

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes

Bruna Betito Esbrilli

O MÉTODO DAS PERGUNTAS DE PINA BAUSCH NO ENSINO DE TEATRO

Belo Horizonte
2013

Bruna Betito Esbrilli

O MÉTODO DAS PERGUNTAS DE PINA BAUSCH NO ENSINO DE TEATRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Teatro,
Departamento de Fotografia, Teatro e
Cinema, na Escola de Belas Artes, da
Universidade Federal de Minas Gerais, como
exigência parcial para obtenção do Título de
Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Ms. Gabriela Córdova
Christófaro

Belo Horizonte
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, mesmo sem saber, contribuíram para esta pesquisa e, especialmente:

- A Gabriela Christófaro, pela orientação sensível, amiga e precisa;
- A toda a equipe do Colégio Logosófico, pelo carinho com o qual me receberam e pela possibilidade de realizar a experiência prática para essa monografia;
- Aos alunos do mesmo colégio que abraçaram a minha pesquisa de maneira atenta, confiante e divertida;
- A professora de teatro, Franciole Ferreira, que tive a oportunidade de acompanhar por dois anos e pude observar quão grande é o seu amor pela profissão;
- A Profa. Mariana Lima Muniz, pela participação fundamental em minha formação como artista e pesquisadora;
- Ao Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga, que um dia me disse: “Continue a dançar! Coragem!”
- Aos funcionários da UFMG, especialmente ao Roberto, pelo carinho e atenção que reserva a todos os alunos;
- A minha mãe, minha força;
- Ao Alexandre Hugo, por nunca me deixar desistir e por me lembrar todos os dias o quanto tudo isso vale a pena;
- Ao meu gato, Vincent, por me acompanhar durante a escrita dessa monografia, olhando atentamente a tela do meu computador e me mostrando quando algo não ia bem;
- Aos amigos da turma de 2009: Ana Reis, Carolina França, Charles Valadares, Diego Nonato, Helaine Freitas, Idylla Silmarovi, Juliana Codri, Júlia Camargos, Lélia Rolim, Maria Luiza Mattar, Rafael Lucas, Raysner d’Paula e Vânia Silvério.

RESUMO

Esta monografia busca refletir sobre como o método das perguntas de Pina Bausch pode ser utilizado no ensino de teatro e em que pode contribuir para ampliar a nosso campo de estudo. Para tanto, iniciamos com um breve histórico sobre o ensino de teatro no Brasil, a fim de compreender as transformações ocorridas ao longo dos anos. Seguimos, então, com uma revisão bibliográfica, panorâmica, sobre o contexto histórico e artístico da dança-teatro e a trajetória de Pina Bausch, procurando relações entre esse universo artístico e o ensino de teatro que propomos nessa monografia. Depois disso, passamos aos relatos sobre a prática de ensino realizada e às reflexões geradas sobre essa experiência.

Compreendemos, no decorrer da pesquisa, que o método das perguntas coloca o sujeito em local de destaque e com autonomia no processo criativo, possibilitando maior acesso aos desejos e anseios dos alunos, abrangendo o que se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente que considera o aluno um “ator social e protagonista”. Observamos também que, com essa turma de alunos, o método das perguntas possibilitou o desenvolvimento de um trabalho caracterizado pelo risco que o exercício expressivo e artístico pode significar. Isso permitiu também aos alunos focar e dar atenção para o outro e para a si mesmo, o que criou um tipo de convivência extracotidiana, que favoreceu a construção de um trabalho centrado nos alunos.

ABSTRACT

This monograph seeks to reflect how the Pina Bausch's working method with questions can be used to teaching theater and how it can contribute to expand our study area. Then, we begin with a brief history of the teaching of theater in Brazil in order to understand the changes achieved over the years. Afterward, we proceed with a literature review about Pina Bausch's dance theater and her trajectory, looking for relationships between this artistic context and the teaching of theater that we propose in this monograph. After that, we report the teaching practice carried out and the reflections generated on that experience.

We understand, during the research, that the Bausch's working method with questions puts the student in a prominent place and autonomy in the creative process, enabling greater focus on the student's wishes and desires, including what is on the Statute of Children and Adolescents: making the student "social actor and protagonist ." We also note that, with this group of students, the working method with questions allowed the development of a work characterized by the risk that the expressive and artistic exercise can mean. This allowed the students to focus and pay attention to the other and himself, which created a kind of "extra daily" coexistence that favor the construction work centered on students.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1: PANORAMA DO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS ÀS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS.....	11
1.1 O ensino de teatro no século XIX.....	11
1.2 Mudanças no panorama do ensino do teatro.....	12
1.3 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	13
1.4 PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais.....	14
1.5 Como eu faço para construir uma poética própria como professor de teatro?.....	18
CAPÍTULO 2: A DANÇA MODERNA NA EUROPA E O SURGIMENTO DA DANÇA-TEATRO DE PINA BAUSCH.....	20
2.1 Surgimento da dança-teatro.....	23
2.2 Pina Bausch: Formação e Processo Criativo.....	24
2.3 Os primeiros trabalhos como coreógrafa e o surgimento do método das perguntas.....	25
CAPÍTULO 3: O MÉTODO DAS PERGUNTAS NO ENSINO DE TEATRO.....	30
CAPÍTULO 4: : RELATOS SOBRE O PROCESSO EM SALA DE AULA.....	35
4.1 O Contexto Escolar.....	35
4.2 Projeto Político Pedagógico.....	37
4.3 Programa de Disciplina e Planos de Aula.....	38
4.4 Planos de aula e relatos sobre o processo vivenciado:.....	40
4.5 Relatos finais sobre a prática: uma professora, três papéis.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

O contexto artístico que se inicia no século XX e chega até a atualidade tem a experimentação como premissa. Nesse sentido, as artes cênicas reuniram várias práticas corporais de criação e composição, contemplando um envolvimento entre as artes e dessas com outras áreas de conhecimento. (CHIRSTÓFARO, 2009, p.10)

As interfaces entre o teatro e a dança podem ser identificadas em diferentes períodos da história das artes cênicas, tanto em suas propostas estéticas, como em coreografias de balé clássico ou em obras teatrais do século XX. Nessas diferentes propostas estéticas onde verificamos o diálogo entre a dança e o teatro destacamos alguns aspectos como a importância do corpo no processo de criação ou a utilização do drama como elemento narrativo, como nos propõe Noverre (1760), em seu “balé de ação”, onde a dança é gerada a partir de uma ação dramática. Após o século XX, nomes como Kurt Jooss e Pina Bausch, são destaques no diálogo entre a dança e o teatro, dando origem a dança-teatro alemã.

Verifico a interlocução entre o teatro e a dança no Curso de Graduação em Teatro da UFMG. Minha trajetória no curso foi muito intensa e diversificada, marcada por encontros com professores e colegas de trabalho vinculados às mais diferentes propostas estéticas no teatro e no ensino. Foi logo quando entrei no curso, em 2009, que encontrei a linguagem da dança muito presente nas aulas do ciclo básico. Na disciplina de Dança Moderna, ministrada pelo professor Arnaldo Alvarenga, encontrei tantas intersecções entre o teatro e a dança, que a partir daí, em todos os meus trabalhos artísticos, essa noção híbrida parecia retornar, mesmo que de maneira inconsciente. Cheguei a me questionar sobre o que seria: se atriz ou bailarina? Hoje sei que nunca deixarei de ser atriz, mas nunca deixarei de dançar.

É com essa mistura entre teatro e dança, originada no decorrer da minha trajetória no curso de Teatro, que proponho a reflexão a respeito do método das perguntas de Pina Bausch e o ensino de teatro. Intencionamos assim, misturar a linearidade presente no ensino dessas áreas artísticas, que trabalhadas de modo integrado, podem se tornar uma só, buscando novas propostas de ensino, diante da progressiva mudança no panorama do ensino de arte nas escolas do país, devido ao reconhecimento de seu caráter pedagógico. Nesse sentido, Pupo enumera as principais conquistas do ensino de teatro:

(i) a legislação curricular foi aperfeiçoada em todos os níveis da educação nacional; (ii) os cursos universitários atualizaram seus projetos pedagógicos ou estão adotando essa estratégia; (iii) há entidades representativas da

produção intelectual atuantes em todas as linguagens e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas / ABRACE é um dos exemplos mais significativos; (iv) multiplicaram-se os concursos e as oportunidades no mercado de trabalho; (v) mudou o panorama editorial em termos quantitativos e qualitativos, graças sobretudo à pesquisa desenvolvida nos cursos de pós-graduação. (PUPO, 2006, p.64)

Mesmo diante dessas mudanças no panorama do ensino, podemos observar que o teatro no contexto escolar ainda é pensado, muitas vezes, como uma ferramenta que serve a outras disciplinas ou ao entretenimento na escola, reduzindo seu caráter artístico e seu potencial educativo, como nos aponta Japiassu:

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade” (JAPIASSU, 2006, p.29).

Para Machado (2012), os documentos que tratam do currículo em Arte são muito criticados, onde pouco se vê de ousadia e criatividade em relação à prática de ensino. Podemos também observar uma preponderância de determinadas metodologias de ensino do teatro que se restringem apenas à aplicação de técnicas, sem uma justificativa teórica ou uma renovação dessas práticas, como discutem Koudela e Santana (2005).

Todas essas questões que buscam aprimorar as formas de tratar o teatro na escola nos levaram a pesquisar os procedimentos criativos de Pina Bausch, uma vez que observamos nele um caráter libertador e sensível, voltado para questões relativas aos seres humanos, elaborando perguntas que possuem a tentativa de reaprender a ver o mundo, as pessoas e suas relações, bem como nos afirma Bentivoglio (1994).

O cerne do nosso trabalho está no método das perguntas de Pina Bausch e, portanto, vale o esclarecimento sobre o uso da palavra “método”. Esse termo é utilizado por vários autores como Bentivoglio (1994), Cypriano (2005), Climenhaga (2009) e Silveira (2009) para designar o processo criativo de Bausch que envolve perguntas e respostas dos bailarinos. Pina Bausch não gostava de rótulos e não designava seu levantamento de perguntas e respostas como um método, pois gostaria de continuar com liberdade para mudar sua forma de trabalhar na hora que desejasse. No entanto, a coreógrafa alemã reconhece que o processo de perguntas e respostas seja um método de trabalho que utiliza de forma recorrente para a criação de suas peças. (BAUSCH *apud* CYPRIANO, 2005).

Investigaremos em que o método das perguntas de Pina Bausch é capaz de contribuir e ampliar o campo educacional do teatro, com foco no Ensino Médio, e como pode colaborar para a formação artística dos alunos. Para tanto, buscamos questionar o ensino de teatro na escola, muitas vezes restrito a determinadas abordagens metodológicas que podem deixar de lado a criação artística do aluno e a construção de uma poética própria. Para tal proposição, apostamos no processo criativo de Bausch para repensar as estruturas comumente utilizadas de ensino-aprendizagem.

O método das perguntas nos leva ao campo do ensino, ao entendermos que ele é capaz de colocar o indivíduo em destaque e em condição caracterizada pela autonomia, possibilitando maior enfoque nos desejos e anseios dos alunos, compreendendo o que se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente¹, onde o aluno é considerado “ator social e protagonista”. Desse modo, também nos remetemos a Paulo Freire (1995), em sua pedagogia da autonomia², de onde podem surgir relações análogas com o processo criativo de Bausch e sua utilização no ensino de teatro. Afinal, o que é perguntar? Em que o método das perguntas pode contribuir para a formação artística e humana do aluno?

O capítulo um desse trabalho se inicia com um panorama a respeito do ensino de teatro no Brasil, chegando até a contemporaneidade em que o ensino de Arte tornou-se obrigatório nas escolas e dividido em quatro eixos, segundo os PCNs: artes visuais, dança, teatro e música.

No segundo capítulo começaremos a adentrar no território de Pina Bausch, tratando da origem da dança-teatro a partir da Dança Moderna na Europa e a trajetória artística dessa coreógrafa alemã.

O terceiro capítulo é dedicado ao método das perguntas, criado por Pina Bausch e sua adaptação ao contexto escolar.

O capítulo quatro apresenta os relatos sobre a experiência da prática de ensino, desenvolvida através de um programa de disciplina especialmente elaborado para esse estágio com alunos do Ensino Médio do Colégio Logosófico de Belo Horizonte, durante um breve

¹Art. 15 - a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O Art. 16 - toda criança e adolescente tem, entre outros, o direito de conviver com a família, participar da vida da comunidade, brincar, praticar esportes. Direito a se expressar e opinar. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

² Para essa pedagogia, considerada progressista, é necessário estar de acordo que o ensino é um processo obtido socialmente e, não se trata de um ato de transmissão de conhecimentos, mas sim de criação de oportunidades para a construção dos saberes, representando um processo de formação, na qual o educando se torna sujeito de seu conhecimento.

período. Também apresentaremos os relatos das aulas e suas implicações na formação artística dos alunos, apresentando uma avaliação crítica sobre o processo.

Passamos, então, às considerações finais, retomando alguns conceitos utilizados nesse trabalho.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS ÀS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS.

1.1 O ensino de teatro no período colonial

O teatro, como recurso pedagógico, teve início no Brasil no período colonial. Os índios que aqui residiam deveriam ser catequizados pelos jesuítas, a fim de assimilarem os ensinamentos da cultura ocidental e da religião católica. Um dos procedimentos de ensino empregados pelos jesuítas foi a encenação teatral dos autos religiosos de José de Anchieta, utilizando-se do teatro como uma ferramenta exclusiva à catequese, servindo para fins políticos e religiosos, sem preocupação estética. Segundo Moraes (2011), ao perceberam o potencial artístico dos índios e mamelucos, os jesuítas produziram com eles vários espetáculos religiosos, apresentados em praças e ruas públicas, a pedido dos governantes:

Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759, a modalidade teatral perde seu impulso, sendo a catequese amenizada. Mas, segundo Prado (*apud* Santana, 2010), os espetáculos jesuíticos continuam, não havendo uma interrupção abrupta, como provam alguns documentos restantes referentes à Bahia, ao Pará e ao Maranhão (MORAES, 2011, p. 22).

