ainda que o docente recém-formado disponha de um amplo repertório de exercícios teatrais ou domine uma metodologia específica para o ensino de teatro, a experiência na sala de aula é única, viva, e compreende não apenas um conhecimento teórico, mas uma sensibilidade na relação com os alunos. A forma como um exercício é proposto no momento da aula, o planejamento dos encontros e o encadeamento dos diversos exercícios teatrais necessitam também de uma capacidade de abandonar planejamentos e imbricar em novas propostas frente à necessidade do Grupo.

Além disso, nesse período também perceberia como o que alunos foram em outros momentos, resquícios de vivências teatrais anteriores. Muitos ali havia experienciado o teatro em outros processos, assim, era necessário empreender um diagnóstico para conhece-los, descobrir suas potencialidades e dificuldades.

Ao longo do tempo fui percebendo outras dimensões do ensino de teatro, difíceis de serem abordadas no curso de Licenciatura. Como a partir de um exercício do meu repertório, que vivenciei como aluno ou conheço enquanto teoria, conduzo uma prática de ensino localizada: em um espaço determinado, com um grupo específico? Se o teatro é uma prática viva, que lida com indivíduos, seus corpos e ideias em um tempo presente, de forma relacional, as práticas de ensino não podem ser fixas ou dogmáticas, mas, ao contrário, precisam ser flexíveis e articuladas com o momento presente da sala de aula.

Dessa forma, o roteiro de exercícios não representou um guia rígido, mas uma seleção de referências a serem articuladas. Ao mesmo tempo em que mapeava os alunos, me reconhecia enquanto professor e os próprios exercícios e princípios elencados estavam sendo testados naquele contexto. Eu “aprendia” a ser professor ao mesmo tempo que “desaprendia” a sê-lo, questionando ideias pré-concebidas e atentando ao

momento presente – meu espaço de ação. Penso e busco um “modo antropológico” de ensinar teatro, emprestando as palavras de Marina Marcondes Machado:

Nosso primeiro passo é abrir a janela para um trabalho de *poiésis*: criação, invenção e pesquisa de uma poética própria daquele que vai “ensinar” teatro. Dizer ensinar entre aspas já é falar antropológicamente: nesta chave, nunca deixaremos de perguntar – quem ensina quem? (MACHADO, 2013).<sup>22</sup>

Nesse modo de trabalho, o professor deve encarar a docência como um trabalho investigativo para criação de sua *poiésis*. Reconhecer as minhas referências teatrais e a minha noção de teatro, ao mesmo tempo em que me voltava aos alunos, foi um primeiro caminho na construção de uma poética própria para o ensino de teatro:

Trabalhar sua poética própria é trabalhar seu “eu”, seu “ser-no-mundo”, seu “self”. É portanto chegar perto de você mesmo. É conhecer-se em um jeito novo e inusitado; portanto, é desconhecer-se também. (MACHADO, 2013).<sup>23</sup>

Era voltando para minhas vivências que eu me reconheceria. A primeira experiência docente foi cheia de dúvidas e incertezas que, por um lado, podem ser benéficas a esse modo de pensar o ensino de teatro. É no vazio, na página em branco sobre o ensinar, que o professor pode começar a traçar um modo de agir, de pensar, sua poética própria. Porém, novamente citando Machado, tal caminho “não é simples nem simplório”:

(...) trata-se de gerar pensamento teórico a partir dos dados de realidade: eu preciso estudar, ler, me inspirar, saber observar em detalhes os fazeres das crianças, saber descrever com densidade o que observei – começo por um mergulho na prática educativa, para, com meu Diário de Bordo trabalhando cotidianamente, fazer reflexão, procurar continuidade e novas propositivas. (...)

Neste campo, neste modo de trabalhar, podemos gerar teorias, mas sempre a partir das experiências vividas cotidianamente, ou seja, nas próprias aulas de arte, por meio das observações e registros do ocorrido (...) (MACHADO, 2012, p. 11).

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.agachamento.com/?p=882>. Último acesso em 21/04/2014.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.agachamento.com/?p=1031>. Último acesso em 21/04/2014.

Este modo de pensar, vivido em uma prática que visa a criação de um espetáculo, potencializou o lugar do professor enquanto artista. A partir de descrições em meu Diário de Bordo e um posterior estudo das práticas realizadas, percebi que buscava não apenas caminhos para o ensino de teatro naquele contexto, mas também possibilidades de criação de dramaturgia e encenação para o espetáculo do Grupo.

Iniciado o Período Diagnóstico, pouco a pouco o Grupo foi construindo uma identidade. Algumas práticas listadas se tornaram recorrentes em nossos encontros, ganhando outros contornos e possibilidades. Nesse momento, as aulas eram fragmentadas, mesclando práticas corporais e exercícios de improvisação, sempre valorizando a possibilidade de jogo<sup>24</sup> em cada uma delas:

*Começamos deitados no chão, luzes apagadas e uma música ao fundo. Todos estavam bastante concentrados, mas ainda um pouco “travados”. Leve aquecimento de articulações: começando pelo dedão do pé, com movimentos circulares, depois joelhos, quadril, tronco, braços e pescoço. Em seguida, com pequenos deslocamentos, explorar o plano baixo, depois o plano médio e o alto. O corpo se mostrava ainda “duro” e “rígido”. Os olhos que deveriam estar fechados, para aumentar a entrega ao exercício, por vezes se abriam levemente em busca do outro, da referência do outro. (...) Ao chegar ao plano alto, caminhada com direções definidas, olhar na linha do horizonte, ocupar o espaço. Procure um amigo com o olhar e caminhe mantendo a relação com ele (RDB, 26/02/2013).*

A partir desse relato de uma das primeiras aulas, percebi a dificuldade do Grupo nessa prática. Comandos como “explorem” ou “experimentem” foram de difícil compreensão dos alunos. Isso demonstrou também ingenuidade minha em relação à condução. Na minha experiência no T.U., por exemplo, em que os alunos desenvolvem uma consciência corporal e espacial, comandos como “explorar seu corpo no espaço” era o bastante para o início de um jogo. Porém, naquele momento os alunos não estavam familiarizados com essas noções, sentiam-se inseguros, como se pensassem: “como se faz isso?”

A dúvida os paralisava gerando corpos “travados”, “duros” e “rígidos” como descrito no Diário. Sentia que a dimensão do corpo como potencialidade expressiva precisava

---

<sup>24</sup> A noção de jogo utilizada neste trabalho tem como base o livro *Jogar, representar* de Ryngaert (2009), para quem o jogo, na prática educativa, se apresenta como “experiência sensível, experiência artística e de relação com o mundo” (2009, p.34), tendo um fim em si mesmo.

ser mais explorada. Considerando a ampliação desta noção de corpo como possibilidade para o ensino de teatro, valorizei as práticas corporais no cotidiano do trabalho do Grupo Gambiarra. Pouco a pouco, mesclando esse momento de concentração com exercícios corporais básicos (como alongamentos), os alunos foram conduzidos à consciência de seu corpo e a explorar as possibilidades de interação com o espaço.

Um dos comandos mais utilizados nesse tipo de prática era “criem relações com...”. Descobri nesses dizeres uma maneira de conectar os alunos com o momento presente da sala de aula e de ativar um estado de jogo. Ao estimulá-los a criar relações com o outro e com o espaço, pretendia que se conectassem com o exterior e com as possibilidades criativas que pudessem surgir. Quando eu crio relações com o outro me conecto a ele e a todos, minhas ações corporais no espaço passam a ser motivadas por essa relação. Estar em relação, nesse contexto, é abrir o olhar e a atenção para o momento presente e para todas as suas possibilidades criativas: quem são as pessoas que estão nesta sala comigo hoje? Como está este espaço? Como eu estou? Como me relaciono com eles? Muitas vezes, ao longo dos exercícios, junto ao comando “criem relações com...” dizia o seguinte:

*Tudo que você faz no espaço é em reação a algo. Nada é espontâneo. Você sempre está em relação ao espaço, ao outro, à música, à iluminação... Tudo vem de uma motivação, seja interna (um desejo, um pensamento) ou externa (algo que alguém fez, um estímulo sonoro) (RDB, 28/02/2013).*

Ainda hoje considero este momento do trabalho importante para ser realizado no início dos encontros. A sala de aula se transforma em um espaço de criação, e tais práticas, que possuem uma dimensão ritualística, contribuem para um estado presente na aula de teatro. Apagar a luz, deitar-se, relaxar e voltar-se ao espaço é uma maneira de desligar-se do cotidiano, do ambiente exterior à sala e dos pensamentos do dia a dia. Além disso, as salas em que acontecem os encontros não são exclusivas para o teatro e, em outros momentos do dia, são utilizadas pelos alunos para outras atividades. O momento representa também reconhecimento e preparação do espaço físico em um espaço para criação.

Aos poucos, fui preenchendo as práticas com imagens e estímulos que permitissem o surgimento de novas possibilidades de jogos:

*Com a luz apagada, deitados no chão: “ao respirar, imaginem que a música está entrando em seu corpo. Cada vez que respirar seu corpo fica mais preenchido por essa música. De repente, por não conseguir se conter, os dedos dos pés começam a dançar. Em seguida, também os joelhos. Agora o quadril. O tronco. Os braços. A cabeça. Agora todo corpo está dançando no chão, no plano baixo. Agora no plano médio! Busquem relações com os outros, dancem com os outros, de perto, de longe. Dance com as paredes! Dance com o olhar dos outros” (RDB, 05/03/2013).*

Com a imagem da “música preenchendo o corpo”, foi possível trabalhar diversas noções teatrais como ritmo, pulso e ocupação de espaço, alterando apenas o tipo de música. Variava os estilos e a pulsação, pois cada tipo de música era um estímulo diferente para os alunos agirem com seus corpos no espaço. Outro comando de suma importância era pedir que “se relacionassem com o outro pelo olhar”, o que aumentava a dimensão do jogo: do eu para o outro. Assim, aos poucos, experimentavam o eu, o espaço, o outro, e a relação entre estes.

Atentava também para a relação entre eles ao ocupar planos espaciais distintos:

*Durante a prática, dizia o seguinte: no plano baixo, como é se relacionar com alguém que está no plano alto? Como isso te provoca? E o contrário? Como é a relação entre duas pessoas que estão no mesmo plano? E como elas se relacionam com o espaço e com os outros jogadores? (RDB 05/03/2013).*

Ao longo dos dias as possibilidades de experimentação aumentavam, na medida em que os alunos mergulhavam cada vez mais no jogo. Experimentávamos criar relações com todos os elementos da sala: paredes, cadeiras, janelas, quadro, lixeira. Em certo momento, incluí objetos para novos jogos corporais como tecidos e bastões.

