

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

SHEILA ALVES DE JESUS

**TRAJETOS E MEMÓRIAS NO RETORNO À ESCOLA:**  
da condição de estudante à iniciação a docência em Teatro

Belo Horizonte  
2011

SHEILA ALVES DE JESUS

**TRAJETOS E MEMÓRIAS NO RETORNO À ESCOLA:**  
da condição de estudante à iniciação a docência em Teatro

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

Orientador: Professor Doutor Marco Antônio Farias Scarassatti - FaE/UFMG.

Belo Horizonte  
2011

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

a Deus por me dar forças para chegar até aqui e continuar

a todos os professores

a minha família, que me ensinou desde muito cedo a me “virar”

à vida, por me fazer passar por tantos testes de resistência e por me fornecer um “manual de sobrevivência”

a todos que de alguma forma me apoiaram

aos que fazem ou fizeram parte da minha vida

a todos os clientes “BombomZÃO”, que contribuíram para minha permanência na UFMG

a Andréia Caro (Deinha) por tem me levado pela primeira vez ao teatro

Obrigado a vida

*in memoriam*

Dedico este trabalho ao meu irmão Elias Davi Alves de Jesus (Pezão),  
que foi tirado da minha vida tão de repente...

*Foram tantos os caminhos percorridos, tantos exemplos dados,  
tantos momentos bons e maus...de dedicação, de sacrifícios, de boa vontade,  
de lágrimas e risos, de conquistas e decepções...*

*Mas sua persistência e devotamento não foram em vão.*

*Que prazer poder ter tido a oportunidade de conviver com você!*

*Que Deus te proteja e te guarde,*

*Amém!*

## RESUMO

Esta monografia possibilitou a reavaliação da minha trajetória estudantil e teatral, além da reflexão a respeito de como se deu o meu processo de escolarização baseado na minha história de vida, o processo artístico, e, ainda, de como se instalou em mim o desejo da docência, que tem seus reflexos em minha vida profissional nos dias de hoje. Dentro dessa trajetória, está também o desejo de entender os aspectos que fazem a ponte entre o passado e o presente. A visita ao passado como forma de redefinir as relações com o presente; a escola de outrora, vista pelo olhar da estudante, se confronta com a atual, na condição de iniciante na docência por meio da experiência do estágio na área de Teatro.

**Palavras-chave:** Memorial. Escolarização. Teatro. Docência.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	06
PRÓLOGO .....	10
Capítulo 1- A escola e o desejo da docência .....	16
Capítulo 2 - O teatro e a formação universitária .....	32
Capítulo 3 - O teatro na escola .....	38
CONCLUSÃO .....	44
REFERÊNCIAS .....	46

## INTRODUÇÃO

Dentro das diversas possibilidades de escrita de trabalhos acadêmicos, optei por adentrar as minhas memórias trazendo um relato das experiências que mostra como foi minha trajetória desde a primeira escola que frequentei até o presente momento - oitavo período de Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Essa monografia é o resultado tanto das experiências realizadas quanto daquelas em processo, as quais culminaram em muito mais que em um simples relatório. Trata-se de uma narrativa que vem acompanhada de questionamentos acerca da trajetória escolar de uma maneira geral. A pesquisa desenvolveu-se a partir dessas narrativas, a partir dessas memórias, para se pensar a história e o processo de formação do docente.

Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram 'esquecidos' no tempo. O que buscamos, nesse momento não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO, 2005.)

A narrativa de memória faz dialogar o tempo presente, em que se escreve, se narra o acontecimento, com a memória e o passado, tempo em que ocorrem os eventos narrados. É evidente que nessa busca, da memória, do passado, nunca reencontramos os eventos de maneira plena, inteira. Reconstruímos, refletimos e transfiguramos o vivido de maneira que o que recordamos é o passado inscrito no tempo presente.

O memorial é, dessa forma, uma escrita de memórias em que o autor procura apresentar os acontecimentos conferindo a eles um *status* de importância na sua trajetória, nas suas experiências.

Um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o

lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós (PRADO, 2005.)