Em 1816, a pedido do embaixador de Portugal que estava na França, é trazido ao Brasil a missão francesa para a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, que começa a organizar o ensino de Arte no Brasil, com moldes semelhantes à academia européia. Desse modo, se valoriza o Neoclassicismo, em detrimento do Barroco Brasileiro, produzido principalmente pelos escravos.

Nesse período não havia foco no ensino de teatro, mas sim no ensino da geometria e do desenho. Seguindo os moldes europeus, tais conteúdos eram importantes e valorizados na indústria e, dessa forma, chegou a ser ensinado nas escolas primárias brasileiras. O século XIX não foi um século em que os olhares estão voltados para o teatro. Segundo Moraes (2011):

João Caetano (1808 – 1863), ator carioca de grande influência na história do teatro brasileiro, tentou criar a Escola de Arte Dramática do Rio de Janeiro com pretensões mais políticas que educativas, sendo sua iniciativa pioneira e de tamanha importância, pois repercutiria mais tarde no campo da interpretação teatral. No entanto, o século XIX ainda é um século no qual o ensino de teatro não tem seu espaço na escola brasileira (MORAES, 2011, p. 24).

1.2 Mudanças no panorama do ensino de teatro

Foi com o Movimento Escola Nova, iniciado em 1930, que o teatro começou a ganhar espaço no ambiente escolar, uma vez que esse movimento questionava o ensino tradicional das escolas, revendo e buscando novas concepções educacionais. Nesse período, foram revistos os programas escolares e outras atividades educativas foram criadas, o que possibilitou a introdução do teatro nesse novo contexto.

O ensino de teatro, nessa época, estava voltado para o estímulo à criatividade, expressividade e liberdade de expressão. Contudo os objetivos desse ensino faziam referência ao que chamamos de abordagem *instrumental*, ou seja, quando o teatro serve de ferramenta para propósitos exclusivamente extrateatrais (JAPIASSU, 2001, p.30). No caso do ensino teatral nesse período, os objetivos eram mais psicológicos e educacionais, esquecendo-se do caráter artístico dessa arte.

Na década de 50, as discussões acerca do ensino de teatro nas escolas foram ampliadas, como reitera Japiassu:

As justificativas para o ensino do teatro e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a apreciação das artes na educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*. Essa abordagem (...) defende a presença das artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes para a formação cultural do educando (JAPIASSU, 2001, p. 30).

Dessa forma, a perspectiva do ensino de teatro se volta para a sua natureza estética, capaz de ensinar os conteúdos próprios da complexidade de sua linguagem. Para Japiassu (2001), o objetivo do ensino teatral nessa concepção não é a formação de artistas, mas a compreensão do aluno sobre as complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

Em 1971, a legislação brasileira inseriu a *Educação Artística* no currículo escolar, como atividade educativa não-obrigatória. Nesse período, um único professor deveria ser capaz de lecionar Dança, Música, Artes Visuais e Teatro, mas não se exigia formação específica em cada uma dessas linguagens. Essa lei regulamentou o ensino, porém gerou indefinição quanto ao profissional da área e quanto aos objetivos e metodologia, como podemos observar nas palavras de Moraes:

O Governo Federal precisou implementar cursos universitários para preparar professores para a disciplina Educação Artística, criada pela nova lei de 1971. Foram criados em 1973, cursos de Educação Artística para formar professores em apenas dois anos, capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança, tudo ao mesmo tempo, o que pode ser considerado um absurdo, pois é muito pouco tempo para formar um professor para trabalhar tantas linguagens artísticas (MORAES, 2011, p. 29).

Mesmo com o objetivo de trabalhar a criatividade e liberdade de expressão dos alunos – caracterizando resistência ao período de ditadura vigente-, o teatro, nessa época, acabou sendo utilizado para as festividades escolares, nos remetendo ao que nos diz a “Hipótese 1” de Fanny Abramovich (1976 p. 7), em que o teatro está ligado às festinhas com temas cívicos, familiares e efemérides em geral: “Uma comemoração que nada tem a ver com a criança e /ou adolescente, são meros pretextos para falso exibicionismo, nem por um momento ligado à uma atividade espontânea (...”).

Podemos observar que o período da história brasileira, marcado pelo enfraquecimento do regime opressor da ditadura militar coincidiu com o desejo de liberdade de expressão desacarregado na disciplina de Educação Artística, que pedia aos alunos criatividade e expressividade. Contudo, a indefinição da lei em relação à arte, trouxe dificuldades para que o teatro trabalhasse esse desejo de espontaneidade de forma mais efetiva e artística.

1.3: A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Em 1988, esse quadro de indefinição das leis em relação às áreas artísticas começou a ser alterado:

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação começou a ser discutida em 1988 sobre o estabelecimento da arte enquanto disciplina obrigatória, o que resultou na criação de movimentos de professores de arte conscientes sobre os benefícios que o ensino dessa linguagem poderia oferecer (LESSA, 2010, p.15).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB, nº 9394/96) introduziu o teatro como conteúdo da disciplina de Arte: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26: § 2º, LDB, 1996). Ressaltamos aí, a mudança de nomenclatura, em que o termo Arte, passa a substituir Educação Artística.

Essa LDB regulamentou a Arte como disciplina obrigatória, o que se constituiu como um momento importante para a nossa área. No entanto a lei ainda não determinava quais as linguagens artísticas integravam a área de Arte. As referências que encontramos sobre essa questão estão nos PCNs, que trata de quatro linguagens³ artísticas: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais.

1.4 PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

No mundo contemporâneo, marcado pelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (PCN-ARTE, 2000, p.6).

Os PCNs são um documento de abrangência federal, elaborados em 1995, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, com o objetivo de orientar e debater a prática educacional em todas as áreas de ensino (MORAES, p.33, 2011). Sua elaboração procura respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil, ao mesmo tempo em que considera necessária a criação de referenciais nacionais comuns para o processo educativo. Sendo assim, trata da dificuldade de elaborar um currículo comum a um país de proporções continentais. Afinal, quais os caminhos metodológicos mais adequados às diferentes regiões do país?

Lembrando que os PCNs não se constituem como documento obrigatório, sua estrutura abrange dez volumes, sendo o primeiro uma introdução às propostas; do segundo ao sétimo temos às áreas de ensino especificadas; e, do oitavo ao décimo, encontramos os Temas Transversais. Para Moraes,

Mesmo sendo considerados recentes, de pouca familiaridade na prática pedagógica e de caráter não-obrigatório, os PCNs são um referencial para as ações do Ministério da Educação (...). É, portanto, um documento importante

³.Utilizamos neste texto o termo linguagem para nos referirmos às sub-áreas artísticas, já que nos PCNs encontramos essa denominação.

para a orientação pedagógica do sistema de ensino e, em meu caso, apresenta uma proposta específica para o ensino do Teatro na escola, por isso, a importância de discuti-lo (MORAES, p. 34, 2011).

A prática de ensino presente nesta monografia, envolvendo alunos do ensino médio, utiliza como referencial os PCN-Arte-Ensino Médio (2000) e suas propostas ao ensino de Teatro, uma vez que esse documento trata de forma detalhada da nossa área de estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) para o Ensino Médio são divididos em quatro partes: Parte I-Bases Legais; Parte II- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias. A parte específica à Arte se insere na Parte II e abrange Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. O documento também deixa claro que, para o Ensino Médio, os conhecimentos artísticos são uma continuidade do que foi apreendido no ensino infantil e fundamental, mostrando a importância do ensino de Arte desde os primeiros anos escolares.

Quanto à relação entre os PCNs e o Teatro, entendemos que, apesar de tratar de conteúdos especificamente teatrais, o documento tem predominância na linguagem das Artes Visuais. Esse fato pode ser um reflexo histórico do ensino de arte no Brasil, uma vez que com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, as artes plásticas foram as primeiras a serem oficializadas no país. A primeira escola de teatro do Brasil, a Escola Martins Pena, foi fundada apenas em 1908, segundo Moraes (2011).

O aspecto de predominância das artes visuais nos documentos pode ser identificado também na referência que faz à Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, de Ana Mae Barbosa, proposta inicialmente para as artes visuais e utilizada mais tarde uma forma de ensino para outras áreas artísticas, inclusive o teatro.

Anteriormente conhecida como “Metodologia Triangular”, teve seu nome alterado para “Proposta Triangular”, pelo fato de a autora considerar que metodologia seja a construção de cada professor em sala de aula (BARBOSA *apud* MACHADO, 2012). Segundo Machado, ainda encontramos mudança na designação de “Proposta” para “Abordagem”:

Em publicações mais recentes, Ana Mae propõe nova mudança: de “Proposta” para “Abordagem” Triangular, e explicita mudanças na direção da enorme importância dos contextos sócio-culturais, perguntando, em seu último livro (2010): “Depois do retorno da Arte à vida, como pode haver análise crítica sem análise de contexto?”. Sua bússola aponta na direção da arte contemporânea (MACHADO, 2012, p.7).

Assim, o ensino de Arte em geral e o de Teatro está norteado pelos vértices do triângulo dessa Abordagem Triangular, elaborado pela pesquisadora das artes visuais, que são: fazer, apreciar e contextualizar. A transposição de uma abordagem, a princípio voltada para as artes visuais, pode ser considerada coerente ao compreendermos a referida triangulação na atividade teatral: o fazer se encontra na criação de cenas, na experiência vivida em sala de aula, nas improvisações, etc. O apreciar pode ser identificado com idas ao teatro, fruição de peças teatrais, ou mesmo através da apreciação das cenas desenvolvidas em sala de aula. O contextualizar estaria na reflexão crítica do *fazer* e do *apreciar*, aliado ao estudo da História do Teatro.

É importante ressaltar que, segundo a leitura do PCN, as famosas festividades e apresentações de finais de ano não estão mais encabeçando a disciplina de teatro. Ao contrário disso, há outro direcionamento para a criação de nossas aulas, valorizando, cada vez mais, o processo vivido a cada dia.

Machado (2005) responde à Abordagem Triangular, propondo uma Abordagem Espiral:

De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma “Abordagem em Espiral” em resposta a triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2005, p.8).

Nesse contexto, encontramos afinação do pensamento de Machado com o trabalho de Pina Bausch que traz a interdisciplinaridade entre teatro e dança, e como “resultado final”, traz uma mistura entre performance, espetáculo de dança e teatro contemporâneo. Também encontramos afinidade com as sugestões do PCN-Arte Ensino Médio, que procura, sem perder a clareza e especificidade de cada linguagem, articular com os conhecimentos culturais apreendidos pelos alunos em outras disciplinas.

De acordo com o PCN, a interdisciplinaridade é um ponto importante no Ensino Médio:

O fato da disciplina Artes, estar localizada no PCN do Ensino Médio no segmento *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* apontam uma tentativa do

MEC de interdisciplinaridade com a *Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras* (Cultura verbal trabalhando inclusive as artes literárias), *Informática* (Cibercultura), *Educação Física* (Cultura e Movimento corporal). Apesar de deixar claro que todo esse movimento interdisciplinar deve ser norteado levando-se em conta as peculiaridades da área referencial, no nosso caso o Teatro, fica claro a intenção de uma contaminação entre as disciplinas (PCN-MÉDIO-ARTE, 2000, p.46).

Baseado, então, na Abordagem Triangular, o documento aponta para algumas bases comuns ao processo de ensino-aprendizagem do teatro. Com relação à produção ou ao fazer artístico, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos são:

- fazer criações de possibilidades expressivas corporais, faciais, do movimento, da voz e do gesto;
- improvisar, atuar e interpretar personagens, tipos, coisas e situações;
- atuar na convenção palco/platéia e compreender essa relação;
- pesquisar, analisar e adaptar textos dramáticos e não dramáticos com vista a montagens de cenas, performances ou espetáculos, inclusive os referentes a artes audiovisuais – como televisão, vídeo, cinema, telas informáticas, dentre outros (PCN-MÉDIO-ARTE, 2000, p.52).

Já com relação ao ato de *apreciar* se espera que os alunos do Ensino Médio possam: “observar trabalhos teatrais como participantes e espectadores e pesquisar em acervos de memória outras experiências significativas de artistas e técnicos de teatro que se relacionem com suas experiências e preocupações” (PCN-MÉDIO-ARTE, 2000, p.54).

No campo da *reflexão* o aluno deverá ser capaz de:

- aprofundar saberes sobre aspectos da história e da estética do teatro que ampliem o conhecimento da linguagem e dos códigos teatrais e cênicos;
- valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos da área, dos profissionais da crítica e da divulgação e circulação da linguagem teatral (PCN-MÉDIO-ARTE, 2000, p.55).

A partir desses três eixos, inferimos alguns conteúdos teatrais a serem ensinados: expressão corporal e vocal, jogos de improvisação, criação de personagens, tipos e outros modos de existência, história do teatro e literatura dramática. Sabendo que esses conteúdos são muito amplos, entendemos que o PCN-Arte Ensino Médio propõe algumas bases de conteúdo para o ensino de teatro, deixando liberdade para o professor quanto às suas metodologias. Mesmo com essa liberdade, noto, ao longo da minha trajetória no curso de

graduação, que algumas metodologias são mais preponderantes no ensino de teatro, muitas vezes sem a renovação que o teatro contemporâneo e o contexto escolar pedem. Voltando às reflexões de Koudela e Santana:

A crítica educacional contemporânea tem evidenciado que muitas práticas pedagógicas se restringem apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, resultando no afastamento dos reais propósitos da ação educativa em relação às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 146)

1.5 Como eu faço para construir uma poética própria como professor de teatro?

Metodologias é o conjunto das técnicas ou dos procedimentos metodológicos empregados no âmbito de um método específico para o ensino de teatro (JAPIASSU, 2006, p.11). Segundo Koudela e Santana:

O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento (KOUDELA; SANTANA, 2004, 146)

Durante a minha trajetória pelos estágios obrigatórios do curso de licenciatura em Teatro da UFMG, percebi, junto com meus colegas, aulas baseadas nas aplicações de certas metodologias, muitas vezes sem ouvir o que o aluno tem a dizer.⁴ Observamos que as abordagens metodológicas mais predominantes são: Jogo Dramático, Jogos Teatrais, Teatro do Oprimido e Drama⁵, sendo os Jogos Teatrais de Viola Spolin a abordagem mais preponderante, segundo a nossa observação. É importante deixar claro que não queremos, de forma alguma, desconsiderar essas práticas, mas ampliar a forma de utilização dessas abordagens.