Em oposição aos corpos “travados” do início, os alunos mostraram novas possibilidades corporais: cada um a seu tempo, reconhecendo e respeitando seu próprio corpo. Aos poucos, minhas intervenções com comandos externos passaram a ser cada vez menores, e meu olhar pôde distanciar-se da condução do exercício para atentar às teatralidades que apareciam. No Diário de Bordo, coletava dados, imagens e inspirações que se transformavam em propositivas a serem retomadas e experimentadas nas aulas seguintes. Da mesma forma, ao final, sempre conversávamos, compartilhando impressões.

Simultaneamente a tais práticas, com foco nas teatralidades que surgem a partir de uma relação com o espaço e com o outro, experimentamos também alguns jogos de

Impro<sup>25</sup>. Nas práticas com essa metodologia, a criação se dava a partir de situações realistas em jogos com objetivos claros, como será narrado a seguir.

- Encontro com a improvisação

Pensar a improvisação em Teatro é lidar com um conceito extremamente amplo que dialoga com diversas práticas. Vários grupos e pedagogias teatrais encontraram na improvisação um espaço de criação e ensino. Enxergamos o conceito sob pontos de vista diferentes: como método de criação e investigação, utilizada por grupos de Teatro profissionais e grandes encenadores como Ariane Mnouchkine no Théâtre du Soleil, Grotowski no Workcenter e, ainda, Stanislavski e Peter Brook; como metodologia de ensino nos trabalhos de Viola Spolin, Peter Slade e Ryngaert; e a improvisação como espetáculo conforme cunhado por Keith Johnstone ao criar o “Teatro-esporte”.

Em sua obra *Jogar, representar*, Ryngaert nos diz que ao longo da história:

Improvisou-se muito e de todas as formas: com ou sem roteiro, com ou sem máscara, com ou sem texto em mãos, pelo prazer da libertação das energias e para alcançar criações coletivas construídas, tanto a título de treinamento do ator quanto para alimentar os ensaios de um texto escrito previamente (RYNGAERT, 2009, p.86).

Ryngaert mostra que a improvisação pode ser encontrada sob várias facetas nos diversos processos artísticos e pedagógicos. Sendo assim, torna-se difícil apresentar propriedades gerais da improvisação, uma vez que ela pode adquirir múltiplos sentidos e funções.

Todavia, a crença de que a improvisação seria uma “técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e ‘inventado’ no calor da ação” (PAVIS, 2008, p.205) foi aos poucos sendo repensada, colocando em xeque a noção de espontaneidade iminente à criação de algo “não preparado”. Sobre esse aspecto, Gilberto Icle diz que:

---

<sup>25</sup> O termo “Impro” se refere à metodologia do canadense Keith Johnstone. Essa nomenclatura foi utilizada pelo próprio autor em seu primeiro livro (*Impro: Improvisation and the Theatre*, 1987) e, desde então, tem sido utilizada para diferenciar sua proposta de improvisação teatral. A partir deste ponto, também utilizarei esse termo para me referir a tal metodologia.

A ideia de improvisação perpassa o próprio cerne do trabalho do ator, pois tudo que o ator faz diante do público, consiste numa improvisação, contudo, não se trata de pensar a improvisação como uma revelação, pois embora o ator faça parecer que suas ações são realizadas naquele instante, elas são fruto de um trabalho ou de uma construção anterior (ICLE, 2008, p.01).

Nesse sentido, as ações do momento presente da improvisação estão sempre conectadas ao passado, às experiências anteriores na prática dos próprios jogos, que desenvolvem nos jogadores um certo repertório. Entretanto, a abertura para o inesperado propiciada pela improvisação sempre possibilita a descobertas de novos lugares.

As ações dos alunos na improvisação são sempre reações a um desafio inicialmente estabelecido, nunca algo espontâneo, que viria “do nada”. A partir de seu comando e dos estímulos indutores de jogo, o condutor da proposta delimita contornos e desafios que preveem “espaços em branco” para serem preenchidos pelo jogador. Nesse sentido, Ryngaert afirma:

A improvisação me interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada. Não se trata de criar uma hierarquia, salientando que o objeto exterior (trata-se de uma situação, de um espaço, de um texto, de uma música) tem mais ou menos importância do que a imaginação do improvisador, ou que o sujeito fará aparecer sentidos totalmente inovadores durante a experiência. Aposta-se, antes de mais nada, na confrontação entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência (RYNGAERT, 2009, p. 90-91).

A improvisação está pautada na possibilidade de encontro entre o lugar exterior ao jogador, evidenciado pela proposta de jogo, e seu interior, seu imaginário, que o leva a agir criativamente no instante presente. Nas primeiras aulas com o Grupo Gambiarra, utilizei comandos vagos e “abertos demais”, que geraram uma paralisia nos alunos – refletida pelos corpos “travados”. Percebo, então, como é necessário

criar contornos suficientes que estimulem os alunos ao jogo e, ao mesmo tempo, manter os espaços vazios a serem preenchidos pelos jogadores.

Nesse caminho, a compreensão de alguns conceitos da Impro, como escuta, oferta, aceitação, bloqueio e *status*, foi crucial para o desenvolvimento das subseqüentes práticas do Grupo Gambiarra, uma vez que tal metodologia dispõe de uma série de exercícios com estruturas delimitadas para o jogo. Ao apreender tais conceitos através da prática de jogos com comandos “fechados” e objetivos, os alunos aplicaram os conceitos também em propostas mais “abertas”.

A Impro, metodologia desenvolvida por Keith Johnstone, constitui-se por jogos praticados pelos “improvisadores” (denominação do autor para os atores/jogadores) e depois levados à cena em partidas de Teatro-Esporte:

*Theatresports* ou Teatro-Esporte é uma partida de teatro, de pura improvisação, em que dois times de atores se enfrentam no palco, na arte de improvisar, mediados por pelo menos um juiz. O público participa tanto torcendo como lançando desafios para os times; sugerindo temas, títulos, épocas, estilos ou o que quer que seja que os times desejem ou necessitem para criar suas cenas. As cenas podem ser livres ou criadas a partir de alguns jogos que compõem o Teatro-Esporte (...). A plateia conta, junto com um apresentador ou mestre de cerimônias, de cinco até um e os jogadores se lançam no campo (...) para realizar os desafios. Ao final de cada rodada as cenas são julgadas (...) e os times recebem pontuação. (...) O clima geral do espetáculo é o mesmo encontrado nos esportes (...) (ACHATKIN, 2005, p.13).

O processo de treinamento dos jogos de Impro tem como principal objetivo “desenvolver a espontaneidade do ator, cujo passo inicial seria a aceitação de suas próprias ideias” (ACHATKIN, 2005, p.48). A partir daí os jogos se relacionam, dentre outros, com os princípios de escuta, oferta, aceitação x bloqueio e gangorra de *status*.

Para alcançar um grau de espontaneidade, o jogador deve conhecer a plataforma de cada jogo (suas regras), conectar-se com o momento presente, atento a todos os estímulos que possam surgir, e desligar-se de uma expectativa de sucesso ou genialidade. O mais importante na Impro é a aceitação da primeira ideia, considerada a mais justa para o instante presente.



Achatkin afirma que “quando improvisamos, estamos em relação. Em relação com o objeto da improvisação, com o público, mas principalmente com o (s) outro (s) ator (es) (2005, p.57) ”. Essa afirmação se conecta ao princípio da oferta. Tudo que acontece em uma cena improvisada é um estímulo ao próprio jogo, uma oferta que deve ser aceita e desenvolvida. Para tanto, é necessário desenvolver a escuta durante os jogos de Impro, atentando-se a todas as possibilidades que possam surgir:

Dizer “sim”. Essa é a primeira condição para que algo seja criado no palco. Aceitar a primeira ideia que venha à cabeça, por mais simples, óbvia, banal, absurda ou desconexa que aparentemente possa ser. Aceitar as ofertas de um companheiro de cena e acrescentar um ‘E’, enriquecendo-a, valorizando-a (ACHATKIN, 2005, p.57, grifos do autor).

O caminho do “sim” abre brechas também para um pensamento coletivo de criação. Na improvisação, preciso do outro para criar junto comigo. É a partir de uma sequência de ofertas e aceitações que uma cena de Impro é construída. Na contramão desses princípios, Johnstone discorre sobre os bloqueios que podem ocorrer em uma improvisação:

Entende-se por bloqueio tudo o que impede o desenvolvimento ou a continuidade da cena. Tudo o que impede o fluxo natural das ideias e ações. O “não” fecha portas, enquanto o “sim” abre portas (ACHATKIN, 2005, p.64, grifos do autor).

Evitar o “não” nos jogos de Impro é abrir-se para o desconhecido. Compreender esse princípio com o Grupo Gambiarra foi importante para o próprio processo criativo do espetáculo. Não sabíamos de antemão o que aconteceria, qual espetáculo criaríamos, foi a partir do sim, da aceitação, do engajamento nas práticas na sala de aula que o espetáculo começou a ser construído. Nos jogos da Impro vivenciamos uma abertura para o desconhecido e para tudo que poderia ser criado a partir dali. De repente, deitar-se no chão, desligar-se, lançar-se no vazio, parecia não ser mais tão assustador.

Outro princípio da Impro abordado durante a prática com o Gambiarra foi o *status*, que é elucidado por Johnstone através da imagem de uma gangorra:

*O princípio da gangorra* chama a nossa atenção para as relações de poder, contidas em todos os níveis de relacionamento humano. A gangorra é algo que pressupõe movimento. Portanto, o *status*, na concepção descrita por Keith Johnstone, é algo móvel. (...) Identificar e saber jogar com o *status* (...) obriga o ator a olhar e escutar tanto a si mesmo como ao outro, com extrema atenção, pois mínimos movimentos, inflexões de voz, postura, ocupação de espaços, etc., alterarão o *status* de um e de outro (ACHATKIN, 2005, p. 69, grifos do autor).