Partindo do texto de Jorge Larrosa Bondía, é possível explicar o porque foi preciso tecer argumentos baseados na minha "Experiência" – palavra que é definida por Larrosa em todos os seus possíveis sentidos:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (BONDIA, 2002, p.21.)

A experiência não pode ser definida como algo que passa por nós sem nos modificar, mas, sim, como algo que realmente nos toca, e ao nos tocar acaba ocasionando uma transformação. Ao receber a oportunidade de voltar à escola como estagiária não só nos estágios obrigatórios, mas também pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência da Faculdade de Educação da UFMG), pude experienciar novamente a convivência no universo escolar, podendo (e desejando) interferir no mesmo e, mais ainda, sendo alimentada pelo desejo de ser professora, não só questionando o sistema escolar como buscando o aprofundamento sobre o comportamento dos jovens e dos adolescentes.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDIA, 2002, p. 21.)

Cabe a nós refletir não só sobre os alunos em relação à escola como também sobre a escola em relação aos alunos. O método tradicional de ensino da "decoreba", das provas e da submissão do aluno perante o professor tem sido cada

vez mais questionado. Pelo que tenho observado nos estágios, os alunos reclamam da escola pedindo aulas mais dinâmicas, mais interessantes e melhor elaboradas. Em oposição aos alunos, encontramos professores nada satisfeitos com suas profissões, sendo empurrados para a sala de aula sem quase nenhuma perspectiva de mudança. Os alunos querem outro tipo de aula, mas o professor não consegue oferecê-la pela falta de motivação, de estrutura e de tempo. Larrosa afirma que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho; não há tempo para o silêncio e para a memória, elementos necessários para que a experiência se estabeleça, nas palavras do autor. Nos horários vagos, os professores estão quase sempre perdidos entre montanhas de papéis e não há, de fato, tempo livre.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24)

De certa forma, o retorno à escola na condição de estagiária possibilitou-me passar por essas experiências, olhar para a relação entre professores e alunos, perceber a estrutura da escola e seu funcionamento, tudo isso numa condição de quem pode assistir a si mesma, mas em outro tempo, agora não mais como uma aluna no meio dessas questões. É o momento de realmente parar para pensar e analisar, e “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21).

Durante a escrita deste trabalho, ao final de um curso universitário de formação de professores e profissionais do Teatro, comecei a refletir sobre a minha



formação a partir dos relatos e memórias narradas, bem como a narrar a experiência da volta à escola na situação do estágio. Acredito que estas reflexões e narrativas são importantes pra se pensar a articulação entre a teoria e a prática vivida no período de graduação e formação docente.

## PRÓLOGO

Quando eu era criança me perguntavam o que eu ia ser quando crescesse. Eu sempre respondia que seria professora e cantora. Sem muita consciência da responsabilidade da minha resposta, eu via na professora uma figura linda e digna de ganhar flores roubadas todos os dias, e isso era exatamente o que eu fazia para as minhas professoras. Com o mesmo carinho, admirava as cantoras, com suas vozes afinadas, quase sempre agudas, sempre bonitas e bem cuidadas, bem vestidas e sorridentes.

Comecei a trabalhar ainda criança, aos dez anos idade, com a mesma responsabilidade de gente grande, mas na escola só tirava vermelho em matemática. Nunca fui muito bagunceira em sala e gostava de ser a primeira da fila de carteiras bem próximas aos professores. Gostava dos concursos de redação e de todas as atividades culturais que a escola oferecia, tais como: apresentações de teatro, de dança e de música, além da pintura (me lembro que a professora pediu para a gente pintar nossos desenhos no muro da escola), e gostava até das competições na execução dos exercícios em sala que eram premiadas com pirulitos e balas. Na segunda série ganhei o concurso de melhor redação da escola com o tema da amizade – minha redação foi lida no microfone para a escola inteira – hoje, lembrando, me dou conta de que tinha apenas oito anos! Apesar das notas vermelhas em matemática, fui, por três anos consecutivos, premiada como “Aluna do Ano”, ou seja: a aluna mais inteligente da escola no quesito “conhecimentos gerais”!