⁴ Essa percepção vem através de conversas com colegas que estagiaram em várias instituições de ensino de Belo Horizonte e da área metropolitana.

⁵ Existem muitas metodologias do ensino de teatro, contudo elegemos as referidas acima devido a nossa percepção no decorrer dos estágios de que elas são as mais utilizadas. Não é objetivo desse trabalho, analisar e discutir essas metodologias, mas compreender o que aconteceu no panorama brasileiro para que essas abordagens, tão utilizadas, começem a ser revistas.

Entendemos que apenas a aplicação dessas metodologias, sem a renovação e adaptação que o contexto social e escolar pede, seria apenas cumprir o protocolo. Aponta-se uma necessária revisão dos procedimentos pedagógicos, tendo em vista as alterações na sensibilidade dos indivíduos contemporâneos e os avanços que o teatro vem ganhando na legislação educacional. Percebemos, durante nossos estágios de teatro, a necessidade de criar “janelas” para que essas metodologias sejam tratadas em outra perspectiva e trabalhadas de forma espiral, como sugere Machado (2005). Ora, se hoje, usar Brecht sem criticá-lo é traí-lo (MILLER, 1997), poderíamos pensar em:

(...) tentar criar uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias e na forma espiral. Não se trata de “qualquer coisa”; não se trata de “anarquismo” nem de “amor livre” (embora qualquer coisa com pitadas de anarquismo e de amor livre poderá ser bem vinda!) (MACHADO, 2012, p.9).

Marina Machado, professora do curso de teatro da UFMG, nos apresentou ao termo *poiésis* como um elemento para a construção de aulas de teatro. *Poiésis* é criação, é fabricação, é produção. Dessa forma, a professora nos convidou à seguinte indagação: “Como eu faço para construir uma poética própria como professor de teatro?”.

Motivados por essa pergunta, encontramos um paralelo entre essa maneira de pensar o ensino de teatro proposta por Machado (2012) e entre o trabalho de Pina Bausch no *Wuppertal Tanztheater*. Enxergamos no método das perguntas da coreógrafa alemã características libertadoras e sensíveis, capazes de repensar as estruturas comumente utilizadas no ensino-aprendizagem. A seguir, buscando aprofundar mais nessas intersecções e novas perspectivas de ensino, faremos um panorama contextualizando o trabalho artístico e a trajetória de Pina Bausch, para, ao fim desse estudo, retomar a questão proposta por Machado (2012).

CAPITULO 2: A DANÇA MODERNA NA EUROPA E O SURGIMENTO DA DANÇA-TEATRO DE PINA BAUSCH

O trabalho de Pina Bausch surge com o desenvolvimento da dança moderna, e daí a importância de se contextualizar esse período marcante na História da Dança, iniciado no século XX.

O início do século XX foi um período de grandes transformações nas formas de trabalho e nas relações humanas: inovações tecnológicas, médicas e sociais foram acompanhadas pela Primeira Grande Guerra Mundial, seguida pela Segunda. A dança moderna surgiu nessa época, investigando, com seus pioneiros, a relação do homem com o mundo. Da necessidade de exprimir a emoção pelos movimentos e de expressar através do corpo o que estava acontecendo no contexto mundial, surge a dança moderna, para reagir, para transformar a vida, para libertar a dança e como o título do livro de Roger Garaudy (1980) sugere, para dançar a vida.

A dança moderna questiona o virtuosismo da dança clássica, na qual a técnica e a plasticidade eram mais importantes do que o conteúdo e os conteúdos simbólicos. Para Silveira (2009), a dança clássica era criticada por ser uma forma de arte altamente formalizada e distante da realidade do mundo.

A dança moderna buscava outras formas de expressão artística, em que a intensidade do sentimento pudesse dirigir a intensidade do gesto e em formas que fossem mais expressivas do que virtuosísticas ou pantomímicas. Faro (2011) salienta que, na dança moderna, as qualidades pessoais mais intensas de cada artista são mais evidentes do que na dança acadêmica. A dança moderna procurava, portanto, explorar o que havia no interior dos indivíduos, buscando a sua capacidade de criação e experimentando novas formas de expressão e novas formas de se movimentar.

Um dos precursores da dança moderna, que influenciou sua expressão na Europa, é François Delsarte. Segundo Bourcier (1987), Delsarte descobriu os princípios fundamentais da dança moderna em seu fracasso como cantor e ator, responsável por fazê-lo concentrar suas experiências a respeito da voz, do gesto e da emoção interior, ou seja, nos mecanismos de tradução emocional pelo corpo. Delsarte estudou anatomia e a relação entre voz e gesto, observando as pessoas nas ruas, loucos, idosos, doentes e toda a sorte da complexidade humana. Essas experiências geraram um catálogo de gestos que correspondiam a estados

emocionais, além da criação de uma técnica de expressão corporal pensada para os artistas cênicos (SILVEIRA, 2009, p.6)

As ideias de Delsarte tiveram consequência imediata na dança moderna:

-todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o torso, que todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram a fonte motor do gesto;

-a expressão é obtida pela contração e pelo relaxamento dos músculos: *tension-release* serão as palavras-chave do método Martha Graham.

-a extensão do corpo está ligada ao sentimento de auto-realização; o sentimento de anulação se traduz por um dobrar o corpo; estas posições reforçam os sentimentos que traduzem. Todos os sentimentos têm sua própria tradução corporal. O gesto os reforça e, por sua vez, lês reforçam o gesto (BOURCIER, 1987, p. 245).

Outro precursor da dança moderna na Europa, segundo Bourcier (1987), é Emile Jacques-Dalcroze. Para ele, o corpo é o ponto de passagem obrigatório para o aprendizado musical, em que o pensamento comprehende o ritmo através do movimento, ou seja, o sentido musical passa por todo o corpo.

Cria, então, uma educação psicomotora com base na repetição de ritmos e na decifração corporal: a música sugere uma imagem ao cérebro, que, por sua vez, impulsiona o movimento, tornando-o expressivo quando a música é captada corretamente (BOURCIER, 1987, p.292) Para Dalcroze, a dança era consequência da música e o gesto em si mesmo não significava nada, estando todo o seu valor no sentimento que o anima. A pedagogia do gesto de Dalcroze foi muito utilizada na Europa, sobretudo na Alemanha.

Delsarte e Dalcroze são considerados os precursores da dança moderna na Europa, contudo, Rudolf Von Laban é considerado o pai da dança moderna. Segundo Silveira:

Laban estava em busca de uma nova linguagem para a dança. Ao longo de toda a sua vida, desenvolveu um amplo estudo sobre os elementos que constituem o movimento e a sua utilização. Laban (1978) acreditava que o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana. Em seu estudo denominado Eucinética, definiu quatro fatores que caracterizam o esforço a ser desenvolvido em cada movimento: fluência, espaço, peso e tempo (SILVEIRA, 2009, p.7).

A dança, para Laban, é a transcendência das emoções reais, alcançando um nível de comunicação que a palavra e a pantomima não conseguem. Sua pesquisa foi intensa na definição e descrição dos movimentos, criando a figura do icosaedro, em que estavam todos

os movimentos possíveis pelo homem: são doze direções de movimentos distribuídas em níveis verticais, horizontais e axiais, que fazem com que o corpo se movimente de forma disciplinada e limpa.

Sánchez comprehende Laban não apenas como o pai da dança moderna, mas como pioneiro de uma retomada atualizada da simbiose teatro-dança: “Nessa vertente, o trabalho desse precursor privilegia o ser humano como ser infinito na inter-relação corpo-espirito-emoção-vida-movimento” (2010, p.4). Identificamos o caráter do trabalho de Laban em Bausch pela perspectiva comum a ambos em que as emoções podem ser expressas através do corpo.

Foi no Conservatório de Stuttgart que Laban e Kurt Jooss, estudante de música e teatro, se encontram. Esse encontro foi decisivo, levando Jooss com formação em música, teatro e dança, a se dedicar mais intensamente à dança.

Silveira (2009) salienta que Laban rapidamente reconheceu o excepcional talento e habilidade de Jooss, transformando-o em seu assistente e responsável pelo *Tanzbühne Laban*. Depois de alguns anos, com necessidade de desenvolver o próprio trabalho, Jooss abandona a companhia e vai para Paris estudar dança clássica. Foi com essa viagem que Jooss iniciou sua defesa de que a dança clássica e a dança moderna tinham contribuições a dar e que poderiam ser utilizadas conjuntamente.

A partir daí, Jooss desenvolveu seu próprio trabalho, sendo um dos fundadores da *Folkwang Hochschule*, na cidade de Essen. Mesmo com suas ideias pessoais e métodos de trabalho, Laban nunca deixou de ser uma forte referência em suas criações.

Em 1932, Jooss é premiado pela coreografia *A Mesa Verde*, em que o expressionismo alemão e uma nova gramática da dança estavam presentes. É uma coreografia com temas sociopolíticos, estruturada de maneira teatral, com narrações através de quadros expressionistas, mostrando o compromisso com a indissociabilidade entre forma e conteúdo.

Sánchez reforça a intimidade entre dança e teatro encontradas nessa coreografia:

O artista recorre a cortinas pretas e joga com a luz, criando espaços e cores; os figurinos compõem personagens, identificando-os; os objetos cênicos tornam-se raros, quando muito uma mesa e uma bandeira. Em contrapartida, cabe ao corpo a criação exagerada de expressões, de olhares e semblantes que estampam a interioridade emocional e espiritual desse corpo, plasmado em linhas e formas que imprimem ao trabalho de Jooss o sello do expressionismo (SÁNCHEZ, 2010, p.11).

Tal qual Laban, Jooss não se mostra a favor da divisão categórica entre as artes cênicas, buscando com a dança-teatro, encontrar uma técnica com a capacidade de expressar plenamente todos os aspectos da arte dramática (SÁNCHEZ, 2010, p. 9).

2.1 Surgimento da dança-teatro

O surgimento da dança-teatro vem desse ambiente de experimentação e contestação, evocado desde a dança moderna. Foi a partir dos estudos de Laban e dos trabalhos de Jooss, seu discípulo, que o novo gênero, denominado dança-teatro surgiu, fazendo parte da dança moderna alemã.

Climenhaga (2009) afirma que o termo dança-teatro foi usado, pela primeira vez, por Laban, mas foi Jooss quem o utilizou formalmente, uma vez que buscava outro conceito para definir o seu trabalho. Kurt Jooss (2009) afirma que, “Nosso propósito é, como sempre, a dança-teatro, entendida como forma e técnica da coreografia dramática, interessada, acima de tudo, no artista intérprete” (*apud* BERGHSON *apud* SILVEIRA, 2009, p.12).

Silveira (2009), ao falar do estabelecimento do trabalho de Jooss, aponta para a grande onda revolucionária da dança e do teatro expressionistas que já havia sido substituída por tendências da *Nova Objetividade*⁶ e por uma busca pela forma. O foco desses artistas era a observação da vida real, movida pelo Pós- I Guerra Mundial, com forte intenção de engajamento político e antinazista, que vinha em ascensão:

Com isso, vêm-se dois ramos distintos da dança alemã no efervescente período da República de Weimar (1919-33): a dança expressionista de Wigman e a dança-teatro de Jooss. Será a partir da segunda forma – mantendo a tensão entre dança e teatro- que a coreógrafa Pina Bausch ampliará a gramática dessa linguagem (CYPRIANO, 2005, p. 23).

Na Escola de Essen, Jooss integra a dança clássica, porém eliminando o uso de sapatilhas de ponta, com a dança moderna, a música, a pantomima e outras formas de arte como a fotografia, o design e a escultura. Era uma escola para um artista que queria ser completo, em o que o acesso a tantas expressões artísticas tinha o intuito de modificar a sensibilidade dos dançarinos, potencializando sua capacidade criadora. Segundo Climenhaga (2009), em 1955, Pina Bausch ingressa nessa escola.

⁶ Os artistas da *Nova Objetividade* tratavam de temas como: guerra, hipocrisia social e decadência moral, ascensão do nazismo e o desespero da população. Segundo Silveira (2009), humor, ironia e caricatura eram características desse movimento, e Jooss usou todos esses elementos em suas obras.

2.2 Pina Bausch: Formação e Processo Criativo

Acho que de facto não fui nada infeliz. Mas não me lembro muito bem. Não tinha uma consciência exata do que acontecia em minha volta. Todavia lembro-me de não falar muito, de ser uma menina timidíssima. Vivia naquele restaurante lindo... Um restaurante é um lugar maravilhoso para uma criança (BAUSCH *apud* BENTIVOGLIO, 1994, p. 11).

Philippine Bausch nasceu em 27 de julho de 1940, na cidade de Solingen, sudoeste da Alemanha. Desde pequena tinha o hábito de observar as pessoas e tentar compreender o que havia “dentro de suas cabeças”. No restaurante de seus pais, citado acima, Bausch se escondia debaixo das mesas, pois queria ser esquecida para não ter que ir para a cama: “Às vezes sentia-me triste, não sei por quê. Era uma sensação de uma nostalgia de alguma coisa...” (BAUSCH *apud* BENTIVOGLIO, 1994, p.11).

O caráter de observação, relatado desde a infância da coreógrafa alemã, permaneceu até seus trabalhos mais recentes e na criação do método das perguntas: “A pesquisa sobre questões existenciais do ser humano, considerado aqui o primeiro movimento fundamental no trabalho da coreógrafa- eixo vertical-, é o princípio do sistema de criação da coreógrafa” (CYPRIANO, 2005, p. 24).

A primeira formação de Bausch é na escola dirigida por Jooss. Com quinze anos de idade, Bausch se muda para Essen e começa a viver sozinha. Essa sua formação é também uma pista de onde surgiu o seu trabalho, devido à vasta e interdisciplinar formação proporcionada pela *Hochschule*.