Nesse sentido, potencializar a *gangorra de status* entre os jogadores em cena é mais um elemento para ser utilizado durante os jogos, iniciando também uma construção de relações entre os jogadores, que, posteriormente em nossa prática, seria utilizada para construção da dramaturgia do espetáculo, como descreverei mais à frente.

De uma maneira geral, os princípios descritos acima foram fundamentais para as práticas subsequentes do Grupo Gambiarra. Os jogos de Impro lidaram com situações realistas e objetivas, e foram importantes para a o início de uma construção dramática.

Sobre a escolha do diálogo com essa metodologia, cabe ressaltar que, em 2012, criei com outros estudantes do T.U. um grupo de improvisação teatral denominado “Nada Sincronizado”, inspirado nas ideias daquele autor. Em nosso treinamento praticamos e refletimos sobre a metodologia, o que me aproximou dos conceitos e de sua articulação em um processo de ensino. O segundo ponto é que desde 2010 a improvisação ganhou muita popularidade no Brasil, principalmente entre os jovens, a partir da criação de programas televisivos<sup>26</sup> de comédia utilizando essa técnica. Assim, a aceitação dos alunos por essa metodologia e o prazer nos jogos era grande.

---

<sup>26</sup> No Brasil, o primeiro programa televisivo abordando os jogos de Impro foi o “Quinta Categoria”, exibido na MTV de 2008 a 2012. No teatro, a Cia. Barbixas de Humor ficou nacionalmente conhecida a partir de seu espetáculo “Improvável”, em cartaz desde 2007 e com amplo repertório de vídeos disponíveis em seu canal no Youtube. Internacionalmente, o programa britânico “Whose line is it anyway?”, exibido pela primeira vez em 1988 no *Channel 4* é um dos mais famosos. Todas essas referências eram conhecidas e populares entre os alunos do Gambiarra.

A seguir, apresentarei momentos com o Grupo Gambiarra que demonstram como os princípios da Impro foram articulados e, depois, deslocados e utilizados em outras práticas do Grupo.

*Jogo do presente:*

*Você vai entregar um presente imaginário para outro jogador. Esse presente deve ter uma forma, um peso. Pode ser algo pequeno que sai do seu bolso, algo grande que você empurra pela sala, ou algo vivo dentro de uma caixa. Porém, tente não pensar de antemão que presente é este, apenas materialize-o no espaço imaginário. O outro jogador, ao receber, deve primeiramente dizer com energia “Que legal! Isso é um...” e, em seguida, dizer o presente que está ganhando. Este presente deve ser algo muito importante, que você realmente queira ganhar! (RDB – 28/02/2013).*

Ao materializar o presente imaginário no espaço, o jogador dá peso, forma, movimento, textura e até mesmo cor ao presente. O outro jogador, por sua vez, diz inicialmente: “Que legal! ” Essa primeira frase representa uma aceitação, um “sim” ao presente (oferta) do outro, que, na verdade, é uma proposta de improvisação, de jogo. Em seguida, a partir de uma escuta do primeiro jogador (a corporalidade expressa nos gestos, expressões, na forma como se relaciona com o presente imaginário) o segundo deve dizer o que está ganhando e recebê-lo, aceitando a proposta e concluindo a concretização.

Johnstone diz que “definir o presente que você recebe é o segredo para ser ter boa escuta” (1999, p.58, tradução minha), é aceitar a proposta do outro e prosseguir no jogo a partir dela. É importante compreender que o jogo se constrói junto, a partir dos estímulos entre um e outro. Apesar do presente ser imaginário, e não necessariamente pensado de antemão, ele traz consigo uma série de informações a partir da forma como o primeiro jogador se relaciona no espaço. O segundo jogador deve estar atento às informações e jogar com elas.

A prática recorrente desse jogo desenvolveu nos alunos a capacidade de escuta do outro e do espaço, além do princípio de aceitação tanto da proposta do primeiro jogador, quanto das suas ideias. Era importante não deixar o segundo jogador pensar longamente sobre qual era o presente. A resposta instantânea, a primeira ideia, é talvez a mais justa frente à proposta de jogo que estava sendo ofertada.

Outro jogo que também se relaciona com os princípios de aceitação e escuta é o de criação de cenas a partir da posição corporal:

*Dois jogadores começam no espaço de jogo congelados em uma posição corporal (como estímulos, podem ser orientados a fazer uma letra com seu corpo, por exemplo). Observam-se e, a partir da leitura das estruturas corporais construídas, iniciam uma cena com uma situação condizente àquelas posições. Ao sinal de uma palma de um jogador externo, eles se congelam, o jogador que fez o sinal observa e retira um dos que estavam em jogo, iniciando uma nova cena a partir da posição corporal do jogador que permaneceu (RDB – 21/03/2013).*

Neste jogo novamente os jogadores se relacionam com o princípio da escuta, a percepção do outro no espaço e de como isso pode ser articulado em uma nova proposta de cena. Orientava-os a perceber como o outro ocupava o espaço: “em qual plano está? Em direção a que? Seu corpo está tensionado ou relaxado? E seu olhar? Sua respiração?” Além disso, nesse jogo introduzi o princípio da gangorra de *status*. As posições corporais dos alunos congelados trazem informações que podem indicar relações de poder para concretização da nova cena.

Os jogos acima descritos, bem como outros do Período Diagnóstico, representaram um espaço de criação a partir de estímulos e comandos concretos. Foi a introdução da noção de “cena” nos trabalhos: experiências criativas em situações dramáticas construídas em jogo, a partir da relação com o outro, com o espaço e com a público. Enquanto alguns alunos jogavam, outros assistiam e depois fazíamos rodas de conversa, focando sempre a relação dos jogadores com os princípios da Impro, evitando julgamentos como “bom/ruim”, “engraçado”, “genial”.

Desde o início do processo com o Grupo Gambiarra sabia da necessidade da criação do espetáculo que, possivelmente, estaria conectado a uma noção “tradicional” do fazer teatral: dramaturgia linear a partir de um texto, personagens, palco italiano. Essa noção pautava tanto as expectativas dos alunos para o espetáculo quanto as exigências de apresentações da moldura institucional do Colégio.

Dessa forma, através dos jogos conduzia-os a uma preocupação, por exemplo, com a voz e com a articulação das palavras, e com a localização do jogador no espaço em relação à plateia. Tais questões eram sempre estimuladas em jogo e pelo jogo. Dizia a eles: “se há uma plateia, se estamos jogando nesse espaço e trabalhando com o

diálogo, precisamos ser ouvidos e vistos, nos relacionando com o público que também faz parte do jogo”.

Ao longo do Período Diagnóstico uma identidade artística do Grupo Gambiarra começou a ser delineada, a partir da experimentação das práticas listadas no roteiro e da percepção de quais eram significativos para o grupo. Ao perceber tais características, começava a delinear a identidade daquele grupo, uma vez que as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula são parte do processo de criação do espetáculo, que refletiria tal identidade.

Para a concepção do projeto artístico do espetáculo, dedicamos um dos nossos encontros ao compartilhamento de repertórios. Eles me contariam das suas experiências teatrais anteriores, desejos e identificações, e eu, da mesma forma, compartilharia com eles as minhas referências teatrais: processo que já havia sido iniciado no próprio Período Diagnóstico.

Desde o início encarei a prática com o Grupo Gambiarra como um espaço de criação artística para além da docência. Julgava ser importante apresentar minhas referências e meus desejos artísticos. No encontro de compartilhamento exibí vídeos de espetáculos, textos de minha autoria e de autores que me inspiravam, além de exibir vídeos em que atuei. Da mesma forma, eles contaram de seus processos anteriores no Grupo Gambiarra, de espetáculos que assistiram e com os quais se identificaram. Frisei as inúmeras possibilidades de um processo de criação teatral que pode ser iniciado em diversas perspectivas: um texto literário, imagens, improvisações, memórias, etc. Ao final, confeccionamos dois cartazes onde todos manifestaram ideias: um denominado “o que me interessa?” e outro “o que não me interessa?”. Abaixo, transcrevo os dizeres dos cartazes:

*O que me interessa? - Espetáculo de rua. Comicidade. Figurinos e cenário. Criar nosso próprio texto. Montar um espetáculo de um livro. Maquiagem! Usar um espaço diferente. Falar de política. Criar uma trilogia no teatro. Teatro do absurdo. Teatro de rua! Fazer uma intervenção na Savassi. Criar nossa própria trilha sonora. Juntar todas as turmas de teatro e fazer um grande espetáculo. Flash mob em vários lugares da cidade. Histórias fantásticas. Italo Calvino. Teatro físico. Espetáculo de improvisação. Murilo Rubião. Encenar um texto de L..*

*O que não me interessa? - Abstração demais. Fazer um espetáculo que eu não entenda. Ficar só improvisando. Espetáculo que seja só*

*de esquetes. Teatro engraçado. Aquele vídeo que você mostrou que eu não entendi nada. Coisas na rua, exposição demais. Apresentações apenas na escola. Teatro infantil. O auto da compadecida. Apresentar nos eventos da escola. Ensaiar, ensaiar e não apresentar. (RDB, 25/03/2013).*

O compartilhamento de repertório e a confecção dos cartazes foi apenas um primeiro exercício que mostrou referências e expectativas dos alunos. As informações ali deveriam ser relativizadas, pois, muitas vezes, representam ingenuidade ou desconhecimento de muitas noções teatrais. Entretanto, era uma manifestação genuína do que motivava cada um ali, a partir dos conhecimentos e experiências anteriores.