Até chegar à 5ª série, eu adorava brigar e comia tanta borracha que chamaram minha mãe na escola para perguntar o que estava acontecendo. Fui reprovada pela primeira vez na 5ª série, em matemática, e, como minha mãe não renovou minha matrícula, além de perder a vaga, me vi obrigada a mudar de escola e de turno.

A nova escola ficava a dois quilômetros e meio da minha casa, diferentemente da primeira, que ficava apenas a cinco minutos. Como era considerada muito nova, tive que pedir a uma amiga, dois anos mais velha, para assinar como responsável

pela minha passagem para o turno da noite, para que eu pudesse trabalhar durante o dia. Na nova escola, eu chegava atrasada com frequência e, muitas vezes, pulava o muro para entrar. Eu gastava aproximadamente cinquenta minutos no trajeto entre minha casa e a escola, andando em passos acelerados.

Fui reprovada novamente na 5ª série e na mesma matéria: matemática, que eu não conseguia entender. Eu me sentia mal repetindo tudo que já havia visto por dois anos consecutivos e precisava tomar uma atitude. Passei para a 6ª série, mas fui reprovada mais uma vez na 7ª série e na mesma matemática, que a essa altura já me aterrorizava. Fiz aula particular, me esforcei, mas não adiantou. Apesar de todo esforço, eu não conseguia compreender o universo que cercava os números, mas me entregava à arte, às encenações e aos trabalhos feitos à mão, entre outras atividades que apareciam. Assim, contabilizavam-se três anos de atraso em minha formação de segundo grau.

As brincadeiras e encenações em sala me levaram até o palco. Embora desde pequena eu ficasse cantando na janela do ônibus durante todo o trajeto até chegar a casa (mesmo sem entender o sentido das letras em outras línguas ou sem me preocupar se a pronúncia estava correta, cantava com meu corpo e minha alma), foi somente no segundo grau que realmente descobri a Música como uma arte e uma profissão. A música provocava uma sensação que me envolvia numa energia boa, que se manifestava quando eu soltava minha voz no ar. Essa sensação permanece comigo ainda hoje, nos meus shows em formaturas, aniversários, festas de empresas, bodas, barzinhos, entre outros tantos tipos de espaço em diversos lugares, cidades e estados por onde já passei.

Foi também no segundo grau que precisei escolher entre o Magistério e a Contabilidade, escolhendo ser professora, já que esse era um dos meus desejos desde criança. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar como professora em um jardim de infância durante três anos, onde dei aula para crianças de dois a cinco anos.

Na camiseta de formatura do Magistério estava escrito: “Maluquice ou não, estamos fazendo Magistério”, e eu só pensava que qualquer coisa seria melhor do que a Contabilidade, seguindo firme no Magistério até a conclusão, no ano de 1996.

No último ano antes de me formar, os professores nos falavam do vestibular como um sonho distante. A alegria da formatura foi trocada no ano seguinte pela falta que sentia da escola, o que me fez repensar na ideia de ingressar em uma faculdade. Eu não cogitava a hipótese de tentar uma faculdade particular, devido ao valor das mensalidades, mas também sabia que seria realmente difícil chegar à UFMG, pois a escola estadual em que estudei era muito fraca.

Em minha numerosa família ninguém fez curso superior; alguns nem terminaram o segundo grau e meus pais não passaram da 5ª série. Em 1997, comecei a estudar no curso Pré-UFMG e, por falta de recursos, fiquei lá só por quatro meses. Depois fui selecionada para fazer o cursinho pré-vestibular do Promove para pessoas que tinham estudado em escola pública. Nessa época eu já trabalhava como locutora de lojas, feiras e eventos e, por causa dos horários dos trabalhos, não sobrava tempo para participar das aulas de reforço. Como não conseguia sanar minhas dúvidas para seguir junto com a turma, acabei saindo do cursinho, pois não conseguia acompanhar a velocidade da revisão das matérias e, para complicar ainda mais, algumas dessas matérias eu não tinha visto no colégio. Tentei três vezes entrar na Escola de Belas Artes, minha primeira vocação, porém, não passava nas provas de aptidão, e, ao invés de me entristecer, passava o dia inteiro estudando inglês. Mudei então de estratégia. Já que eu gostava muito de inglês, resolvi tentar Letras, porém, também não deu em nada. Resolvi arriscar ainda mais e tentar as Artes Cênicas. Já tinha ouvido tanta gente falar que eu levava jeito, que eu tinha cara de atriz e também que o teatro me ajudaria a me sentir mais segura no palco, nas minhas apresentações como cantora...