Após quatro anos de estudos na escola dirigida por Jooss, Bausch ganha uma bolsa de estudos para estudar na *Juilliard School*⁷, em Nova York. Em 1959, Bausch parte, “aos dezenove anos, sozinha, de barco, sem saber uma palavra de inglês”⁸.

Em Nova York, tornou-se bailarina do *Metropolitan Opera*, sob direção de Antony Tudor e do *New American Ballet*⁹, além de ter sido professora convidada e solista da Companhia de Paul Sanasardo e Donya Feuer. Ainda em Nova York teve contato com os professores José Limón, Anna Sokolow, Alfredo Corvino, entre outros (SILVEIRA, 2009, p.17)

⁷ A *Julliard School* foi fundada em 1905 com o nome de *Institute of Musical Art*. Hoje, é uma escola de música e artes cênicas localizada em Nova Iorque e é considerada um dos principais conservatórios do mundo.

⁸ BAUSCH *apud* BENTIVOGLIO, 1994, p. 12

⁹ Ambas trabalham a técnica de dança clássica.

Bausch relata que os dois anos que ficou em Nova York foram fundamentais na sua formação devido à variedade e simultaneidade de informações que recebeu. Lá, teve a possibilidade de assistir muitos espetáculos e trabalhar com diversos coreógrafos. “É que a sensação que Nova Iorque transmite é diferente de qualquer outra cidade (...). Naqueles dois anos, aprendi também a sentir-me mais forte, mais segura.”¹⁰

Nos Estados Unidos, nesse período, surgiam os *happenings*, a dança pós-moderna americana e o *Living Theater*. Contudo, segundo Silveira (2009), os mundos da dança clássica e da dança moderna estavam separados. É provável que Bausch tenha ficado a par dessas importantes transformações artísticas, mas não se sabe qual o nível de influência dessas transformações em Bausch. Mesmo assim, podemos identificar procedimentos comuns entre esses movimentos e o trabalho no *Wuppertal*, como a presença visceral dos bailarinos, a valorização do processo em detrimento do produto, o contato com o público e a quebra de estruturas codificadas de atuação e movimentação.

Bausch retorna a Alemanha, a pedido de Jooss, para formar uma pequena companhia de dança (*Folkwang Ballet*). Segundo Climenhaga (2009), Jooss se aposentou em 1968, ano que Bausch assumiu a direção do departamento de dança.

2.3 Os primeiros trabalhos como coreógrafa e o surgimento do método das perguntas

Para dizer a verdade, nem pensava em ser coreógrafa. Nessa altura queria dançar e sentia-me um pouco insatisfeita como bailarina. E assim disse para mim mesma: talvez tenha chegado o momento de tentar fazer qualquer coisa por minha conta e risco. Porque eu tinha vontade de dançar mais, muito mais. (BAUSCH apud BENTIVOGLIO, 1994, p. 12).

Sua primeira coreografia para o grupo é denominada *Fragment*. Em 1969, com a aposentadoria do mestre Jooss, Bausch torna-se a diretora artística da *Folkwang*.

Segundo Cypriano (2005), o prestígio de Bausch como coreógrafa foi crescendo: participou de várias turnês internacionais com a *Folkwang* e ganhou prêmio de melhor coreografia por *Aktionen fur Tanzer*, em 1971. Suas peças já obtinham elementos não usuais na dança, e também, continha elementos sociais e políticos. Climenhaga (2009) também ressalta a influência que a dança mundial estava recebendo dos coreógrafos Balanchine e

¹⁰ BAUSCH apud BENTIVOGLIO, 1994, p. 12

Cunningham nessa época e como esse fato repercutiu nos primeiros trabalhos coreográficos de Bausch:

Certamente havia uma variedade de aproximações entre balé e dança pós-moderna, mas a esmagadora presença de Balanchine e Cunningham carregou um considerável peso para a Europa, especialmente a Alemanha (...). As primeiras coreografias de Bausch reconhecem essas influências, mas desenham com mais força o trabalho emotivo de seus antecessores alemães. (CLIMENHAGA, 2009, p.8. Tradução da autora)

Em 1972, Bausch foi chamada para dirigir a companhia de dança de Wuppertal, que era, até o momento, um corpo de baile de repertório clássico. Deste modo, Bausch havia entrado para a direção de uma companhia clássica, com uma cultura local que cultuava a herança clássica e aonde o público iria ao teatro para assistir peças como *Giselle*. De fato, o inicio não foi simples: “Pela primeira vez tinha sentido medo dos meus bailarinos. Eles detestavam aquele espetáculo, não queriam compreender nem aceitar...” (BAUSCH *apud* BENTIVOGLIO, 1994, p.13)

De acordo com Climenhaga (2005), os primeiros trabalhos de Bausch no Wuppertal, foram: *Fritz* (1974), *Ifigênia on Tauris* (1974), *Orfeu e Eurydice* (1975) e *A Sagração da Primavera* (1975). Bausch afirma que a resistência dos bailarinos só começou a mudar, timidamente, com *Blaubart* (1977). Antes disso, relata que depois do espetáculo *Os sete pecados mortais* (1976) teve uma crise tremenda e decidiu nunca mais por os pés no teatro:

E assim comecei a trabalhar algumas horas no estúdio de Jan Ninarik com os poucos bailarinos que ainda aceitavam a minha maneira de montar um espetáculo. Foi ali, naquele estúdio que começamos a experimentar um modo de trabalhar diferente (BAUSCH *apud* BENTIVOGLIO, 1994, p.13).

Compreendendo a resistência dos bailarinos e o que era pedido a eles anteriormente (como alto grau de virtuosismo e incorporação de personagens, muitas vezes caricaturais), Bausch foi desenvolvendo sua poética própria como coreógrafa.

Podemos traçar um paralelo entre esse período de resistência entre Bausch e seus bailarinos com os desafios que um professor de teatro encontra em seu cotidiano escolar. Por exemplo, é comum em reuniões e aulas de estágio de Teatro, existir diferença de interesses e pensamentos entre o professor e a direção do colégio, que, em sua maioria, ainda procura o teatro tradicional e valoriza as famigeradas festinhas e comemorações de fim de ano. Assim

como Bausch podemos encontrar oposição, tanto da escola como dos alunos. Como então, construir uma poética própria como professor de teatro, frente a tantas resistências e demandas? Motivados por essa pergunta, relembramos Fanny Abramovich:

Muito bem, se não é nada disso, o que é? Ora, é tão simples! Basta reler as "hipóteses" e as suas argumentações. E encontrar, na própria discussão, algumas respostas. O "mistério" está na visão estereotipada de que teatro na educação é espetáculo. É claro que nenhum professor sente-se em condições de dirigir uma peça. Se não é montar algo, é, ludicamente, possibilitar que os alunos se expressem, fazer com que eles inventem a sua "história" e encontrem a melhor forma de mostrá-la a seus amigos (não precisa de platéia especial). Onde? Na descoberta do próprio espaço que a escola oferece (não precisa de nenhum palco). Sem material? Claro, com o material que os alunos descobrem na própria escola, nas imediações, trazem de casa. Quando? Sempre, porque toda atividade que é um jogo não tem data prévia para acontecer. E eu, o que faço? Olho o jogo espontâneo e o enriqueço, possibilitando outras alternativas, sem me preocupar em dar o meu enfoque. Pouco misterioso, não é? É só olhar as crianças na hora do recreio, na rua, para ver que elas estão sempre "brincando de teatro". E basta a gente lembrar de como "fazia teatrinho" quando era criança, lá no quintal de casa... (ABRAMOVICH, 1976, p.9).

Não foi de um dia para o outro que Bausch encontrou a possibilidade de trabalhar de uma forma diferente com seus bailarinos, mas foi na resistência que encontrou o cerne de seu método: “Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move” (BAUSCH *apud* CYPRIANO, 2005). Torna, assim, o bailarino como protagonista do processo criativo, sem valorizar apenas o desempenho técnico, mas o desnudamento do bailarino, num exercício de auto-análise, tentando compreender o que existe “dentro de suas cabeças”. Tendo como foco a redescoberta dos sentimentos humanos e suas inter-relações.

De acordo com Silveira (2009), de 1978 a 2009, Pina Bausch passou a criar suas peças a partir do método das perguntas. Dominique Mercy, bailarino que integra o Wuppertal desde 1973, fala sobre esse início:

Creio que tudo começou a partir dos ensaios de *Blaubart* em 1976. Mas no *Blaubart*, tratava-se de um procedimento ainda esboçado e adotado só em alguns momentos. Muitas das sequencias foram diretamente inventadas por Pina (...). Mas acontecia também, de vez em quando, que resolia estimular improvisações; fazia perguntas que tínhamos de responder, improvisando. No início, nós bailarinos não entendemos bem. Havia quem lamentasse, protestasse... (MERCY *apud* BENTIVOGLIO, 1994, p.23).

Cypriano (2005) afirma que o estabelecimento do método das perguntas se deu, curiosamente, fora do Wuppertal. Em Bochum no ano de 1978, Bausch estava elaborando uma obra baseada em *Macbeth*, de Shakespeare, a convite do teatro estatal da cidade. A peça foi nomeada como *Ele a levou pela mão ao castelo, os outros os seguiram*. Segundo Pina Bausch:

Utilizei, além dos bailarinos, vários atores, e percebi que não podia criar a partir de evoluções do corpo, mas sim da cabeça, e por isso comecei a fazer perguntas sobre o que o grupo pensava do texto e o vínculo com a vida pessoal de cada um. Percebi que isso funcionou muito bem, e desde então sempre utilizei perguntas (BAUSCH apud CYPRIANO, 2005, p.32).

Essa peça, segundo Bentivoglio (1994), causou irritação no público, que esperava ver um clássico do teatro elisabetano. O público assobiava durante o espetáculo, pois achava que era algum tipo de provocação, alguma afronta. Diante disso, um dos atores começou a enfrentar o público, gritando mais alto do que eles, e havia tanta violência em seu ato, que o público achou que fizesse parte do espetáculo. Mas esse ato foi uma reação não prevista do ator.

Foi depois da montagem desse espetáculo em Bochum que Bausch retornou para Wuppertal e continuou com o método das perguntas. A partir daí esse se torna o seu procedimento de criação. Bausch (2000) fala sobre ele em seu discurso para a Universidade de Bolonha, na Itália, quando recebeu o título Doutora *Honoris Causa*:

Quando fizemos o *Macbeth* para o teatro de Bochum, surgiu o método das perguntas. (...) As perguntas existem para abordar um tema com toda a cautela. Esse é um método bem aberto e, no entanto, bem preciso. Pois sei exatamente o que procuro, mas sei com meu sentimento, não com minha cabeça. Por isso, nunca se pode perguntar de maneira muito direta. Seria grosseiro demais, e as respostas demasiado banais (BAUSCH, 2000, p.12).

Climenhaga (2005), afirma que a maioria dos coreógrafos e pesquisadores gostaria que Bausch os entregasse uma receita de seu método: “A técnica Bausch”. A coreógrafa alemã insistia em dizer que tudo se trava de fazer perguntas e ouvir as respostas: “Faço mil perguntas aos meus bailarinos e os bailarinos respondem e mostram-me coisas (...). É um problema de composição. Depende tudo do que se consegue fazer com as coisas. No princípio não há nada” (BAUSCH apud BENTIVOGLIO, 1994, p. 14).

Esse “nada”, que podemos fazer uma analogia com o “espaço vazio”¹¹ de Peter Brook, não torna o trabalho de Bausch mais fácil. Segundo a coreógrafa:

Nada me ajuda (...). Toda vez você é um iniciante. Eu quero desistir, realmente, mas eu não desisto... É complicado. Isso demanda tanta força e eu sou tão frágil (...). Parece tão simples, mas eu torno tudo tão complicado. Tem um ponto do trabalho que eu penso: “Essa é a última vez. Eu nunca mais farei isso de novo” Mas depois, você pensa: “Eu não deveria parar agora. Eu deveria fazer uma nova peça agora mesmo.” Eu vou a extremos, profundamente. É tão terrível, horrível, você quer desistir, mas não pode, porque os bailarinos estão sempre lá, esperando que você faça algo (BAUSCH *apud* CLIMENHAGA, 2005, p. 42. Tradução da autora).

Dessa forma, o seu processo de construção de uma peça passava pelas perguntas aos bailarinos, cujas respostas eram gravadas em vídeo para que Bausch pudesse utilizá-las na hora da composição final. Os bailarinos eram livres para responder as perguntas como quisessem. Regina Advento, dançarina da companhia, diz a Cypriano (2005, p. 33) que havia três tipos de respostas: por palavras, por movimentos, ou ambos. Depois de muitas perguntas e respostas, a coreógrafa começa o trabalho de composição, ligando uma coisa na outra, podendo inclusive, começar novamente, ir para uma direção completamente diferente.

Essa composição, segundo Silveira (2009), pode ser considerada dentro da perspectiva da colagem como estrutura. No caso de Bausch, na justaposição de pequenas cenas advindas das respostas dos bailarinos, que não tinham como necessidade a interpretação direta, ou a continuidade da trama, ou a psicologia do personagem, fugindo, dessa forma, da recepção tradicional de peças, o que é um desafio ao público e ao bailarino. Essas características colocam o *Wuppertal Tanztheater* no conceito de teatro pós – dramático, uma vez que, para Lehmann (2007, p. 339), “não formula sentido, mas articula energia; não representa uma ilustração, mas uma ação. Tudo nela é gesto”. Dessa forma, as peças de Bausch são representadas por uma descontinuidade de sentido, pela colagem na narrativa, pela força do gesto, desenvolvendo uma lógica corporal própria e uma dramaturgia de contrastes, deixando a recepção aberta e fragmentada.

¹¹ “Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só podem existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la” (BROOK, p.1, 1968).

CAPÍTULO 3: O MÉTODO DAS PERGUNTAS NO ENSINO DE TEATRO

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 34).