Foi na aula subsequente a essa que eu visualizei uma grande possibilidade criativa:

*Cheguei no colégio um pouco atrasado. Ao chegar na “Sala de Estudos”, onde aconteceu a aula neste dia, os alunos estavam sentados no meio da sala, em roda, em uma discussão fervorosa. Deram-me boa noite e me perguntaram: professor, o que você acha do aborto? Expus minha opinião. Em seguida, percebendo como estavam inertes àquela discussão, sentei na roda e participei da conversa. Surgiram os assuntos mais diversos: legalização da maconha, do aborto, democracia, homossexualidade, ditadura, desigualdade social, política de cotas... A discussão se alongou por muito tempo e, aos poucos, inevitavelmente, comecei a introduzir questões teatrais, citando exemplos de grupos que criaram espetáculos dialogando com questões políticas, bem como pedagogias que apontavam para esse campo (como o Teatro do Oprimido ou o Teatro Épico). O interesse pelas discussões era muito grande e qualquer outra proposta para aquele dia seria engolida por aquele desejo de “debater”. Mesmo estando em roda, e participando das discussões, ali eu era o “professor” e, assim, percebia uma ansiedade pelas minhas opiniões ou por julgamentos que poderia fazer em relação aos dizeres dos alunos. Tentei evitar essa relação e manter um espaço aberto para todos se manifestarem da forma como desejassem. Ao final da aula, que foi integralmente dedicada a tais discussões, uma das alunas manifestou seu interesse: professor, acho que a gente deveria fazer um teatro político, e falar dessas coisas. Todos concordaram. Fica o desafio: como articular essas questões em uma prática de criação? (RDB - 28/03/2013).*

Comecei a pensar como poderia articular aquela urgência que os alunos demonstraram, no momento das discussões, em uma prática de criação, uma dramaturgia coletiva. Como criar um espaço de prática artística em que tais questões pudessem vir à tona, transformando-se em propositivas cênicas? Iniciei então a

planejar uma plataforma de improvisação<sup>27</sup> que permitisse aos alunos se relacionarem com aqueles dizeres de uma forma teatral, em uma situação de jogo.

Nesse momento, na UFMG reencontrei uma parceira de curso e grande amiga que, em uma disciplina, ao compartilhar depoimentos sobre práticas criativas, me inspirou na elaboração da plataforma de jogo para o Grupo Gambiarra. Raísa Campos compartilhou uma prática realizada em seus primeiros semestres de graduação, denominada “Cidade Estranha”. Na época em questão, ela participava do NUPT – grupo de estudos e experimentação com outros 3 colegas do curso de graduação em Teatro da UFMG. Cidade Estranha, segundo seu relato, era uma prática de experimentação que compunha-se de improvisações a partir da imersão no espaço de trabalho, com poucos comandos iniciais. Logo ao entrar na sala, os atores deveriam imaginar que estavam em uma cidade com pessoas estranhas. A partir da relação com esse “lugar” e com esses “habitantes”, surgiriam as propostas de improvisação.

Percebi que partir do espaço imaginário de uma cidade seria propenso às discussões que inicialmente gostaríamos de trazer à tona no espetáculo. Além disso, a terminologia “estranha” para caracterizar a cidade me interessava porque poderia deslocar os alunos de um estado de jogo realista, como abordado na Impro, levando-os a descobrir outras possibilidades de relações. Com a experimentação de novas improvisações, fora dos moldes da Impro, mas utilizando de seus princípios, iniciamos um novo momento de práticas no Grupo Gambiarra.

- A descoberta de uma ilha

Cheguei na sala antes dos alunos e a preparei para a improvisação.

*O espaço vazio da sala de aula. As luzes apagadas, valorizando apenas a iluminação que vinha das janelas. Objetos espalhados pelo chão da sala: 5 bastões, 2 máscaras pretas, pedaços de tecidos, paletó roxo, um rolo de esparadrapo, pequeno sino, telefone velho, calça xadrez, pente, flores artificiais, bola de tênis, um par de sapatos. Um pincel azul e quadro branco, palavras escritas sobre temas que surgiram na aula anterior: aborto, desigualdade social, democracia, ditadura, legalização da maconha, voto obrigatório, miséria,*

---

<sup>27</sup> Uma “plataforma de improvisação” é uma proposta inicial para o jogo que dispõe de regras pré-estabelecidas (duração, limitações e possibilidades). Esse termo é comum entre os praticantes da Impro e era utilizados no treinamento com o grupo “Nada Sincronizado”.

*corrupção. Uma cadeira azul no centro da sala com os dizeres: “Quem tem a voz?” (RDB, 11/04/2013).*

Começamos a aula neste dia em outro espaço. Vendi os alunos e, em fila, caminhamos pelo Colégio. Pedi que atentassem para os sons dos diversos ambientes, com uma mão segurassem o ombro do colega à frente e com a outra buscassem sentir os espaços por onde caminhávamos. Andamos por corredores, salas vazias, escadas e, inclusive, pela rua ao redor do Colégio. Meu objetivo nesse exercício era despertar a sensibilidade dos alunos a partir da ativação de outros sentidos: tato, audição, olfato, bem como a relação com os outros alunos. Era também uma preparação para a prática que viria a seguir.

Caminhamos até a sala que eu havia preparado previamente. Na porta de entrada, ainda vendados, dei o seguinte comando:

*Quando vocês entrarem na sala, todos serão habitantes de uma cidade estranha. Só pode usar a voz quem está sob a cadeira. Procurem relacionar-se com o espaço, uns com os outros e com os objetos. Vocês podem tirar a venda quando quiser (RDB, 11/04/2013).*

Em seguida, entraram na sala:

*No início a descoberta do espaço. Os alunos caminhavam pela sala, ainda vendados, explorando os objetos. Surgiam sons, como os produzidos por G. quando ele começou a manusear os bastões. M.C. brincava com um pequeno sino. L. amarrava os pedaços de tecido encontrados em seu corpo. Pouco a pouco, um por um, foram tirando as vendas e novas relações começaram a surgir. Via, na forma como caminhavam e em expressões corporais, habitantes da cidade ainda disformes. Com a visão, novamente voltaram-se para o reconhecimento dos objetos. Havia disputa por alguns deles que produziu novos sons e ruídos. M.C. e M. brigavam por um longo pedaço de tecido branco de renda. M.C. cede e M. coloca o tecido sobre seu rosto, como um véu. G. vestiu a calça e o paletó roxo que estava na sala. Os alunos também experimentaram relações com seu corpo no espaço: alguns permaneciam no plano baixo, se arrastando; outros já no plano alto tateando a parede. Em certo momento perceberam o quadro e as palavras ali escritas. Percebi uma lembrança da aula anterior, das discussões. H. foi o primeiro a pegar o pincel e escrever novas palavras no quadro, fazendo setas e apontando: “eu não concordo com isso”. A cadeira permanecia vazia até que B. subiu nela e começou a comentar sobre um dos assuntos. Rapidamente isso motivou outros a subirem e contestarem (ou apoiarem) os dizeres de B. Os assuntos iam tomando forma, e os discursos dos alunos se mostravam cada vez mais inflamados. A opinião sobre os dizeres do quadro, revelada por quem ocupava a*



*cadeira, estimulava ações dos alunos pela sala e, ao mesmo tempo, outros dizeres que eram expressos no quadro, pela escrita. Aos poucos, criava-se uma relação entre essas três dimensões: a escrita no quadro, a fala na cadeira e as ações na sala, espaço de experimentações e propositivas corporais (RDB, 11/04/2013).*

A sala vazia do início era o jogo também vazio. Eram poucas as regras e limites para a improvisação. O comando inicial dava as indicações de jogo, contornando um espaço em branco que deveria ser preenchido pelos jogadores. Ao mesmo tempo, as limitações criadas por mim (como o uso da voz apenas por quem estivesse na cadeira) criava tensão e potencializava as possibilidades de jogo. Como cartas na manga, os princípios da Impro que deveriam ser utilizados também nesta prática: aceitação, escuta, gangorra de *status*.

Ao mesclar discursos e relações cênicas, essa plataforma de jogo revelou-se um espaço em que as opiniões dos alunos sobre os temas do quadro estimulavam as relações de jogo, sem intervenções do adulto condutor, em uma afetação mútua. O dizer do aluno que estava na cadeira afetava as improvisações dos que estavam ao redor, no espaço. Estes, por suas ações, estimulavam os dizeres de quem estava na cadeira. Foi no jogo de *status* entre “quem tem a voz” e “quem não tem” que as primeiras relações começaram a ser construídas: “Como eu reajo a um discurso verbal sem utilizar a voz, com meu corpo e ações no espaço? E na cadeira, como meu discurso e a forma de dizê-lo estimula quem está no espaço?” O relato a seguir mostra essa relação:

*Momento polêmico: B. comentou sobre lei da seleção natural, em que “os mais fracos deveriam morrer para os mais fortes sobreviver”. Ela fala sobre ditadura, sobre desigualdade social: “os pobres devem dar lugar aos ricos e bem sucedidos, o país deve visar sempre a ordem e o progresso”. Seu discurso provocou uma grande agitação. Todos se mostraram afetados e quiseram subir na cadeira para falar. Seria aquela a opinião de B. ou ela estaria criando um discurso fictício para estimular o jogo? Como só um pode ter a “voz”, os alunos começaram a reagir no espaço, com o corpo. G. pegou a bolinha de tênis e arremessou em B., que insistia em permanecer na cadeira. Todos começaram a lançar os objetos. L.P. pegou um dos bastões e começou a ameaçar B., ainda em cima da cadeira. L.C. protegia B. dos ataques dos outros jogadores. Em meio a esse caos, I. que até então estava calada, ainda com a venda e explorando os objetos, deu um grito forte que fez B. descer da cadeira. H. sobe na cadeira e começa a falar sobre direitos humanos: “somos todos humanos,*

*iguais, o progresso deve ser para todos, sem distinção de classe. Todos tem o direito de estar vivos". (RDB, 11/04/2013).*

No relato, será que a opinião expressa pela aluna B. era realmente dela ou seria apenas um estímulo ao jogo? Não apenas pelos conteúdos de seus dizeres, mas pela efervescência com que o dizia, percebi uma afetação que poderia ser fruto do próprio jogo. Naquele momento, não se tratava de um debate entre os alunos, como ocorrido em uma aula anterior, porém não era descartado o teor pessoal das opiniões, sempre resguardado pelo jogo.

Considero que nessa plataforma de improvisação há também um caráter híbrido. Durante o jogo os alunos relacionavam-se com o espaço, com os outros e com os objetos, explorando seus corpos, com a linguagem escrita no quadro, com possibilidades sonoras não apenas da emissão de palavras, mas também dos ruídos, gritos, urros... Havia ali dimensões plásticas, corporais, musicais, políticas e textuais. Essa multiplicidade de possibilidades fez emergir inúmeras teatralidades, que eram por mim registradas no Diário de Bordo.

Além disso, os alunos jogavam e descobriam possibilidades criativas de uma maneira relacional, valorizando a experiência da criação. Relacionar-se com o espaço, com os objetos e com o outro era lidar com o teatro, e com a arte, enquanto vivência, que permite uma imersão criativa e altera modos de ser e estar.