No meu quinto vestibular, em 2004, resolvi, então, tentar Teatro. Sem nenhuma preparação para as provas fechadas, com a isenção da taxa do vestibular e a cena da prova prática muito bem ensaiada e preparada, tentei passar para a segunda etapa e pela primeira vez consegui. Fechei as provas de interpretação e me preparei para a prova na qual eu deveria cantar: “O morro não tem vez”. E não teve.

Naquela tarde, eu cheguei ao *campus* pela entrada da Av. Antônio Carlos e fui correndo para o prédio de Belas Artes, pois faltavam apenas dez minutos para o início da prova. Quando o porteiro me disse que a prova não era lá, começou o meu

desespero. Corri até o prédio de Teatro, e fiquei ainda mais apreensiva quando o segundo porteiro me disse que a prova era no prédio de Educação Física na saída da Av. Carlos Luz. Eu não conhecia bem o *campus*, mas sabia que não ia dar tempo de chegar lá porque era longe. Aos prantos, peguei carona na porta da Escola de Belas Artes e pedi ao motorista que me levasse até a tão sonhada prova, até aquela primeira segunda etapa. Chegando lá, uma mulher me recebeu na porta dizendo que iria verificar se eu ainda poderia entrar, pois já haviam se passado alguns minutos do início da prova. Quando ela voltou, avistei seu rosto no fundo do extenso corredor e sua cabeça me acenando um não. Ainda tive forças para perguntar se eu seria eliminada ao perder somente uma prova. Ela me garantiu que eu não seria eliminada e que deveria continuar fazendo as provas e explicou ainda que, durante a aplicação da última prova escrita, dois dias antes, me entregaram um papel avisando que haviam mudado o local daquela prova. Hoje, ao relatar essa história, ainda me dói lembrar o quanto chorei naquele dia, me dói lembrar como acordei com olhos inchados e que mal conseguia abri-los. Fiquei chateada com tudo que aconteceu, mas fiquei ainda com mais raiva quando vi que tinha sido eliminada pela prova que perdi. Havia sido zerada em todas as outras provas que fiz dentro do ciclo da segunda etapa.

A primeira vez que fui ao teatro, eu tinha vinte três anos. Foi antes de prestar meu primeiro vestibular para Teatro. Já havia ido umas poucas vezes ao cinema, mas ao teatro nunca. Uma amiga me convidou para ver uma peça do Carlos Nunes chamada Pérolas do Tejo. O ingresso comprado facilitou a minha ida. Tive então a oportunidade de vivenciar aquela arte tão diferente, tão específica, da qual já tinha ouvido falar. Lembro-me do cheiro daquele lugar, daquelas pessoas tão bem vestidas, daquele brilho nos olhos como de quem se arruma para ir a uma festa. Um corredor grande, um homem recolhendo os ingressos e dizendo: “Sejam bem-vindos!” Parecia que era realmente um prazer nos receber, como quem recebe uma visita muito querida em casa. Quando entrei, vi o palco com aquele cenário colorido, que imitava uma casa. Após o terceiro sinal, silêncio. Entrou Carlos Nunes contando um monte de histórias que eu acreditei que fossem verdadeiras. Ele me fez rir, chorar e chorar de tanto rir. Ele nos disse que a mãe dele queria que ele tivesse feito

concurso público, e que ele até fez, mas que ainda bem que não tinha passado. Imediatamente pensei na minha mãe que queria que eu fosse costureira, manicure, cozinheira entre outras tantas profissões pré-estabelecidas para uma mulher, menos artista, porque, nas palavras dela, isso não é profissão e não dá dinheiro. Ela ficava irritada quando me via com a prancheta na mão desenhando (demandava tempo para imprimir cada detalhe), quando me via tocando teclado ou violão, me chamava de “à toa” e me mandava “caçar serviço!”