O método das perguntas nos leva ao campo do ensino ao entendermos que ele é capaz de colocar em destaque o indivíduo e sua autonomia, possibilitando maior enfoque nos desejos e anseios dos alunos, compreendendo o que se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente¹²: fazer do aluno “ator social e protagonista”. Desse modo, também nos remetemos à pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1995), onde identificamos relações análogas com o processo criativo de Bausch e sua possível utilização no ensino de teatro. Para Freire: “Educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades” (FREIRE, p. 14, 1985). E ainda do mesmo autor: “A impressão que tenho é de que, em última análise, o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar. O que se pretende com o silêncio da ordem é afogar nela a indagação” (FREIRE, p. 16, 1985). Afinal, o que é perguntar? Segundo Freire, a pergunta gera a curiosidade que alimenta um processo de ensino-aprendizagem:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p.19).

Em Bausch, as perguntas propostas não possuem respostas predeterminadas, nem o conceito de certo ou errado, mas possuem esse caráter de curiosidade, de redescoberta de si, do outro e do mundo. Regina Advento, bailarina brasileira integrante da Companhia de Pina Bausch, esclarece que existem as respostas por palavras, por movimentos ou por ambos. E, somente depois dessa coleta de material a coreógrafa iniciava seu exercício de composição:

¹²Art. 15 - a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O Art. 16 - toda criança e adolescente tem, entre outros, o direito de conviver com a família, participar da vida da comunidade, brincar, praticar esportes. Direito a se expressar e opinar. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

“Em geral, não temos ideia de para onde vai o material, tudo é centrado na Pina”. (ADVENTO *apud* CYPRIANO, 2005, p.33). Sobre seu processo criativo, Bausch (1978) afirmava que seus trabalhos começavam a partir do espaço vazio e que não questionava se o que fazia se caracterizava como teatro ou dança:

Se faço teatro ou dança? É uma questão que eu nunca coloco a mim própria. (...) Procuro simplesmente uma forma para exprimir o que sinto e pode acontecer que essa forma não tenha nada a ver com a dança. (*apud* BENTIVOGLIO, 1978, p.13).

O trabalho de Bausch tende a misturar dança e teatro e outras formas artísticas, se necessário, possuindo um fértil campo interdisciplinar, que ao ser trabalhado no ensino de teatro na escola pode levar a experiências estéticas significativas e contextualizadas com o ambiente artístico contemporâneo. Desse modo, propomos a articulação entre linguagens artísticas, focando na experiência vivida, sem criar dicotomias entre o que é processo e o que é produto.

Voltando ao método das perguntas, Sánchez coloca a sua leitura a respeito desse procedimento de criação:

São estímulos-tema ou o texto, se assim podemos dizer, a partir do qual elaboramos ideias, expressando-as em ações físicas externas. Podemos dizer que as perguntas também são formuladas no momento do processo de refletir mentalmente sobre esse tema (SÁNCHEZ, 2010, p.54).

Para essa pesquisadora, o objetivo das respostas é alcançar ações externas que não são representações de personagens, mas sim a expressão do intérprete sobre aquela questão. Mesmo voltado para a vivência pessoal e muitas vezes autobiográfica dos bailarinos, Bausch (1980) ressaltava que a forma é muito importante na composição de suas peças. A coreógrafa buscava uma forma que conduzisse o que é pessoal para além do particular e hermético, como dizia: “O importante não é que as pessoas vomitem seus sentimentos” (BAUSCH *apud* HOGUE, 1980, p. 39).

Sanchez concorda que nesse processo não existem fórmulas nem regras preestabelecidas, contudo, estabelece alguns princípios de trabalho a partir dos comentários de Bausch sobre as respostas dos bailarinos, e a partir de sua vivência na companhia. São os seguintes princípios, segundo Sanchez (2010):

1. Seja você mesmo: assim, cada um deve fazer um mergulho em sua memória ancestral, cultural e individual, não tratando as ações como faz-de-conta, mas como verdadeiras e autênticas;
2. Não atuar: esse princípio é muito interessante quando levado para aulas de teatro, em que se trabalha, entre outras coisas, com técnicas de atuação. Para Sanchez (1980), esse princípio tem a ver com espontaneidade e com a busca da sua forma de atuar, sem imitar formas preestabelecidas de atuação;
3. Ser justo ao tema, mas não ser óbvio: esse item indica que devemos enxergar além da situação imediata e realizar experiências que se desdobrem em outras, de forma associada, desobrigando-se da representação mimética e superando limites;
4. Não intelectualizar: essa é uma indicação que propõe o esvaziamento da mente, dando vazão à intuição;
5. Ser simples: esse princípio relaciona-se à capacidade de síntese ao realizar as ações, tentando mostrar a essência da resposta;
6. Não banalizar: é um item que propõe ao atuante não ficar no lugar comum. Além disso, indica a busca por outras possibilidades de criação e a atenção para não ser óbvio;
7. Não querer mostrar o que se quer dizer: esse princípio indica que nos momentos de criação não devemos pensar se a ação estará entendível para o público ou será aceita. Isso virá depois, considerando que o público é muito importante para Bausch;
8. Não ser abstrato: é uma indicação que prioriza materializar as ações de maneira geral, sem fingir;
9. Não fazer caricaturas: esse princípio tem como objetivo fazer com que as criações sejam significativas a partir da sua própria visão e imaginação.

Compreendemos que o princípio fundamental do trabalho de Bausch com seus bailarinos possa ser resumido em “seja você mesmo”. Consideramos que, se levado para o ensino, esse princípio poderá proporcionar autonomia e liberdade de criação aos alunos.

Retomando a pergunta: “Como eu faço para construir uma poética própria como professor de teatro?”, elaborada pela professora Marina Machado em 2012, na disciplina “Seminários do Ensino do Teatro”, buscamos um ensino que se dê de forma relacional, na medida em que se tem um espaço vazio com experiências corporais e existenciais. A professora Marina (2012) costumava dizer: “O primeiro material bruto somos eu e você. As

sutilezas, os gestos de lapidação surgirão a partir de interações entre todos”¹³. Esse pensamento dialoga com o processo criativo de Bausch, quando a coreógrafa propõe perguntas a serem respondidas pelos bailarinos. Isso também se assemelha à nossa prática de ensino: o primeiro material é a pergunta e a reação do aluno a essa pergunta. Com a condução do professor sobre o princípio básico de “seja você mesmo”, diversas respostas, das mais criativas e reveladoras, poderão surgir.

Outra relação que encontramos com o método das perguntas de Pina Bausch e o ensino de teatro se dá com os jogos de improvisações. Segundo Advento (2005), Bausch nega que seu processo criativo dialogue com a improvisação, já que os bailarinos possuem tempo para formularem suas respostas. Contudo, ao realizarmos nossa prática em sala de aula, entendemos que ao levar as perguntas para um jogo de improvisação, podemos colaborar para a busca de uma movimentação expressiva e intencional, retirando alguns pensamentos e gestos predeterminados, contribuindo para a expressão corporal e intuitiva dos alunos.¹⁴ Sobre o jogo, Pupo (2006) reflete acerca de sua utilização nos PCN-Arte:

O **Teatro** é abordado nos **PCN - Arte** a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos e o *jogo* é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística. (PUPO, 2006, p.73)

O método das perguntas, que foca a redescoberta do ser humano e suas inter-relações, revela respostas em processo e de caráter pessoal, onde as cenas criadas pelos alunos podem ser modificadas quando colocadas em diferentes relações. O certo e o errado não encontram lugar nesse tipo de proposta educativa.

Tratando de um tema com cautela, sempre com cunho pessoal, as perguntas propõem segundo Sánchez (2010), um mergulho na dimensão do sensível e de nossas memórias ancestrais. Trabalhar nessa perspectiva implica procurar expressar o seu ponto de vista sobre aquela pergunta, de maneira sensível. Para a autora, a educação pelas vias da sensibilidade é uma educação do sentido e do pensamento, exigindo dos alunos que observem o mundo de maneira qualitativa e livre de determinismos.

Pensando sobre a relação entre o método das perguntas como procedimento de ensino voltado para o sensível, nos remetemos a Santin (1997), que defende a retomada da sensibilidade do sujeito, frente ao mundo contemporâneo. No caso, a sensibilidade pode

¹³Informação verbal retirada na disciplina “Seminários do Ensino do Teatro”, em 2013.

estimular um revigoramento do processo de humanização ou “re-humanização” da humanidade: um reencontro da humanidade consigo mesma. Mas, como fazer para que um grupo de adolescentes se expresse de maneira tão verdadeira e na dimensão do sensível? Para Santín:

A sensibilidade precisaria ser alcançada no seu acontecer. Ela não é um objeto a ser inteligido, mas um gesto, um sentimento, uma atitude que assume uma realidade segundo as exigências de cada momento, como resposta a um determinado apelo ou como atendimento a uma necessidade. A sensibilidade não se deixa representar porque ela é presença. É um estar junto (SANTIN, 1997, p. 7).

Considerando o grupo de alunos com o qual realizamos a nossa prática, o encontro com o sensível é desafiador e estranho, uma vez que as escolas valorizam em demasiado o estudo das ciências em detrimento das artes, especialmente no ensino médio, geralmente voltado para o vestibular. Sobre esse enaltecimento de alguns campos da ciência, Santín (1997) relembra uma carta de um sobrevivente de um campo de concentração: “Os meus olhos viram câmaras de gás construídas por engenheiros doutores; adolescentes envenenados por físicos eruditos; crianças assassinadas por enfermeiras diplomadas; mulheres e bebês queimados por bacharéis e licenciados (...). Por isso desconfio da educação. Eis o apelo que faço: ajudem os vossos alunos a serem humanos.”

Diante disso, o processo de ensino que propomos aqui, dialogando com a sensibilidade, propõe pensar novos rumos, outros caminhos e outros ideais no momento de estabelecer um processo educacional. Sem eliminar os conhecimentos científicos, mas sem colocá-los acima do conhecimento artístico e sensível.

CAPÍTULO 4: RELATOS SOBRE O PROCESSO EM SALA DE AULA

4.1. O Contexto Escolar

Nossa prática de ensino foi desenvolvida no Colégio Logosófico, em Belo Horizonte. Existem duas unidades desta instituição na cidade, uma no bairro Cidade Nova e outra no bairro Funcionários. A unidade tratada aqui está localizada na Rua Piauí, número 742, no Bairro Funcionários, onde realizamos quatro encontros de uma hora e meia com uma turma de primeiro ano do ensino médio, supervisionados pela professora regular.

Antes de iniciar esse relato, é preciso compreender aspectos gerais sobre o estudo da Logosofia, uma vez que tudo o que concerne a esse colégio e todas as decisões tomadas passam pelo conhecimento e pela pedagogia logosófica.

A Logosofia foi criada pelo humanista Carlos Bernardo González Pecotche¹⁵:

A Logosofia é a ciência do presente e do futuro porque encerra uma nova e insuperável forma de conceber a vida, de pensar e de sentir, tão necessária na época atual para elevar os espíritos acima da torpe materialidade reinante (PECOTCHE, 2008, p.3).

No Colégio Logosófico, segundo a professora de teatro, Franciole, não é obrigatório seguir a Logosofia, mas estudá-la para aplicá-la na educação, já que o sistema pedagógico do colégio é baseado nessa doutrina e isso é explicitado aos pais desde o princípio. Os alunos não possuem aula de Logosofia, mas alguns conceitos são apresentados em sala de aula, quando pertinente. Por exemplo, quando uma turma está com problemas de convivência, os alunos têm uma conversa com a coordenação, baseada em conceitos da Logosofia.

Por todas as paredes da escola há cartazes com frases da doutrina logosófica aplicadas ao conhecimento que está sendo ensinado aos alunos. Ex.: “Deus fez o mundo para eu conhecê-lo”; “Deus nos deu o outono de presente”; “estudar=conhecimento=vencer na vida”. Essas frases são consideradas estímulos naturais para a conduta dos alunos, constituindo em pilares da pedagogia logosófica.

¹⁵Nascido em 11 de agosto de 1901, em Buenos Aires, Argentina, onde também faleceu em 4 de abril de 1963. Considerado o criador da Logosofia, publicou muitos livros, revistas e inúmeros artigos, apresentando sua concepção de conceitos do homem, do universo, das leis universais e de Deus.

A Logosofia desdobrou-se como pedagogia e consequentemente como um Sistema Logosófico de Educação, que possui como missão, trabalhar em “prol da superação humana”:

Oferecer à infância e juventude, através da pedagogia logosófica, um amparo e um saber que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas aptidões físicas, mentais, morais e espirituais formando as bases de uma nova humanidade mais consciente de sua responsabilidade frente à própria vida, à sociedade em que vive e ao mundo (PECOTCHE, 2008, p. 48).

Como finalidade, essa pedagogia visa à completude do conhecimento do indivíduo, tendo como objetivos: desenvolver as funções de estudar, aprender, ensinar e realizar; conhecer os pensamentos como agentes causais do comportamento humano; encaminhar as energias instintivas, colocando-as a serviço da inteligência e da sensibilidade; formar conceitos básicos sobre vida, homem, Deus, família, liberdade, evolução, leis universais, herança de si mesmo, redenção; desenvolver o sistema sensível através de ações como sentir, amar, agradecer; desenvolver sentimentos que dignifiquem o homem como gratidão, humanidade, amor à vida e a Deus; criar defesas mentais, como forma de resguardar sua integridade psicológica, mental e moral; cultivar valores éticos como responsabilidade, respeito, prudência, entre outros; compreender sua responsabilidade pela vida na Terra. Para alcançar tais objetivos, há uma diferenciação no tratamento dos alunos e no ambiente escolar. Preserva-se um的习惯 de falar baixo, de gritar somente quando necessário, de obter uma conexão diferenciada com o aluno, além da hierarquia entre professor-aluno, entre outros. É muito comum ver professor e aluno conversarem baixinho quando o aluno desobedece alguma ordem.¹⁶ Por algumas vezes, a coordenadora chamava algum aluno para conversar e, pelo que é pregado, as conversas devem possuir bases da conduta logosófica.

Os alunos possuem um comportamento diferente. E, para uma iniciante na sala de aula como eu, incidiu-se um deslumbramento inicial: a maioria dos alunos respeita as regras sem questionar, são silenciosos, possuem atitudes diferenciadas com os professores, abraçando-os e conversando com eles. O alunado se constitui por jovens e crianças que possuem uma conduta diferente, muitas vezes inconsciente, estimulada pelo ambiente escolar, repleto de estímulos.