Procurei ser um facilitador do processo ao criar as situações e estímulos iniciais. Coube a mim delimitar os contornos da proposta e, em seguida, entrar no jogo como um observador ativo. Eu estava ali, na sala, registrando os acontecimentos, porém me distanciava para dar espaço ao fazer criativo dos alunos, livre de regras ou comandos "fechados". Ao preencher as lacunas e os espaços vazios, os alunos respondiam aos estímulos dados por mim, manifestando uma forma do fazer teatral que poderia ser lapidada posteriormente para a criação do espetáculo.

Para interromper a ação, enquanto o jogo ainda acontecia, peguei outras cadeiras e dispus em frente ao quadro. Um por um, sussurrei no ouvido dos alunos que subissem nas cadeiras. Quando todos haviam subido, acendi as luzes da sala e pedi que observassem o quadro e tudo que estava escrito ali.

Pedi que registrassem todas as impressões sobre o trabalho: sensações, imagens, ações, estados, opiniões. Afirmar que daquele material criaríamos um repertório a ser

retomado nas próximas aulas. Além disso, pedi que refletissem sobre os assuntos abordados durante a prática: que se informassem, levantassem dados para amadurecer posicionamentos para práticas futuras.

Ao longo das aulas repetimos essa plataforma de jogo e, a cada dia, alterava algum dos elementos, estimulando-os a novas descobertas. A caminhada vendada pela escola tornou-se um ritual importante para se conectarem a um nível de sensibilidade.

No segundo dia de experimentação, o aluno G. estava bastante propositivo, talvez um pouco ansioso por chegar ao mesmo nível de imersão alcançado na aula anterior. Relacionava-se com todos os outros jogadores, gerando um “incômodo” ao jogo. Ao invés de interferir na prática, permiti que o aparente distúrbio se resolvesse no próprio jogo:

*G. está inquieto. Caminha de um lado para o outro, roubando os objetos de outros jogadores que reagem com urros “animalescos”. (...) L.P. pega um pedaço de tecido comprido e corre atrás de G. Parece que tenta amarrá-lo. H. foi ajuda-la. Eles não conseguem, G. resiste e foge dos dois. Parece que agora todos estão atrás dele, com vários tecidos, tentando amarrá-lo. (...) B. permanece na cadeira, gritando: “Pega! Pega ele! Ele está perturbando a nossa ordem! Precisa ser expulso!”. Todos tentam captura-lo e conseguem amarra-lo. B. desce da cadeira, pega uma extremidade do tecido e começa a caminhar pela sala como se “passeasse com um cachorro”. G., amarrado, se contorce pelo chão, olhando para os outros jogadores como se pedisse ajuda (RDB - 16/04/2013).*

Percebi como novas relações começavam a ser traçadas pelos jogadores. Quem obedecia quem? Quem permanecia à margem? Quem ocupava mais a cadeira? A situação descrita revelou esboços dessas relações. Porque os alunos permitiram que a jogadora B. “dominasse” o jogador capturado?

Ao longo do trabalho, relações de *status* foram se consolidando. B. permanecia sempre na cadeira, provocando os discursos mais polêmicos e exercendo certa liderança sobre os demais. Outros permaneciam sempre no plano baixo, obedecendo as ordens de B.: “pegue aquele objeto e traga pra mim! Pare de escrever no quadro! Estou entediada, dancem um pouco”. Percebia vagamente esboços de uma situação teatral que poderia ser construída a partir daquelas relações.

Nessa mesma aula, aconteceu algo que demonstra como uma violação das próprias regras do jogo pode se tornar um novo estímulo:

*A discussão na cadeira estava acirrada. Todos queriam subir para dar sua opinião. O assunto era a legalização do aborto. H. discursava contra o aborto, com resquícios de um pensamento religioso: “o feto já é uma vida, ninguém tem o direito de interromper uma vida.”. Havia em alteração em sua voz, seus gestos estavam abertos, como se discursasse para uma grande plateia. Desceu da cadeira sobre os apelos de L.P. que logo subiu e começou a dizer: “e os casos de risco? E o direito da mulher? E o estupro? Não se pode ignorar isso! A legalização vai regulamentar, prezando o direito de todos!”. M.: “eles são homens, não entendem. Nós mulheres precisamos nos unir”. B.: “não se aflijam, vou pensar o melhor para todos vocês, atender a todos os anseios, eu domino esse lugar!” Coros se formavam pela sala. As mulheres permaneciam juntas e cercavam a cadeira frente a H. e G. que tentavam subir. B. permanecia sempre à margem, observando tudo de longe, tentando apaziguar os dizeres quando subia na cadeira. Enquanto discutiam, M.C. passeava pela sala com um tecido envolto nos braços como se fosse um bebê. As vozes ficaram alteradas. Vejo que agora quem sobre na cadeira são os habitantes da cidade. Todos gritavam. As mulheres agora impediam fisicamente os homens de subirem na cadeira. De repente, I., que até então estava vendada, explorando os objetos, tira a venda subitamente, pega outra cadeira, coloca no centro da sala e começa a gritar: “Vocês estão loucos! Loucos! Calem a boca! O que está acontecendo aqui? Me deixem em paz! Parem com isso! O que vocês fizeram com meu filho?!”. Percebo como ela está alterada. Em seguida, volta para o chão e o jogo permanece com duas cadeiras, estabelecendo uma situação de debate entre os dois jogadores que tem a voz: em uma cadeira sempre as mulheres e em outra os homens. Ninguém sabe o que aconteceu com o filho de I. (RDB - 16/04/2013).*

As regras delimitadas inicialmente por mim eram limitações para provocar situações de jogo. Entretanto, a aluna I., que até então não havia se manifestado com a palavra, pega outra cadeira e introduz um novo elemento. Essa “violação” da regra é uma resposta aos estímulos da própria proposta e criou novas possibilidades para o jogo, desestabilizando o que já estava estabelecido. Isso mostra como são importantes as lacunas nos comandos e propostas. Eu havia definido que a cadeira era o lugar da voz. Entretanto, havia outras cadeiras na sala. Nem mesmo eu pensara nessa possibilidade! É também nos espaços em branco, no que não é dito, surgem inúmeras possibilidades de jogo.

Nessa aula ficou claro para mim como já havia um material levantado que dizia das relações construídas pelos alunos: a formação do coro de mulheres, a aluna I. sempre vendada que não se conteve e usou a voz, B. sempre em um *status* alto.

Após algumas aulas repetindo essa plataforma de jogo, pedi que cada aluno construísse uma ficha com as principais características de seu eu-jogador - esboço de um habitante do lugar. Tais características se distanciavam de uma construção realista de personagens, na direção de condutas e impressões sobre as principais ações realizadas ao longo dessa prática. Nelas estavam presentes, de uma maneira não-linear, o principal plano de exploração no espaço, os objetos de relação, sons, palavras chave, discursos que mais o motivava, jogadores com que se relacionava, além de desenhos e sensações. Esse registro representava uma sistematização das experiências provenientes do jogo a apontavam direções para um futuro trabalho sobre a noção de personagem.

Em um trabalho paralelo de construção dramatúrgica, comparava as fichas dos alunos e as anotações feitas por mim, buscando relações, tensões e novas possibilidades de jogo:

*G, L e B: família, opressão, status, tradicional família mineira. Jogo de opressão. Relação de opressão do grupo sobre G. B e L como dominadoras, classe, status. L. embaixo das cadeiras, na toca, escondida, produzindo sons. M. meio prostituta, elegante com a bolsa. L.P com um chicote, imponente, batendo com cordas nos outros. I sempre com a venda, explorando os objetos, vestindo-os, coletando-os para si, rastejando. H sempre com o tecido florido. Porque I não tira a venda? Porque B está sempre na cadeira, no lugar do discurso? (RDB – 02/05/2013).*

Muitas vezes minhas anotações não eram sistemáticas ou lineares. Registrava impressões, imagens e estímulos. Percebi que poderia ser uma experiência interessante investir em uma dramaturgia própria para o espetáculo do Grupo. Além de uma experiência nova para os alunos, distante dos fatos expressos na biografia do Grupo, seria algo novo também para mim, que me motivaria como artista ao me envolver em um trabalho criativo de dramaturgia. As práticas na plataforma de improvisação “Cidade Estranha” me mostraram como as experiências provenientes da sala de aula transbordavam imagem e situações teatrais, que poderiam ser lapidadas em um trabalho de construção dramatúrgica.

Assim, em um trabalho fora das aulas, debruçava-me sobre as anotações buscando tecer qual situação dramática inicial poderia nos auxiliar na escrita no texto. Mesmo optando por trabalhar com um texto, este não foi o ponto de partida, estava conectado a essas improvisações e ao material revelado a partir delas.

Nas aulas seguintes, a partir das minhas anotações e das fichas construídas pelos alunos, começamos novas improvisações, para criar células dramatúrgicas. Pouco a pouco, comecei a identificar os jogadores como possíveis personagens, atribuindo uma identificação a cada um deles: G. tornou-se o “viajante”, B. tornou-se a “ditadora”, I. a “cega”, H. o “sábio”, L.P. a “rebelde”, L.C. o “braço direito”, F. o “guarda”, entre outros.

Essa identificação nos auxiliou no desenho das situações provenientes dos jogos e também trouxe novos elementos para serem utilizados pelos alunos. Relato uma aula em que começamos a explorar essas denominações:

*Todos no chão, luzes apagadas, aquecendo o corpo. “Movimentos circulares nos pés, depois joelhos, quadril, tronco, pescoço e cabeça, até todo o corpo estar em movimento. Agora explorem o plano baixo, possibilidades de deslocamento e relação com o chão. Aos poucos, na passagem entre os planos médio e alto, tragam os elementos da ‘Cidade Estranha’: respiração, urgência, plano de exploração”. Acendi a luminária criando outra ambientação na sala. Em seguida, coloquei dois pedaços de tecidos no chão: um amarelo, comprido, como uma grande faixa; um azul, transparente e grande. “Dividam-se em dois grupos e criem relações com o tecido” (RDB – 07/05/2013).*

Durante a exploração dos tecidos, os alunos, em grupos, descobriam aquele material: sua textura, comprimento e possibilidades de jogo, imbuídos dos esboços corporais de suas figuras. A partir da exploração, novas situações para improvisação começaram a ser construídas:

*No grupo com o tecido amarelo haviam apenas meninas e, após um tempo de exploração, cada uma delas segurou o tecido em uma extremidade, criando tensões. Puxavam umas às outras pelo tecido e se enroscavam nele. Imaginei quatro irmãs, mulheres, crianças. Havia um clima de jovialidade, certa alegria e divertimento. Sutilmente pedi aos outros que sentassem e observassem o jogo das meninas. O tecido estabelecia um jogo de poder com vários impulsos: quem puxa quem? Então, sem deixa-las perder o jogo, sugeri a situação de mulheres que querem conquistar alguém que apareceu na cidade (a luminária). “Todas querem se aproximar da luminária que é um o viajante que chegou à cidade e as outras não deixam, puxando pelo tecido.” Depois de um tempo nesse jogo, pedi a G, que estava sentado assistindo, que jogasse com o grupo. Entreguei a ele uma mala e pedi que entrasse como o viajante – estímulo que veio a partir de suas improvisações anteriores (RDB – 07/05/2013).*

Ao utilizar a palavra “viajante” pela primeira vez como um estímulo ao aluno para o jogo, percebi que ele já entrou “atuando”, como se construísse, a partir de suas noções

de atuação, o personagem viajante. Pedi então que voltasse e que buscasse, ao retornar ao jogo, as características do seu repertório do trabalho anterior: “gostaria de ver o G. jogando com a mala e com o grupo, não um personagem viajante”.