Aquele espetáculo marcou a minha vida. Ele foi suficiente para suscitar em mim uma grande paixão pelo universo teatral. Como aquele homem ali a minha frente conseguiu me sacudir com tanta força? Por que tantas pessoas reunidas para assistir a um espetáculo de comédia, um monólogo ou simplesmente ouvir aquela linda, comovente e divertida história? E como não ficar encantada com todo aquele trabalho vocal e corporal? Esperei passarem as festas de fim de ano e no ano seguinte me matriculei no curso de Teatro. Fiz dois anos do curso de Teatro do Sesc<sup>1</sup>, alguns anos de curso de Teatro no Tambolelé<sup>2</sup> e um curso de Teatro na Zap18<sup>3</sup>. Entre aulas, oficinas, *workshops* e ensaios, muitos encontros e desencontros, cheguei à UFMG.

Eu ainda queria passar no vestibular, e em 2006 consegui novamente a isenção. Chutei toda a prova de múltipla escolha como havia planejado e passei pela segunda vez para a segunda etapa. Na segunda etapa me preparei no Pré-UFMG intensivo que incluía preparação para Artes Cênicas e que contava com um ótimo professor de Teatro formado pela Federal. Ele sabia exatamente o que precisávamos fazer para passar e nos orientava com exercícios precisos, simulados, dedicando-nos muita atenção. Eu ia para o cursinho bem cedo e ficava lá o dia inteiro, até as letras começarem a se embaralhar na minha frente. Senti que estava preparada para tirar pelo menos o mínimo em história e quem sabe, boas notas nas “cenas”. Desta vez me programei para chegar com uma hora de antecedência para fazer cada uma das provas, nem que fosse para cochilar na grama e conversar com aquela gente

---

<sup>1</sup> Curso de iniciação teatral promovido pela Skené Ltda no SESC-MG / Unidade Tupinambás.

<sup>2</sup> Curso livre de teatro, canto e violão ministrado no Centro Cultural Tambolelé (Organização Não Governamental).

<sup>3</sup> Zona de Arte da Periferia.

que estava junto comigo na mesma empreitada. E o que poderia ser considerado como impossível aconteceu. Depois de onze longos anos tentando: “Eu passei!” Fiquei em 28º, entrei e me tornei uma universitária .

Hoje, no oitavo período, faço uma reflexão sobre a minha trajetória. Não no sentido de me queixar sobre o meu difícil trajeto, mas dele reunir elementos para uma reflexão sobre os campos nos quais estou mergulhada. Embora pareça difícil, faz-se necessário o distanciamento para que as temáticas emergentes dessa trajetória possam ser analisadas e possam constituir o campo da minha pesquisa: a escola e o desejo da docência, o teatro e sua formação universitária e, finalmente, a junção desses dois campos constituintes da especificidade dessa minha trajetória: o teatro na escola.

## Capítulo 1: A escola e o desejo da docência

Eu vi que o cobrador ficou fazendo careta  
pr'um coroa que passou por debaixo da roleta.  
Era um senhor de óculos, barba branca...  
-Ei, Peraí!!! –Ei, professor!  
Quê que o senhor 'tá fazendo aqui? Que é que houve?  
Foi assaltado? Perdeu o dinheiro?  
-Não... Sabe o que que é? É que eu gastei o salário inteiro.  
Mudei de assunto ele já 'tava encabulado,  
no meio do mês, o salário dele já tinha acabado.  
Era o meu ex-professor da escola.  
Tá "fudido" e mal pago e daqui a pouco 'tá pedindo esmola.  
Ele é um mestre um "Baú de Sabedoria".  
"Esse não é o valor que o professor merecia".  
Profissional de primeira importância para o nosso futuro.  
Ninguém mais quer ser professor p'ra não viver duro.  
Ele desceu em outra escola p'ra dar mais aula.  
-É que eu trabalho nos três turnos,  
chego em casa e ainda corrijo prova.  
-Tchau professor! -Tchau Pensador!  
Desceu mais um trabalhador que 'tá numa de horror.  
Porque esse *rap* não é sobre nada especial,  
é o *rap* do 175 que eu peguei na central.  
(Gabriel, o Pensador - *Rap do 175*)