¹⁶ São conversas particulares, não há como saber sobre o que conversam, mas parece ser um diálogo sobre o comportamento adequado e inadequado.

A Pedagogia Logosófica preconiza que o ambiente adequado deva ser cálido, agradável, marcado pela compreensão e pela ausência de agressões, repleta de atitudes gentis e equilibradas (MORAIS, 2008, p.23).

O Colégio Logosófico consegue uma educação diferenciada por sua pedagogia, contudo, questionamos o caráter humanista pregado por seu fundador. O acercamento de estímulos, dependendo da maneira como é utilizada, pode se tornar o fundamento de uma corrente praticamente oposta: o Behaviorismo, ciência que estuda o comportamento humano e prevê suas atitudes, dando a seus conhecedores o poder de controle sobre alguns comportamentos. Segundo Skinner (1956), o behaviorismo busca uma psicologia livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos, que possam reunir condições para prever e controlar, através do condicionamento operante do reforço.¹⁷

Na observação do cotidiano podemos observar a presença de alguns condicionamentos no ambiente escolar. Para que tal condicionamento funcione, a pessoa afetada não pode suspeitar do objetivo de quem aplica. Por exemplo: um aluno fala muito alto. Mas, toda vez que ele falar baixo, ele ganha um elogio ou um presente, como uma bala ou algo que deseje. Inconscientemente, ele começará a usar um volume mais baixo de voz com mais frequência.¹⁸

Não há como provar a utilização desses elementos no colégio, mas por meio da observação das aulas e de alguns comportamentos, como o do exemplo acima, a comparação com a corrente behaviorista pode ser evidenciada.

4.2. Projeto Político Pedagógico

O humanismo é a ideologia da escola, agregado pelo fundador da doutrina logosófica. Fundamentado nisso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Logosófico é pontuado por concepções de Deus, vida, homem e mundo.

A última atualização do PPP dessa escola data de 2000, em que a disciplina de teatro não fazia parte do currículo. Apenas é citada a aula de Artes, que “engloba a necessidade do aluno de perceber e compreender formas de expressão do ser humano [...]. “As artes tem o

¹⁷Skinner publicou em 1953, o livro “A Ciência do Comportamento Humano”, iniciando a corrente do behaviorismo radical, entendida também como uma proposta filosófica sobre o comportamento humano. O *condicionamento operante*, conceito criado por Skinner, seleciona comportamentos, com a ajuda do *reforço*, positivo ou negativo, que estimulam ou eliminam certos comportamentos humanos.

¹⁸ Informação verbal, retirada da disciplina “Psicologia da Educação”, na Faculdade de Educação da UFMG, em 2011.

papel decisivo no despertar da sensibilidade do belo” (PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO LOGOSÓFICO, 2000)

Sobre a atualização do PPP com a inserção da disciplina de Teatro, a professora Franciole informou que a coordenação não havia pedido, até o momento, que ela enviasse uma proposta para anexar ao Plano. Há 10 anos que não ocorre uma reformulação desse documento. Considerando que em uma década a sociedade e o próprio organismo da escola sofreram transformações, é contraditório o fato de um documento como esse, que rege o funcionamento pedagógico da escola, continuar imutável e não responder a tais mudanças, já que se trata de um material de consulta, mobilização e ideal escolar.

4.3. Programa de Disciplina e Planos de Aula

Apresentamos o Programa de Disciplina e os planos das aulas ministradas, com o intuito de oferecer elementos para a compreensão da experiência docente realizada, bem como das reflexões feitas sobre a mesma.

COLÉGIO LOGOSÓFICO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Disciplina Optativa: Cultura e Conhecimento- Teatro

Turma: 1º ano do Ensino Médio

Professor/estagiário: Bruna Betito Esbrilli

Período: 4 dias (03 de setembro a 08 de outubro)

Horas/aula: 7h

EMENTA: Prática e reflexão sobre os fundamentos teatrais e a criação de cenas a partir do método das perguntas de Pina Bausch aliado ao ensino de teatro.

OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e refletir sobre a interdisciplinaridade entre teatro e dança por meio da criação e observação de cenas. • Desenvolver o movimento expressivo e compreender a diferença entre movimento intencional e gesto predeterminado. • Exercitar a criação de cenas a partir do método das perguntas, capaz de abordar a experiência pessoal dos alunos. • Desenvolver um olhar crítico perante as perguntas colocadas para a criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentação expressiva e intencional do corpo • Compreensão de Ritmo e Espaço • Quebra de gestos predeterminados • Improvisação 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aulas práticas 2) Improvisação Corporal 3) Criação de cenas a partir do método das perguntas 4) Avaliações: <ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades propostas, através dos seguintes aspectos: proposições no processo criativo e colaboração com o trabalho do outro. • Desenvolvimento ao longo das aulas dadas e observadas no Estágio IV

Bibliografia

CLIMENHAGA, Royd. *Pina Bausch*. New York: Routledge, 2009.

CYPRIANO, Fabio. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DESGRANDES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo. A Radicalização da Autoria Proposta ao Espectador: aspectos pedagógicos da estética teatral contemporânea*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2010

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

MACHADO, Marina Marcondes. *Fazer agir Anti-estruturas: Abordagem em espiral para pensar um currículo em arte*. Revista E-curriculum.PUC-São Paulo, 2012.

4.4. Planos de aula e relatos sobre o processo vivenciado:

Plano de aula I

Data: 3 de setembro de 2013

Horário: 13h30-15h00

Conteúdos:

- Controle dos movimentos corporais em diferentes ritmos musicais;
- Composição;
- Atenção difusa;
- Movimentação expressiva e intencional X gestos predeterminados/miméticos;
- Criação cênica.

Metodologia: improvisação corporal e criação de cenas a partir de uma pergunta.

Exercício 1

Em uma roda de apresentação, os alunos se apresentam, dizendo o nome e a idade. Nessa roda, foram feitas algumas perguntas a respeito do universo teatral dos alunos: “Por que decidiram fazer teatro? O que gostam de assistir? O teatro é diferente do cinema e da televisão?”

Exercício 2: *Grid Work*

Um jogo corporal, utilizando como elementos o espaço, determinado como um tabuleiro de xadrez, e o ritmo musical.

Exercício 3

Utilizando o *Grid Work*, fazer movimentos/gestos relacionados à ação de acordar, sem se preocupar com o ritmo da música, selecionando, aos poucos, uma sequência de movimentos.

Exercício 4

Utilizando o *Grid Work*, acrescido de um estímulo musical, encontrar um colega quando a música pausar. Nesse encontro um aluno mostra para o outro a sequência de movimentos selecionada no exercício anterior.

Exercício 5

Criar uma cena, em duplas, sem falas, respondendo a seguinte pergunta: “O que eu faço para incomodar alguém?” A princípio, não dar mais nenhuma indicação, deixar que eles façam a cena da maneira que entenderam a questão.

Variação do Exercício 5: Assistir à cena de cada dupla e ouvir o comentário dos alunos sobre a mesma. Se a cena caminhar para o que Pina Bausch diz ser óbvio ou estereotipado, pedir para que os alunos façam mais uma vez, de forma mais abstrata, sem fazer pantomima. Pedir então, para que os alunos refaçam a cena e a reapresentem, com as modificações propostas pelos alunos e pela professora.

Exercício 6

Apresentar mais uma vez a cena, porém com um terceiro aluno entrando para propor uma modificação. Esse exercício dependerá de como cada cena será feita. Exemplo de interferência: Uma menina tenta ler um livro e o outro a fica incomodando, não a deixando passar da primeira página. O terceiro aluno-ator entra ou para ajudar a menina com a leitura ou para ajudar a incomodá-la.

Finalização da aula

Em uma roda de conversa, pedir aos alunos que levem algumas músicas que gostem, para serem utilizadas durante as aulas.

Relato sobre a experiência desenvolvida no dia 3 de setembro de 2013

Devido a um ensaio musical no salão de atos, local onde as aulas de teatro normalmente ocorrem, fizemos nosso encontro em uma sala de aula comum, com piso de azulejos, carteiras arrastadas, lousa e janelas enormes. O dia estava quente e abafado.

Muitos meninos faltaram nesse dia. O grupo se constituía de dez meninas e apenas um menino. Começamos formando uma roda e sentando no chão. Expliquei a minha situação de formanda na UFMG, e iniciei a aula com a seguinte pergunta: “O que vocês já assistiram de teatro?” Poucos já tinham frequentado algum, mas as respostas mais comuns eram espetáculos de comédia da Campanha de Popularização do Teatro e da Dança de Belo Horizonte, como “Um espírito baixou em mim” e “Perigo! Mineiros em férias”. Durante essa conversa, me

chamou a atenção uma aluna que citou vários espetáculos e vários grupos de teatro e de dança menos comerciais. A turma ficou bastante impressionada com o relato da aluna, que acabou revelando ser sobrinha de um ator do Grupo Galpão. Desconfio, então, que essa questão possibilitou à aluna obter um contato mais diversificado com o universo das artes cênicas.

O primeiro exercício proposto foi o *Grid Work*, onde os alunos deveriam andar em linhas verticais, como em um tabuleiro de xadrez, explorando os planos alto, médio e baixo e seguindo o ritmo da música. Depois de um tempo realizando esse exercício lancei uma indicação: “Façam cinco movimentos que vocês fazem quando estão sentindo muita vergonha.” Os alunos perguntaram muito: “Mas como? Eu só tenho um movimento, o de ficar vermelho! Como é que eu vou ficar vermelho agora?” Dei mais um tempo até que os alunos descobrissem os cinco movimentos. Depois, propus que, quando a música pausasse, eles encontrariam um colega e apresentariam para ele os movimentos selecionados, um de cada vez. Ainda nesse momento, os alunos se detiveram às muitas dúvidas e explicações ao invés de apenas se movimentarem. Percebendo isso, pedi que o grupo fizesse um roda, em pé, e um a um, fosse mostrando a sequência dos cinco movimentos.

Diante de tantas dúvidas e inquietações sobre a questão da movimentação, me pergunto: “Qual a noção de corpo desses adolescentes?”. Sobre isso, Marques (2012), ao refletir sobre o ensino da dança nas escolas, alega que: “Tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, sentir, entender, criticar!” (2012, p. 23).

Depois desse questionamento, separei a sala em duplas para a criação de cenas. A cena, sem falas, deveria ser baseada na pergunta: “O que me faz sentir muita vergonha?”. Como o exercício era composto por duplas, propus que um dos alunos provocasse a vergonha no outro. Propositalmente não respondi a mais nenhuma pergunta e não dei outras indicações. Gostaria de ver o que eles entendiam e qual seria a resposta mais intuitiva para aquela pergunta. Assistindo aos trabalhos das duplas, percebi que as cenas vinham com um padrão teatral, já trabalhado anteriormente pela professora de teatro da turma e caracterizado por uma dramaturgia com inicio, desenvolvimento, marcado por um conflito, e fim. Outra característica recorrente nas cenas, que já havia observado no estágio, foi a movimentação semelhante com a pantomima, principalmente nas cenas sem falas. Ao invés de procurar e experimentar outras movimentações, os alunos vão para a movimentação mais óbvia, para aquilo que é utilizado como símbolo. Por exemplo, se quero dizer que aquele menino me ama, aponto para mim e faço um coração com as mãos. Percebendo isso, propus que refizessem as

cenas, pensando em como transmitir aquele significado de uma forma não óbvia. Dirigia-me aos alunos, dizendo: “Seja você mesmo!”, “Como você, *fulano*, gostaria de dizer?”.

Será que essas palavras estavam ajudando? Nessa minha primeira percepção do tipo de movimentação gestual e simbólica, ligada à mímica, recorrente em todos os alunos, propus que fizessem qualquer outro movimento, que não aquele. Não sabia se essa era a solução ou se essa era a melhor indicação. Mais tarde, nas outras aulas, propus outros recursos para os alunos, deslocando o movimento para outras partes do corpo, como será visto adiante.

O exercício seguinte foi uma improvisação em fluxo, com o objetivo de liberar o corpo e a mente das movimentações já preestabelecidas. O exercício foi feito individualmente e um a um, de uma maneira dinâmica e rápida, deveriam realizar o primeiro movimento que surgisse, quando eu dissesse alguma palavra ou frase. Os estímulos foram: “velhice, separação, sorvete de água, água salgada, prazer, roupas apertadas, meu cachorro morreu, natal, criança, aula de matemática, saudade”, entre outros.

O exercício final foi a criação de outra cena, feito em duplas, mas agora com a possibilidade de usar falas. A pergunta-estímulo foi: “O que eu faço para incomodar alguém? Notamos que, em cenas com falas, a movimentação ficava menos próxima à pantomima, mas a presença de situações cômicas continuava. Após a apresentação das cenas, propus que os alunos as repetissem, mas com a presença de um terceiro aluno interferindo na cena no momento que achasse mais oportuno.

Um das cenas nos chamou a atenção: uma mãe e uma filha, dentro de um carro, representado por cadeiras. Na cena com falas, a filha ficava perguntando à mãe quando chegariam ao destino de cinco em cinco segundos. Propus que todos os alunos participassem dessa cena, provocando a mãe cada vez mais e num ritmo progressivo, porém sem falas e no ritmo da música. Coloquei uma música clássica e o resultado foi uma cena com moldes do cinema mudo e com uma movimentação semelhante ao expressionismo.

Plano de aula II

Data: 24 de setembro de 2013

Horário: 13h30-15h00

Conteúdos:

- Atenção e concentração;
- Foco no outro;

- Controle dos movimentos corporais;
- Diferença entre movimentos expressivos e gestos predeterminados;
- Intuição;
- Criação cênica.

Metodologia: exercícios de composição no espaço, improvisação e criação de cenas a partir de uma pergunta.

Exercício 1: *Grid Work*

Um jogo corporal, utilizando como elementos o espaço, determinado por um tabuleiro de xadrez, e o ritmo musical. Ao encontrar com um colega, olhar em seus olhos e o cumprimentar sem a necessidade de palavras, evitando a utilização de um gesto óbvio. “Como eu faço para cumprimentar alguém com a minha testa? E com o meu cotovelo? E com o meu nariz?”