Havia um jogo de olhar entre ele e as meninas. G. atraía cada uma delas e as outras a puxavam de volta para o grupo. Então, pedi a ele que, na medida em que as meninas se apresentassem, fosse tirando-as do jogo até sobrar só uma: a sua escolhida. Quando isso aconteceu, o viajante e a escolhida começaram a se relacionar com o tecido, envolvendo-se nele. Algo como uma cena de amor.

Incluir a noção de personagem no trabalho foi um grande desafio, pois era necessário encontrar uma forma de incluí-la sem provocar um distanciamento dos alunos do material já descoberto. Nesse sentido, novamente Ryngaert (2009) trouxe uma grande contribuição e sua noção de personagem foi adotada por mim na prática com o Gambiarra:

Nas oficinas, por falta de consistência, com frequência os personagens só aparecem como silhuetas, arquétipos ou sumários “cabideiros” cuja modalidade quase não vai além das funções tradicionais de agentes da narrativa. (...) O esboço de personagens fictícios agrava a tendência ao fingimento, à imitação dos estereótipos emprestados dos adultos, a um subteatro (...). Por esse motivo proponho esse trabalho intitulado pessoa/personagem, o qual leva em conta os dois termos que constituem em definitivo o curioso cruzamento etiquetado “personagem” e, sobretudo, as relações instituídas entre os dois, nos dois sentidos. (RYNGAERT, 2009, p.158).

Na prática era importante buscar um engajamento pessoal a partir da relação pessoa/personagem para afastarem-se dos estereótipos e “lugares-comuns”. Ao longo das improvisações, os alunos sedimentaram uma série de características que me estimulou a identifica-los como possíveis personagens, o que pautaria a escrita do texto. Entretanto, ao utilizar essa denominação no momento do jogo, o aluno G. rapidamente abandonou suas características de jogador e “atuou” como imaginava que deveria ser esse personagem, vestindo uma “máscara”, acessando estereótipos. Entretanto, me interessava que tais personagens ganhassem corpo a partir do acúmulo e da confluência de experiências dos jogadores, privilegiando um saber

construído em ação, em jogo. A denominação de G. como “viajante” veio por um estudo das próprias ações dele durante as improvisações.

Muitos dos integrantes do Grupo Gambiarra haviam passado por processos anteriores. Penso que a criação a partir de experimentações e jogos permitiu descobrir novas possibilidades criativas e de atuação, conectadas às vivências daquele processo. Todas as imagens e células de cenas que criamos partiram de espaços vazios, lacunas e de um *work in process* sobre aquele material, em oposição a uma dramaturgia “de gabinete” ou uma construção psicológica do personagem.

Todos os materiais com os quais começaria a escrever a dramaturgia eram provenientes dos jogos e de reflexões sobre eles. As próprias experimentações em sala já eram criação de dramaturgia em ação, em jogo, como a improvisação com o tecido e a luminária conforme narrado acima. Cabia a mim apenas organizar o material e transformá-lo em texto, facilitando a sistematização do processo de criação. Não havia de antemão uma fábula estabelecida. Sequer sabíamos se tratar-se-ia de uma dramaturgia fabular. Era fundamental que prevalecesse o estado de jogo para continuar as descobertas e, à medida que os personagens fossem ganhando forma e nomenclatura, somar as novas informações às características já construídas. Estava em conexão com Ryngaert:

É desejável que cada jogador tenha várias experiências e que cada personagem seja, portanto, confrontado com várias situações que tem protagonistas diferentes. Quanto mais o jogo avança, mais a biografia de cada um dos personagens se torna precisa e complexa. (...) Nenhuma fábula é fornecida de antemão, mas um enorme potencial narrativo se desenvolve à medida que os encontros se multiplicam, relançando a cada vez novas invenções e criando novos vínculos (RYNGAERT, 2009, p.164).

A não delimitação prévia de uma dramaturgia para o espetáculo criou espaço para o jogo e para as descobertas provenientes dele. As situações narrativas surgiam do próprio jogo, de estímulos e provocações que levava para a sala de aula a partir de inspirações da aula anterior. Era importante continuar insistindo naquele espaço de experimentação e valorizar o engajamento dos alunos. Nas propostas de jogo com suficientes lacunas e espaços em branco, os alunos são estimulados a jogar e



responder aos estímulos a partir de seus desejos, de suas urgências. E no jogo, nessa sobreposição entre o real e o fictício, o jogador e o personagem, novas relações se costuravam.

Esse fato também trouxe um caráter autoral ao processo que estávamos desenvolvendo. Não falávamos mais em “protagonistas” ou “papéis principais”. Cada aluno tinha o seu espaço de proposição e engajamento, conectado a seus desejos e dizeres e a uma identidade artística daquele coletivo.

Nas aulas seguintes, os alunos continuaram improvisando a partir de diversos estímulos com seus esboços dos personagens. Entretanto, após as improvisações, comecei a pedir que eles organizassem o material levantado e o apresentassem aos outros no formato de cena. Os alunos deveriam dedicar-se por um tempo ao material descoberto, somando-o ao que já possuíam e apresentar uma nova improvisação para o grupo, agora em relação a uma plateia, jogando também com o público. Experimentamos essa prática com diversos formatos: cenas em duplas, trios, individuais, sempre partindo de uma relação de jogo que depois era compartilhada. Abaixo, descrições de algumas cenas apresentadas:

*Cena 1 – B., G. e L.C.: situação de um passeio. G. está encoleirado com o esparadrapo. B. o guia e L.C. está a seu lado, com a mão esquerda em seu ombro. Parecem companheiras. As duas conversam sobre a paisagem: “veja que lindos aqueles campos! Aquelas flores não estavam ali ontem.” G. meio abatido, preso, não tenta se soltar. Aos poucos começa a murmurar algo que não entendo. Na medida em que vai aumentando o volume, B. puxa a coleira como se quisesse controlá-lo. G. vai ficando agitado e começa a falar mais alto: ele pede ajuda. B. aumenta os puxões na coleira e começa a falar para a plateia: “não é nada disso que vocês estão pensando, não liguem para ele.” G. grita agora grita, para a plateia: “por favor, me ajudem, me tirem daqui.” B. agora está constrangida. L.C. sai de cena, volta com um pedaço de bastão e começa a atacar G. Como se quisesse esconder aquela cena, B. entra na frente e começa a conversar com a plateia: “vocês viram as nossas novas obras? Vai ficar maravilhosa aquela parte da cidade. Não estou medindo esforços para transformar isso aqui em um lugar melhor.” G. então para e permanece no chão. Está morto? L.C. retira a coleira e sussurra para B.: “aquele ali já era.” As duas então continuam o passeio. Termina a cena.*

*Cena 2: M.C., C. e M. entram na cena juntas, estendem um tecido e sentam-se sobre ela. Parecem felizes, empolgadas. Não utilizam palavras, apenas emitem sons com intenções, uma espécie de*

*gramelot. M. retira algo da bolsa e as outras ficam muito animadas, histéricas e então surgem as palavras: “Ai meu Deus! Ai meu Deus! Ai meu Deus!”. M. então mostra o tecido que tirou da bolsa. Parece algo muito especial! M.C. faz sinais como se também fosse mostrar algo. Então aproxima-se das outras duas e sussurra algo em seus ouvidos. Entre gritos histéricos, as outras dizem novamente com empolgação: “Ai meu Deus! Ai meu Deus! Ai meu Deus!” Agora é a vez de C. Ela chama a atenção das outras duas, estica as pernas e mostra algo em seu pé, suas unhas. Novamente: “Ai meu Deus! Ai meu Deus! Ai meu Deus!”. Vejo mulheres em uma situação de descontração. Então as três olham para cima. Parece que veem alguma coisa que as amedronta. Recolhem as suas coisas, retiram o tecido e saem de cena rapidamente.*

*Cena 3: L.P. e L. entram na sala correndo e se escondem. L. está embaixo das cadeiras, L.P. embaixo de vários tecidos, camuflada. Então surge F., à procura das duas. Procura longamente e não as encontra. Senta-se no meio da sala e dorme. As duas saem de seus esconderijos e mostram curiosidade quando veem F. Se aproximam dele e começam a tocá-lo, cheirá-lo. Às vezes soltam algum risos. F. acorda repentinamente e as duas se afastam. Voltam a se aproximar dele novamente, parecem interessadas. Os três começam a brincar de dar leves tapas uns nos outros. Estão se divertindo. Então L. dá um tapa mais forte em L.P. A plateia ri. L.P. volta para seus tecidos, meio chateada. L. e F. então vão para debaixo das cadeiras. Parece que a cena terminou. (RDB – 10/05/2013).*

As três cenas descritas partiram de improvisações realizadas naquela aula, como de costume. Começamos com as luzes apagadas, partimos para uma prática corporal de aquecimento e relação com o espaço e, então, pedi que no jogo os trios se formassem aleatoriamente. Então, pedi que trouxessem os elementos de cada personagem e jogassem no trio, buscando identificações e tensões. Como estímulo, mantive uma trilha musical<sup>28</sup> e dispus pelo espaço alguns objetos. Aos poucos, imagens e situações de jogo começaram a surgir. Após um tempo experimentando, eles se debruçaram sobre o material improvisado e o organizaram para a apresentação das cenas, conforme narrado.