Exercício 2

Ainda no *Grid Work*, permanecer apenas no plano baixo e realizar cinco movimentos que demonstrem um desejo de se aproximar de alguém. Fazer uma roda e apresentar essa sequência para os colegas.

Exercício 3

Criação de cena, em duplas, e sem a presença de falas, a partir da seguinte pergunta: “Como demonstrar meu amor por alguém?”

Exercício 4

Fluxo de improvisação.

Exercício 5

Criação de cenas individuais, com a possibilidade de falas, a partir da pergunta: “O que eu sei fazer de melhor?”

Relato sobre a experiência desenvolvida no dia 24 de setembro de 2013

Um aluno disse: “Professora, não consigo fazer nada, tá muito quente...!” Eu também sentia muito calor. São seis ventiladores no salão de atos, um espaço grande, com chão de madeira, cadeiras com almofadas e um pequeno auditório. Um outro aluno chegou e começou a reclamar da disciplina de Física: “Isso não serve para nada! Quer dizer, pelo menos eu posso dormir na aula...!”

Foi difícil começar a aula nesse dia, o espaço grande e o calor ajudaram na dispersão de todos. Eu tomava água sem parar. Já estava com o som preparado e o exercício na ponta da língua, mas não conseguia começar. Sentia que a “autoridade” que havia conseguido no primeiro encontro tinha diminuído. Isso é ruim? Bati uma palma e disse, empolgada: “Então vamos, gente!” Assim, através de palavras, pode soar como uma apresentadora de TV. Mas não foi bem isso.

A partir dessa situação, podemos realizar apontamentos a respeito do espaço no qual o teatro está inserido dentro das escolas. Será que o espaço físico reservado para o teatro colabora para um contato mais íntimo consigo e com o outro? Como um ambiente pode proporcionar outros tipos de relação, exercitando a fala e as opiniões dos alunos? Será que esse aluno falaria mal da aula de teatro para o professor de física? Não pretendemos delongar sobre essa questão, mas é interessante observar que o teatro não é uma disciplina como a física, em que, os alunos estão sentados e mais distantes dos professores, salvo algumas exceções. Na aula de teatro, a expressão da opinião do aluno é fundamental e o ambiente físico pode colaborar ou não para que isso aconteça.

Voltando ao relato, finalmente consegui colocar a música e iniciar a aula com as indicações do exercício. Começamos com o *Grid Work*: andando no ritmo da música, explorando os planos alto, médio e baixo. Quando encontrassem um colega, deveriam cumprimentá-lo com o primeiro movimento que lhes viesse à cabeça. Desse exercício saíram sorrisos falsos, abraços apertados, risadas, gritos histéricos e apertos de mão de estilo “rap”. Após esse momento, propus cumprimentar o colega de uma forma não óbvia, com partes do corpo que, no cotidiano, não usaríamos. Fui indicando essas partes do corpo ao longo do exercício: barriga, sobrancelha, costas, quadril, joelhos, coxas, dedão e nariz. A maioria dos alunos fazia de forma cômica, e tentando, de alguma forma, criar uma lógica para o que faziam. Nessa aula, escutei muitos “Mas isso não tem lógica, professora!”.

Pensando nisso, percebemos o quanto é penoso para esses adolescentes sair da lógica da movimentação cotidiana. Ao propor um movimento que tem origem em locais menos

periféricos, como o estômago, ou em alguma parte não-cotidiana do corpo, a resistência dos alunos é imediata. Se algum aluno faz o exercício, os outros cochicham: “Parece coisa de doido”.

Segundo Marques (2012), os nossos corpos aprendem a sublimar quem somos ou o que querem de nós, porque estamos nesse mundo e nos comportamos diante de suas demandas. Os conceitos e regras do pacto social são incorporados durante nosso processo de ensino-aprendizagem e “raramente somos incentivados a arriscar, a tentar o novo, a variar nossos movimentos ou até mesmo a descobrir as próprias vozes dos nossos corpos”. (JOHNSON *apud* MARQUES, 2012, p.29)

Observamos então, nesses adolescentes, um corpo disciplinado que sabe se comportar muito bem e que não sabe o que fazer quando deparado com outras situações. Cumprimenta-se alguém na vida cotidiana com um sorriso e com o movimento das mãos. Isso é cordial. Cumprimentar alguém com o estômago quebra a expectativa e é “coisa de doido”, como disseram alguns alunos. Então percebemos olhares cabisbaixos, mãos geladas, ombros caídos e bochechas rubras se esforçando para cumprir uma ordem externa.

Relembrando as colocações de Santín (1997) a respeito da demasiada valorização da perspectiva racional nas escolas, percebemos o quanto essa visão concebe um caráter dualista do ser humano, onde o conhecimento é responsabilidade apenas da razão, retirando o corpo como forma de construção de conhecimento. Especialmente para o ensino médio, que se tornou uma fábrica do vestibular, formando alunos prontos para o exame seletivo que exige duas tardes inteiras atrás de uma carteira escolar. O corpo, então, para os adolescentes prestes a realizar o vestibular, é imposto a um controle minucioso de suas forças, conquistadas através de grande disciplina:

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, p. 52, 1987)

E as aulas de teatro, que ainda possuem uma condição flutuante em relação à obrigatoriedade, propõem a quebra da docilidade desses corpos, questionando sua utilidade.

Voltando ao relato da aula, separei a sala em dois grupos, formando duas filas com um espaço grande entre elas. Um a um, os alunos andariam em linha reta, escolhendo outro colega. Ao encontrá-lo, o aluno deveria exercitar esse “cumprimentar com outras partes do corpo”. Foi um exercício interessante e o considero como uma boa composição de espaço.

Coloquei uma música rápida, o que fez com que os alunos tivessem pouco tempo para pensar, deixando os movimentos cada vez mais espontâneos. Contudo, a maioria ainda buscava um significado imediato para o que fazia. O tempo curto e rápido da improvisação retirou dos alunos a elaboração prévia, favorecendo o aparecimento de movimentos não cotidianos e mais intuitivos.

Depois desse exercício, retomamos a cena do carro, realizada na aula anterior, onde todos incomodam a personagem da mãe. Fizemos, em conjunto, a inserção dos três alunos que haviam faltado na aula passada; uma aluna entrou no carro para incomodar a mãe, e os outros dois meninos resolveram ser assaltantes. A cena estava muito interessante e a compreensão de ritmo dos alunos também. Quando algum aluno entrava antes do previsto pela música, os alunos sabiam e pediam para voltar. Os movimentos, apesar de bem próximos à mímica, estavam dotados de algo a mais. Não eram mais vazios, havendo uma construção intencional, com sentido, onde mente e corpo estavam conectados.

Para finalizar propus a criação de cenas em duplas, com a pergunta: “Como eu digo ‘eu te amo’ para alguém sem que a pessoa perceba?” Talvez tenha sido a pergunta errada. As cenas ficaram próximas a situações de telenovelas e os alunos desenvolveram cenas sobre “outras formas de amor”, ainda com situações cômicas e com uma movimentação semelhante à pantomima. Entre as cenas, uma mãe que briga com as filhas por qualquer motivo. Percebendo a exaltação da turma com as “tiradas” da mãe, que estava sentada de forma bem relaxada, com os pés na cadeira, que representavam um sofá, propus que todos participassem da cena. Um a um entraria e faria uma pergunta qualquer para a mãe, que improvisaria uma resposta. A seguir alguns fragmentos da cena:

- “Mãe, tô com fome!”
- “Vai no supermercado, lá tá cheio de comida”.
- “Mãe, me dá dinheiro?”
- “Eu tenho cara de banco?”
- “Mãe, quero ir na festa hoje”.
- “Menina, você que sabe da sua vida, eu não”.
- “Mãe...”
- “Sai daqui!”
- “Mãe, por que a senhora tá tão nervosa?”
- “Ô, filha! Não tô não... Senta aqui com a mamãe!”

Plano de Aula III

Data: 1 de outubro de 2013

Horário: 16h00 às 17h30

Conteúdos:

- Controle da movimentação corporal através de ritmos variados;
- Foco no outro;
- Movimentação expressiva x gestos predeterminados/miméticos;
- Intuição;
- Criação cênica.

Metodologia: improvisação corporal, improvisação e criação de cenas através de perguntas.

Exercício 1

Separar a turma em dois grandes grupos e colocá-los um de frente para o outro. Realizar o exercício de cumprimentar alguém com partes não usuais do corpo, como barriga, clavícula, quadril, língua, entre outros.

Exercício 2

Escolher, junto com as alunos, quatro exercícios para serem apresentados na UFMG. Para isso, repetir alguns e observar o interesse da turma.

Exercício 3

Fluxo de improvisação

Exercício 4

Exercício cênico com a sala toda: “A pior dança de todos os tempos”. Em grupos, os alunos deveriam realizar movimentos que consideram esquisitos, feios e desengonçados.

Relato sobre a experiência desenvolvida no dia 1 de outubro de 2013

Muitos alunos com chinelos e bolhas nos pés. Pergunto o que aconteceu e eles respondem um tanto quanto envergonhados que foi na aula de Educação Física.

Nesse dia apareceu um aluno novo. Chegou pedindo desculpas pelas suas ausências e disse que já sabia que eu estava dando aula no lugar da professora por um período de tempo. Animado, me disse que era bailarino e que havia faltado por motivo de apresentações de dança. Percebi que ele exercia um tipo de liderança na turma. Todos os alunos, meninos e meninas, queriam fazer os exercícios com esse aluno ou ouvir a sua opinião sobre a cena dos colegas. Por isso, eu sabia que a aula teria uma sintonia diferente: agora havia um modelo a ser seguido. Os comentários – que não deveriam ser ouvidos por ninguém – diziam que tudo o que ele fazia era muito bom, era engraçado, era perfeito. Sentia que os alunos queriam me dizer: “Nós não somos como ele, mas gostaríamos de ser”. Esse aluno realizava os exercícios com muita animação e com isso trazia consigo a sala toda, meninos e meninas.

Ao perceber a diferença que a presença de um aluno havia provocado na sala de aula, elaborei o seguinte exercício, já que me parecia conveniente para o momento: entreguei pedacinhos de papel para os alunos junto com lápis. Cada um deveria escrever uma pergunta. Essa pergunta poderia ser sobre qualquer assunto: sobre a aula, a escola, o teatro, sobre um colega ou sobre a vida. Depois disso, formamos um paredão e na medida em que eu lia as perguntas elaboradas pelos colegas, um aluno dava um passo à frente e respondia a pergunta da maneira que quisesse. Percebi que o exercício se mostrou como um trabalho de autoconhecimento da turma sobre ela mesma e como um exercício de criação coletiva. Os colegas opinavam sobre a resposta do outro, interferiam no que o outro queria dizer, provocando sua visão de mundo. As perguntas foram desde: “Quanto é $2 \times 2 + 3$?” até “O que você faz quando ninguém está lhe vendendo?”.

Outro exercício criado em meio ao contexto relacional da sala de aula foi “a pior dança de todos os tempos”. Imediatamente todos os alunos queriam fazer com ele, o líder, uma vez que ele era bailarino profissional. Lembrei a todos que era para ser a pior e não a melhor dança de todos os tempos. Esse tema trouxe muita repercussão. Propus então fazermos como nos filmes americanos em que dois grupos em uma boate lutam para ver quem tem a melhor coreografia. Mas, em nosso caso, teria de ser a pior dança de todos os tempos. Os alunos diziam coisas do tipo: “Professora, mas eu tenho vergonha, eu não sei dançar”. “Ótimo! Mostre-me o quanto você dança mal!” Eu respondia. Depois de muito rebuliço na sala, notei que todos estavam com vergonha de dançar na frente daquele bailarino profissional, que os ficaria observando, julgando e fazendo muito melhor do que eles. Diante disso, propus: “Todos contra o *fulano*”. Proposta aceita imediatamente.

Quando esse aluno entrava, todos gritavam: “É para ser feio, fulano!”, “Não consegue ser feio...”, “Como é difícil ser ruim em alguma coisa, hein?”, “Até querendo fazer feio ele

faz bonito”. O aluno começou a ficar envergonhado, e com isso, seus movimentos foram se modificando. O clima de constrangimento que estava presente nos alunos foi se diluindo em meio aos movimentos brincantes que apresentavam: alunas fazendo algo como “a dança da galinha”, meninos fazendo movimentos de rap estilizados, “dança das poderosas”, todos juntos, querendo fazer o pior de si. O melhor do pior de si.

Decidimos que essa seria a cena final a ser apresentada na UFMG.

Plano de Aula IV

Data: 8 de outubro de 2013

Horário: 16h00 às 17h30

Exercício único

Definir as quatro cenas a serem apresentadas e ensaiá-las.

Relato sobre a experiência desenvolvida no dia 8 de outubro de 2013

Eu estava feliz e triste ao mesmo tempo. Apreensiva também. Era o meu último dia como professora daquela turma. O que tinha acontecido até ali? Eu conseguia olhar nos olhos daqueles alunos e conversar com eles. Mas eles me viam como? Uma professora? Uma pessoa que chegou e vai embora? Uma de nós?

Um dos alunos começou a me dizer que não poderia se apresentar na UFMG, pois iria viajar com a família, já que morava muito longe de seus avós. Compartilhamos nossas experiências de morar longe dos nossos entes queridos e como aquilo era difícil e nos dava uma sensação de saudade permanente. Outra aluna me perguntou se eu gostava de brincos de bolinhas, porque ela havia notado que eu sempre ia dar aula com eles. Outra me perguntou o que eu faria depois que me formasse na UFMG. Ela me fez outra pergunta: “E o seu namorado, vai embora com você?”. Essa aluna disse que queria fazer vestibular em outra cidade, mas queria que o namorado a acompanhasse.

Foram dias muito importantes: um encontro que nunca mais se repetirá. Pelo menos não como foram esses quatro curtos dias.

Essa última aula foi um exercício de direção para os alunos. Eles mesmos se corrigiam e entendiam porque tal coisa não ia bem. Eu ficava olhando, organizando e sim, dando a palavra final, mas foi algo naturalmente imposto.