Em outra aula com a mesma dinâmica, pedi que, conjuntamente, organizassem todo o material e me apresentassem em seguida, buscando um sentido coletivo. Eles deveriam pensar a ordem das células, como seria o início, o fim e manter as

---

<sup>28</sup> Era recorrente o uso de trilha musical em vários momentos da prática com o Grupo Gambiarra. Optava sempre por músicas instrumentais com diferentes pulsações, ritmos e harmonias. Utilizo, principalmente, músicas do Uakti, Yann Tiersen, Luciano Berio, Herbie Hancock, Martina Topley-Bird e Jun Miyake.

características de jogo. Delimitei um tempo para que compartilhassem suas células e pedi que me informassem quando a “apresentação” começaria:

*Entrei na sala e as luzes estavam apagadas. L. estava em baixo das cadeiras, não conseguia vê-la, apenas ouvia seus sons. Parecia estar presa. Em seguida, as luzes se acenderam e todos os alunos estavam em cena. Toda a sala estava ocupada. Parece que optaram por apresentar as células em simultaneidade. Novamente, B. e L.C. encoleiraram G. com o esparadrapo e desfilavam com ele pela sala. Havia uma imponência nas duas. L. sempre embaixo das cadeiras, como em uma toca. Às vezes saía, pegava um objeto e voltava. M.C. carregando o bebê-tecido. Os espaço estava todo preenchido. B. subiu em uma cadeira e começou um discurso e todos se congelaram para ouvi-la. G. se solta da coleira. Grande caos. Muitos sons. Todos se escondem embaixo das cadeiras. Parece o fim. Percebo muitas imagens-situações: as irmãs (tecido amarelo), o mar (tecido azul), a coleira, despedida das mães, picnic, o discurso da governante, a cega, a domadora, os prisioneiros, a moça do bebê. (RDB – 16/05/2013).*

A organização das células em uma situação de apresentação era um novo exercício de dramaturgia e encenação. Trabalhando conjuntamente, os alunos colocavam em relação todo o repertório de jogo levantado até ali, produzindo leituras e sentidos sobre o seu material – e descobrindo novas conexões. Curioso notar que tal organização distanciou-se de uma linearidade racional. Os alunos estavam em ação simultaneamente, porém a forma como ocupavam o espaço delimitado para o jogo permitiu o estabelecimento de pequenos focos, onde, a cada momento uma célula tinha ênfase. Faziam a construção de sentido do próprio jogo.

Inspirado pelas práticas narradas, elaborei uma situação fabular que foi apresentada aos alunos:

*Uma ilha, esquecida no mapa, governada por uma ditadora. Um dia certo viajante desembarca nessa ilha e desestabiliza a ordem vigente.*

Essa situação permitiria o entrelaçamento de todo o material levantado por nós e também a revelação de novas possibilidades. Com uma situação em vista, que envolveria todos os personagens, iniciamos outros níveis de improvisação, com foco na relação com a fábula.

Assim, pouco a pouco já dispúnhamos de uma série de elementos para a dramaturgia, que foram por mim sistematizados no Diário de Bordo:



Imagem 1: RDB – 20/05/2013

O registro faz parte do processo de construção da dramaturgia, em busca de um espetáculo significativo para os alunos, a partir do material que levantavam em sala de aula. Ele representa uma etapa do processo de construção da dramaturgia que incluiu também inúmeras outras ações desde a fase inicial de improvisações com os temas eleitos. Ali estão registrados os personagens e as imagens que surgiam nesses momentos de experimentações, rumo à escrita dramática do texto. A partir desse tipo de registro, elaborava novas propostas para as aulas seguintes, em busca de elos dramatúrgicos:

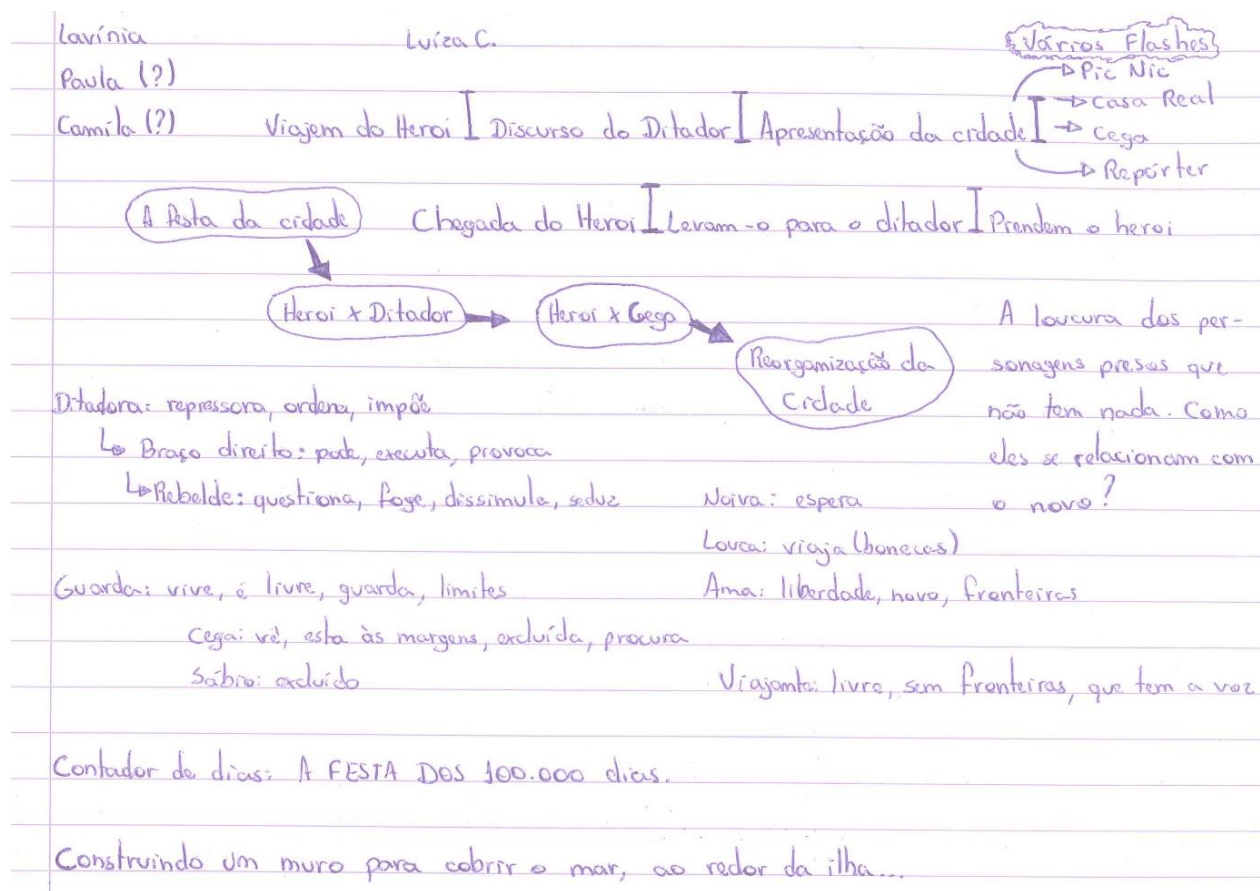


Imagem 2: RDB – 27/05/2013

Aqui estão relatados novos avanços no entrelaçamento dos personagens, o que gerou também novos questionamentos: “a loucura dos personagens presos que não tem nada. Como eles se relacionam com o novo?” A partir desse exercício investigativo, comecei a desenvolver a escrita do texto.

A cada progresso, apresentava o material aos alunos. Discutíamos a proposta e acatava a muitas sugestões do grupo: a escrita era centralizada em mim, mas todos participavam das discussões e davam sugestões. Iniciou-se, então, o delicado desafio de conjugar o texto dramático e os materiais que os alunos já dispunham.

Um dos primeiros esboços de texto que levei aos alunos, que demonstra como foi o processo criativo com o texto dramático, foi em relação à improvisação “Cena 2”, narrada anteriormente neste trabalho. Buscando significações para a cena apresentada pelas alunas, criei a situação de um “pic nic”:

*Cena do Pic Nic: três atrizes e a ditadora.*

*Ditadora: Que comece o pic nic!*

*- Boa noite! Bom dia! Boa tarde! É um grande prazer estar aqui! Trouxe maçãs fresquinhas!*

*- Boa noite! Bom dia! Boa tarde! Trouxe pães, pães fresquinhos e quentinhos e macios.*

*- Compartilho com vocês minha felicidade! Hoje o céu está mais limpo que o normal...*

*- Café? Alguém trouxe café?*

*- Não havia mais café e eu trouxe suco natural, de laranja!*

*- Hum... laranja, eu adoro laranja!*

*- Eu prefiro café, mas nesse caso...*

*- Tem leite, alguém prefere leite?*

*- Eu preferia leite, mas agora sou a favor das vacas.*

*- Vacas, eu adoro vacas!*

*- Leite me lembra que está na hora do meu remédio.*

*- Podemos começar falando sobre essa nova conjectura política que vem nos assolando.*

*- Ah, eu prefiro não falar de política.*

*- Nem de futebol.*

*- Nem de religião.*

*- Podemos falar do tempo.*

*- Sim, do tempo!*

*- É, parece que vai chover.*

*- Não, não vai chover, o céu está claro, está calor, quase não venta.*

*- É o aquecimento global.*

*- Opa, aquecimento global é política.*

*- E não queremos falar de política.*

*- Nem de futebol.*

*- Nem de religião.*

*- Por isso que eu sugeri falar do tempo. Vai chover.*

*- Maças, alguém quer maçãs?*

*(...)*

*(RDB – 03/06/2013)*

Ao apresentar o texto às alunas, senti que elas logo se empolgaram para a experimentação em cena. Afirmei que o texto era mais uma camada para o material que elas já vinham apresentando, que deveria ser somado a ele. A situação do pic nic já estava instalada na última improvisação. O desafio era retomar aqueles elementos e sobrepor o texto, buscando novos sentidos e possibilidades de jogo.

Para esse desafio, procurei impedi-los de improvisar em cena com o texto. Pedia para que lessem, discutissem um pouco, e, no momento da improvisação, jogassem com o que fosse mais significativo para permitir que novos textos surgissem. Assim, os textos que eu levava não ocupavam um lugar primordial, eram um estímulo que também estava à prova.