Pedi que um dos alunos me falasse o nome da música que escolheu para o exercício da “pior dança de todos os tempos”. Foi assim que ele conseguiu meu *facebook*. Que tipo de professora eu serei?

4.5 Relatos finais sobre a prática: uma professora, três papéis.

Ao longo da escrita dessa monografia e da pequena prática que pude vivenciar com os alunos do Colégio Logosófico, me encontrei em três papéis distintos: a “professora-pesquisadora”, pessoa organizada que lê sobre as teorias de ensino e faz planos de aula; a “professora-vai-dar-tudo-certo”, pessoa intuitiva, que no fundo, após escrever os planos de aula, pensa: “Vai dar certo na hora!”; e a “professora-aluna”, que não tem certeza de quem ensina quem.

Iniciei minhas aulas nessa turma pelo que hoje comprehendo como visão fenomenológica. Pergunto: “Quem são esses adolescentes? O que estão fazendo aqui? O que pensam sobre teatro? O que querem com o teatro?” e, “Por quanto tempo ficaremos juntos?”

Nos PCNs, encontramos essa visão contextual e social, porém não de forma detalhada quanto às questões relativas às inter-relações, embora apresente compreensão das diferenças culturais de um país de proporções continentais. No entanto, percebemos como algumas diferenças são capazes de transformar uma aula de teatro: diferenças entre uma turma e outra no mesmo contexto escolar, entre uma pessoa e outra, entre um ambiente e outro. E essas diferenças são capazes de transformar o plano de aula em um roteiro permeável ao que pode nascer naquele vazio do início de uma aula. E nesse vazio, a “professora-vai-dar-tudo-certo” precisa estar atenta e sensível aos desejos e anseios dos alunos.

Com o decorrer das aulas, percebi que essas duas professoras, a “pesquisadora” e a “vai-dar-tudo-certo” desembocavam em uma terceira: a “professora-aluna”, que não abandonava as teorias e os planos de aula, nem o momento imprevisto e a potencialidade do vazio inicial de uma aula, mas valorizava a construção do conhecimento juntamente com os alunos. Compreendi também que a ideia de uma “professora-aluna” se adequa ao método das perguntas, já que, se pergunto, eu quero ouvir/ver a resposta do outro e, muitas vezes, eu não sei a resposta: eu quero aprender com o outro.

Deste modo percebi que não se faz necessário separar o “professor” do “aluno”. Durante a minha prática no colégio, observei uma relação horizontal, um compartilhamento de informações entre nós, que não se repetirá em outro lugar, mesmo que eu utilize o mesmo programa de disciplina, os mesmos exercícios e até as mesmas palavras. Compreendemos,

assim, a dificuldade da simples aplicação de metodologias, sem a adaptação que se faz necessária pelo contexto relacional, retornando para uma das perguntas geradoras desse trabalho de conclusão de curso.

Os PCNs, como dito em outro momento, utilizam-se da Abordagem Triangular, teorizada no início da década de 1990, tendo como nome referencial Ana Mae Barbosa. Separando, “fazer”, “apreciar” e “contextualizar” como sugere a Abordagem, os PCNs propõem alguns conteúdos a serem ensinados, porém deixam livres os caminhos metodológicos do professor.

A partir da minha vivência com essa turma e dos meus relatos sobre a experiência, somados à proposta de contaminação entre as áreas artísticas sugeridas pelo próprio PCN, encontramos nas ideias de Machado (2012) um paralelo com a prática de ensino desenvolvida nessa monografia. A autora e professora do curso de graduação em Teatro da UFMG propõe uma nova forma de olhar para o currículo em arte: uma forma em espiral.

Nessa perspectiva, o educador trabalha aquilo que gosta e aquilo que faz parte da sua história, da sua memória, compartilhando com o fazer artístico e com o ensino. Para Machado (2013)¹⁹ é possível trabalhar artisticamente em um espaço vazio quando temos experiências relacionais, corporais e existenciais. Na Abordagem Espiral, a convivência entre o professor e o aluno é essencial, assim como o foco no outro, a delicadeza e o investimento afetivo. Nessa proposta, o hibridismo também é bastante rico para possibilitar a experiência com o desconhecido e desenvolver novas relações de aprendizado.

Havia momentos em que as três professoras se uniam: a professora-pesquisadora, a professora-vai-dar-tudo-certo e a professora-aluna. Quantas cenas e vivências não estavam previstas nos planos de aula! Quantas questões surgiram a partir de comentários dos próprios alunos! Quantas perguntas ficaram sem resposta! Havia momentos também, em que parecia que eu estava ausente, mas tudo estava correndo muito bem. Havia momentos em que a minha atitude e decisão eram imprescindíveis.

O tipo de professora que serei? Uma mistura dessas três figuras, ainda um esboço que faz mil perguntas a seus alunos.

¹⁹ Informação verbal, retirada das aulas da disciplina “Seminários do Ensino do Teatro”, ministrada pela Profa. Dra. Marina Marcondes Machado, em 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse estudo trazendo um panorama do ensino teatral no Brasil. Observamos, assim, que o teatro foi primeiramente utilizado como ferramenta capaz de catequizar os índios que residiam aqui, não valorizando, portanto, o teatro com área de conhecimento. Ainda seguindo os moldes europeus, que enalteciam o ensino das artes visuais devido a sua utilização na indústria, o século XX também não teve os olhares voltados para o ensino do teatro. Foi aos poucos, com o início do Movimento Escola Nova, que o teatro começou a ganhar espaço no ambiente escolar. Desse período surgiram as abordagens, contextualista e estética, tratando o teatro como ferramenta e como área de conhecimento, respectivamente. Mesmo com vários autores defendendo o teatro como área, ainda hoje, é possível perceber sua utilização para propósitos exclusivamente extrateatrais, como defende Japiassu (2001).

Após essa evolução do pensamento relacionado ao papel do teatro na escola, buscamos compreender as mudanças ocorridas na legislação nacional, que tornou a Arte disciplina obrigatória nas escolas brasileiras. Mais tarde, com a elaboração dos PCNs, nossa área de estudo, o teatro, foi contemplado nos documentos, que trazem também a questão da interdisciplinaridade entre as áreas artísticas.

Trazemos ainda algumas considerações elaboradas através dos estágios obrigatórios do curso de graduação em Teatro da UFMG, onde percebemos algumas metodologias mais preponderantes no ensino de teatro. Compreendemos então, que apenas a aplicação dessas metodologias, sem algumas adaptações, não abrange todo o contexto relacional e toda a potência de criação existente nos alunos.

Experimentamos na prática de ensino presente nessa monografia um caminho metodológico originário da área da dança, o método das perguntas de Pina Bausch, uma vez que enxergamos nele um caráter libertador e sensível, voltado para questões relativas aos seres humanos, elaborando perguntas que possuem a tentativa de repreender a ver o mundo, as pessoas e suas relações. Compreendemos que a utilização desse método no ensino não possui uma receita a ser seguida ou um resultado final com estética específica. Não há como prever o que será respondido pelos alunos. O material a ser trabalhado pelo professor é a resposta que o aluno lhe devolveu, elaborando um canal de compartilhamento entre quem conduz e quem realiza: o material bruto da aula se constitui pela pergunta e pela resposta. Nessa chave relacional e horizontal, entendemos que nossa metodologia utilizou o processo criativo como uma perspectiva de ensino que propõe a construção do conhecimento de maneira coletiva.

A criação como uma possibilidade para a aula de teatro nos levou a pensar em como a relação entre o professor e o artista é indissociável. Assim, se o teatro é uma área de criação, por que o seu ensino deve ser diferente, baseado apenas na aplicação de exercícios que fortalecem certos tipos de técnicas teatrais? Não seria a aula de teatro um lugar capaz de ampliar a visão e as vivências corporais, vocais e existenciais do aluno em sociedade, colaborando para sua formação como sujeito pensante e crítico?

A partir dessas observações, levantamos a questão colocada pela professora Marina Machado (2012): Como eu faço para construir uma poética própria como professor de teatro?

Compreendi que a resposta para essa pergunta se encontra no fazer diário em sala de aula, em cada experiência vivida e compartilhada entre professor e aluno, a cada aula dada, sem que as metodologias sejam imprescindíveis, mas se baseando nelas para construir a sua própria, contextualizada com o ambiente escolar e a sua experiência como artista. Trabalhar desse modo pode parecer pisar em areia movediça, mas se andarmos com calma e escutarmos o que os alunos dizem, é sim, possível. Esse espaço vazio antes de entrar em sala aula, com uma metodologia que compreende o risco e a experimentação, nos remete ao modo de trabalhar de Pina Bausch. Nunca se sabe o que surgirá daquele processo. Foi aos poucos que, trabalhando como coreógrafa e dramaturga, Bausch foi elaborando um filtro a partir das respostas dos bailarinos: há um trabalho aberto e polimorfo. Na estreia do espetáculo *Bandoneon*, cujo título foi definido na noite de estreia, Hogue, registrando as palavras de Bausch, afirma que o trabalho não termina e que não há um ponto final: “Ainda estamos caminhando” (BAUSCH *apud* HOGUE, 1989, p.55).

Para Climenhaga (2009), definir a metodologia de trabalho de Bausch seria não compreendê-la, uma vez que a coreógrafa alemã não oferece nenhuma receita ou exercícios a serem seguidos à risca:

Metodologia é sempre um processo de adaptação. Você pega um pouco daqui, um pouco de lá e molda esses pedaços de forma que se encaixem em algum interesse particular ou em algum contexto elegido como necessário. O trabalho de Bausch é desenhado pelos recursos que você tem e o primeiro desses recursos é: pessoas. (CLIMENHAGA, 2009, p. 96. Tradução da autora)

Com esses pensamentos a respeito das metodologias de ensino, a partir da perspectiva da minha experiência como artista, enxergamos no método das perguntas de Pina Bausch a potência de contemplar as seguintes características pedagógicas que buscamos desde o início dos nossos estudos: o trabalho em processo como metodologia; o aluno como ator social e

protagonista; a mistura das linguagens artísticas; o estímulo aos alunos para o desenvolvimento do trabalho criativo de suas cenas, fugindo de formas determinadas previamente e “corretas” de atuação; a não obrigatoriedade de uma apresentação final.

Na breve experiência que tivemos com os alunos do Colégio Logosófico, o método das perguntas foi capaz de trazer questões próprias da realidade dos alunos e, trabalhando com o risco, a exposição relativa à ação de responder uma pergunta, possibilitou aos alunos dar foco e atenção para o outro e a si mesmo, permitindo um tipo de convivência extracotidiana com resultados também artísticos.

Finalizamos esse trabalho com o desejo de maior aprofundamento no tema, buscando compreender mais sobre a cultura jovem, uma vez que enxergamos a potência do método das perguntas em deixar os alunos protagonistas de seu conhecimento e críticos em relação ao mundo em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Teatro na Educação: o que é afinal?* In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Serviço Nacional de Teatro. *Teatro na Educação: subsídios para seu estudo.* RJ, 1976. (p. 7 – 9).
- ALVARENGA, Arnaldo Leite. *Klauss Vianna e o Ensino da Dança.* 306f. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- ALVARENGA, Arnaldo Leite. *Dança Moderna e Educação da sensibilidade.* 244f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BENTIVOGLIO, Leonetta. *O teatro de Pina Bausch.* Lisboa: Fundação Calouste Gobenckian, 1994.
- COUTINHO, Jefferson da Fonseca. Bailarino defende a dança como elemento básico na educação do brasileiro. Disponível em: < <http://divirta-se.uai.com.br> > Acesso em: 01/09/2013.
- CHRISTÓFARO, Gabriela. *Movimento Expandido: confluência entre dança e teatro na criação do bailarino.* 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Artes) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CLIMENHAGA, Royd. *Pina Bausch.* New York: Routlegde, 2009.
- CYPRIANO, Fabio. *Pina Bausch.* São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- DESGRANDES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo.* A Radicalização da Autoria Proposta ao Espectador: aspectos pedagógicos da estética teatral contemporânea. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2010
- FOUCAUT, Michel. *Vigiar e Punir.* 27º Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Paz e Terra: São Paulo, 1996.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- HOGUE, Raimund. WEISS, Ulli. *Bandoneon:* Em que o tango pode ser bom para tudo? Attar Editorial: São Paulo, 1980.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro.* 7 ed. Papirus Editora, Campinas, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. SANTANA, Arão Paranaguá. *Abordagens metodológicas do teatro na educação.* Ciencias Humanas em Revista, São Luís, 2005.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento.* São Paulo: Summus, 1978.

- LIMA, Carla Andréa; HILDEBRANDO, Antônio. *Dança- Teatro: A falta que baila.* A tessitura dos afetos no Wuppertal Tanztheater. 132f. Dissertação de mestrado. Escola de Belas Artes, UFMG, 2008.
- LEHMAN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático.* São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- LESSA, Jaqueline de Souza Dias. *Olhando para o currículo escolar.* Monografia. 40f. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Fazer agir Anti-estruturas:* Abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. Revista E-curriculum.PUC-São Paulo, 2012.
- 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 de arte.* Concurso Mario Pedroso, Fundação Joaquim Nabuco. 2012.
- MACHADO, Marina Marcondes. *A criança é performer.* Revista Educação e Realidade. UFRGS, 2010.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola.* 6. ed. Cortez, São Paulo, 2012.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de Dança Hoje:* textos e contextos. 2. Ed. Cortez, São Paulo, 2001.
- MORAES, Danielle Rodrigues de; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. *Teatro na escola: da lei à lida.* 2011. 150f. Dissertação. (Mestrado em Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei.
- PUPO, Maria Lúcia Barros de Souza. *Processos contemporâneos de criação teatral e pedagogia.* Projeto de Pesquisa ECA-USP, São Paulo, 2006.
- RAMOS, Tarcísio dos Santos; SOUZA Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de. *A tecelagem das margens.* “Porque tão solo?” Dança e Dramaturgia. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.* São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANTÍN, Silvino. *Educação e Sensibilidade.* Santa Maria, 1997.
- SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco. *Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch.* 128f. Dissertação (Mestrado em Artes) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