Nesse caminho, pouco a pouco, os personagens foram delineando-se cada vez mais e as situações dramáticas do espetáculo se tornaram cada vez mais desenhadas. As experimentações com os esboços de texto permaneceram até o final do primeiro semestre de 2013.

Após o período de férias, retornamos em agosto e apresentei a eles uma primeira versão do texto completo, amarrando e registrando todas as células dramáticas reveladas nas improvisações do primeiro semestre, e também com propostas de novas situações para serem experimentadas em jogo. O espetáculo, que já tinha uma forma, ganhou um nome: *Estranha Ilha*.

No segundo semestre de 2013, o processo continuou com algumas interrupções. A criação do espetáculo não é a única atividade do Grupo Gambiarra e precisamos interromper esse processo para nos dedicar a outras criações, para apresentações nos eventos da escola. Mesmo assim, cada nova criação e apresentação do Grupo foi também um espaço de aprendizado e vivência teatral que, mesmo indiretamente, voltava-se para o espetáculo. Tornou-se necessário também incluir um pensamento sobre a encenação, considerando outros discursos do espetáculo (iluminação, cenografia, figurino, sonoplastia). Infelizmente, é impossível descrever todo esse processo neste trabalho, dado seu tamanho e natureza de monografia. Porém, a partir das práticas aqui narradas, apresentei algumas características que procurei manter ao longo de todo processo de criação do espetáculo: a horizontalidade das relações e escolhas, prezando sempre pelos dizeres dos alunos, o engajamento de todo o Grupo na criação dos discursos da encenação e o caráter de jogo em todos os processos de criação, preparação dos atores e ensaios.

Nunca consideramos a dramaturgia como finalizada. A cada novo ensaio, permitíamos novas descobertas, novos dizeres, situações e, pouco a pouco, o espetáculo ganhava cada vez mais uma forma coletiva. Criando uma ponte com o presente, anexo a este trabalho a dramaturgia do espetáculo, parte fundamental e reflexo do processo de ensino-aprendizagem aqui narrado.

Hoje, voltando-me para o processo de criação de *Estranha Ilha*, percebo como ele começou logo na primeira aula, no Período Diagnóstico, ao iniciar a construção da nossa própria prática de trabalho. Foi um processo investigativo, de busca de soluções pedagógicas e artísticas. Considero que todos os materiais levantados foram ricos de

teatralidades e poderiam ser lapidados para a construção do espetáculo em outros moldes. Porém, apesar do engajamento nos jogos e nas experimentações, os próprios alunos ansiavam pelo tipo de teatro desenvolvido. Nos momentos iniciais era comum me perguntarem “quando vamos começar a ‘ensaiar’ o espetáculo?” Me dedicava a mostrar que já estávamos em processo de criação do espetáculo e, aos poucos, foram compreendendo a dimensão do processo criativo. Atualmente, vejo que percebem que todo o processo nos trouxe até aqui.

Tentando apresentar outras possibilidades para o fazer teatral, conversei com meus coordenadores sobre a importância de um processo de criação conectado aos desejos dos alunos, por isso a escolha por um espetáculo autoral com desenvolvimento de uma dramaturgia própria. Escolha que foi bem aceita por eles, demonstrando uma sintonia entre as minhas expectativas, dos alunos e da instituição.

Iniciado o ano de 2014, novos desafios: a emergência da estreia, que acelerou o processo de criação, e a mudança de alguns integrantes do grupo. Alguns alunos saíram do Colégio, outros, com a chegada do 3º ano do Ensino Médio, tiveram que deixar o Gambiarra. Porém, considero que em todo o processo de criação existiram ricas possibilidades de aprendizado e vivências teatrais. Com a estreia de *Estranha Ilha* em maio de 2014, uma nova etapa se inicia, pois penso que o espetáculo nunca termina com a estreia. O compartilhamento com o público será uma nova etapa, um novo espaço de jogo e descobertas. Longe do histrionismo, do acontecimento espetacular, é um novo momento de um processo em que o fim não pode ser vislumbrado. Chegamos até aqui e, daqui, para onde vamos? Assim, espero que o teatro e seu ensino sejam sempre um terreno fértil para descobertas e experimentações para meus alunos.



### III. Para onde vou?

*Perder a si mesmo é querer  
se encontrar em lugares mais amplos  
(é como se eu me tivesse quando não tivesse também)*

Viviane Mosé

Gosto da imagem de uma ilha. A ilha é chão, solo fértil, sedimentado, porém suspenso no mar, meio à deriva. E se assim for a prática do teatro? Um espaço também sedimentado e fértil, porém à mercê das intempéries do mar, por todos os lados, gerando inseguranças, riscos, mas também aventuras e desafios. Ninguém sabe o que pode vir do mar, mas temos um chão como apoio.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi preenchido por perguntas, como também foi a minha primeira prática docente: cheia de dúvidas e incertezas. Eu era um viajante, ao mar, com meu barco, buscando terra firme...

Percebi como a prática docente, principalmente no campo do teatro, é cheia de lacunas, brechas e dimensões que só são percebidas no momento presente da sala de aula, pois são fruto das relações entre os indivíduos. Penso que é desses espaços vazios que podem surgir novas possibilidades de ensino e criação. É preciso manter espaços abertos, dúvidas, corpos dançantes dos alunos que precisam gritar nas aulas de teatro, fazer barulho, rolar no chão, falar de política e do que mais vier à cabeça, sempre sobre o olhar cuidadoso do professor, atento às possibilidades criativas que possam surgir.

Da mesma forma, foi retomando um olhar para minha biografia, buscando reconhecer minhas referências e vivências teatrais anteriores e, ao mesmo tempo, percebendo o contexto em que estava atuando, que um caminho para o ensino de teatro começou a ser trilhado. Na experiência presente da sala de aula, recorri a meu repertório e coloquei-o em jogo, iniciando a construção de uma poética própria para a prática teatral com aquele grupo. Nosso processo foi reflexo de quem eu sou e de como os alunos se apresentaram a mim. Foi nessa relação entre eu e eles, sob a moldura do Colégio Santo Antônio, que nossa prática se desenhou.

O CSA foi um chão extremamente fértil para minhas experimentações, a partir da percepção e do diálogo com os moldes institucionais. O teatro como atividade

extracurricular possibilitou um espaço aberto para experiências, longe do formato pré-estabelecido das disciplinas curriculares.

Sinto que, para o Colégio, minha contribuição foi em um ambiente tão disciplinar desenvolver uma prática conectada aos desejos dos alunos e também a muitos dos meus anseios criativos. Ante à exigência da apresentação, foi possível desenvolver um processo de criação que relacionou “processo” e “resultado”, em um mesmo *status*, sintonizando expectativas, conflitos e contradições.

Iniciar a docência antes de ter concluído o curso de Licenciatura em Teatro foi importante pela possibilidade de criar diálogos entre a prática no Colégio e a Universidade, nesta monografia, inclusive. Mesmo formado, buscarei construir novos diálogos que alimentem tanto a prática profissional na escola, quanto as pesquisas acadêmicas.

No futuro, pretendo continuar trabalhando com o Grupo Gambiarra e investigar mais a fundo a relação das práticas de Teatro de Grupo com o ensino de teatro, traçando, nesse caminho, meus estudos acadêmicos. A possibilidade de ensinar teatro desenvolvendo um projeto artístico autoral com os alunos é rica em possibilidades pedagógicas que, em novas experiências, pretendo explorar mais.

A prática aqui narrada me motivou além da docência, como artista, e pude conjugar propostas pedagógicas com experiências em direção, encenação, dramaturgia, cenografia e iluminação. Penso que o teatro na escola mostra todas essas possibilidades de criação teatral, proporcionando uma vivência artística significativa aos alunos e ao professor.

Ali firmei terra, encontrei um chão. Agora é tempo de içar vela, carregar o navio com as experiências vividas e partir para outros rumos, outras descobertas, outras ilhas... E, com o tempo, ir desenhando um mapa: não para fixar as coisas já descobertas, mas para, a partir delas, perceber o que ainda há para descobrir.

Terra à vista!

## • Referências Bibliográficas

ACHATKIN, Vera Cecília. *O Teatro-Esporte de Keith Johnstone e o ator: da ideia à ação – a improvisação como instrumento de transformação para além do palco*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro* / tradução Antônio Mercado – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Da sala de aula à sala de ensaio: a formação do Professor Colaborativo. *Paidéia* (Belo Horizonte), v. 7, p. 109-125, 2010.

FRANÇA, Junia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? Sala Preta - revista do departamento de artes cênicas - ECA/USP, São Paulo, v. 2, p. 39, 2002.

ICLE, Gilberto. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. *O Percevejo Online*, v. 1, p. 1-9, 2009.

ICLE, Gilberto. Improvisação: da espontaneidade romântica ao "momento presente". In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Org.). *Cartografias do ensino de teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. , p. 95-102.

JOHNSTONES, Keith. *Impro for storytellers*. New York: Routledge, 1999.

LEMINSKY, Paulo. *Toda Poesia*. – 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MACHADO, Marina Marcondes. Eu vim debaixo do barro do chão. 15 de Junho de 2013. Disponível em: <<http://www.agachamento.com/?p=1031>>. Acesso em: 21/04/2014.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia de Merleau-Ponty e as relações entre educação, arte e vida na pequena infância: rumo a uma Abordagem Espiral no ensino da arte. Ensaio vencedor do Concurso Mario Pedrosa, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. Mas o que é teatro? 9 de Dezembro de 2012. Disponível em: < <http://www.agachamento.com/?p=882>>. Acesso em: 21/04/2014.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOSÉ, Viviane. *Desato*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MOSÉ, Viviane. (Coord.). *A escola e os desafios contemporâneos / organização e apresentação Viviane Mosé*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro* / tradução sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed – São Paulo: Perspectiva, 2008.

RODRIGUES, Éder Sumariva. Projeto artístico pedagógico do teatro de grupo. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis. Disponível em: < <http://www.pergamumweb.udesc.br/dadosbu/000000/0000000000004/00000425.pdf>>. Acesso em: 20/04/2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* / tradução de Ingrid Dormien Koudela. – São Paulo: Perspectiva, 2008.

TELLES, Narciso. (Org.). *Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2013.

TROTTA, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. *Sala Preta (USP)*, v. 6, p. 155-160, 2006.