A lembrança dos primeiros anos de escola é sempre boa. A escola era limpa, arejada, florida, tinha um lindo parquinho colorido e a merenda era gostosa. Apesar de diariamente serem tocadas outras músicas infantis, a primeira música que me vem à cabeça ao me lembrar da escola da minha infância é o "Trenzinho" da Turma do Balão Mágico. Nessa minha primeira escola tudo era imenso, e agora, voltando à mesma escola, anos mais tarde, tudo me parece pequeno: o parquinho, a arquibancada, a cantina, a quadra, os corredores e até mesmo a sala de aula. Quando somos crianças temos a sensação de que tudo parece maior, mais difícil e, às vezes, até mais complicado do que deveria ser.



Havia uma fila de meninos e uma de meninas minuciosamente organizadas por ordem de tamanho, guardando distância de um braço esticado entre cada aluno e o colega da frente. Cada turma ficava sobre o comando de um professor, que tentava a todo custo manter a ordem e mostrar ao resto da escola que sua turma era extremamente comportada. Era preciso fazer silêncio para ouvir os proclames, a mão no peito e a letra do Hino Nacional na ponta da língua. Depois os alunos seguiam com a professora, turma por turma, para a sala de aula, de preferência sem fazer bagunça. O primeiro da fila, ou seja, o menor, sentia-se privilegiado porque era quem podia dar a mão à professora, carinhosamente chamada de “Tia”.

O Espaço escolar também “fala” aos sujeitos. Augustin Escolano (1993-94: 100) afirma que a “arquitetura da escola é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores como ordem, disciplina e vigilância”. O edifício escolar observado em sua organização interna, em sua localização na cidade e nos seus símbolos é pleno de significações e transmite, como lembra muito acertadamente esse estudioso, “uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores, do chamado *curriculum* oculto”. Todos são de algum modo atingidos por esse discurso – até mesmo aqueles e aquelas que ali não entram – já que o próprio prédio é, frequentemente, uma construção distinta das demais. (LOURO *apud* COSTA), 2002, p. 124.)

A forma como a escola é organizada e onde ela se localiza também nos diz muito da nossa sociedade e como ela concebe a instituição de ensino. Nessas lembranças iniciais, estão em jogo as relações que se estabelecem entre arquitetura, dispositivos pedagógicos e interpessoais no espaço escolar. Pergunto-me se naquela época da escola infantil o quadro de crise que se instala hoje em relação a tudo que observo na minha convivência dentro da sala dos professores já existia. Pergunto-me se a violência, a indisciplina e a má remuneração já estavam lá, invisíveis aos meus olhos de criança, e agora tão visíveis sob o meu olhar adulto.

Na tentativa de recompor esta memória, está o desejo de apreensão do sentido que a escola fez para mim e o que dele persistiu na minha escolha futura. O

ambiente seguro e acolhedor da primeira lembrança da escola foram aos poucos substituídos pela aridez do colégio subsequente em que estudei. Mudaram-se então algumas regras: A “Tia” se transformou em professora e a professora se tornou apenas a transmissora de conhecimentos. Os colegas ou amigos de sala se organizaram em grupos, e, assim, ou você se enturmava, ou era alvo de “chacota”, hoje conhecida como *bullying*<sup>4</sup>. Havia, nesse momento, a difícil passagem do lápis para a caneta, na escrita, que além de nos obrigar a copiar mais rápido, não permitia erros. Havia um momento que era o mais esperado da aula, ou seja, um tempo em que a liberdade moderada e orientada era permitida: o recreio. E assim fomos sendo moldados, transformados e adaptados ao espaço e à convivência escolar, como nos fala a citação abaixo:

A passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam – ou reforcem – as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo. Aqueles e aquelas que estiveram na escola – e, em alguns casos, em determinadas escolas – têm um modo especial de falar e de se argumentar, de se vestir ou de se movimentar. Seus gestos, seus passos, suas palavras e seus ouvidos foram treinados e afinados por e para um tipo de ritual que é distinto, diverso dos outros, de outras instâncias ou domínios. (LOURO *apud* COSTA, 2002, p. 125.)

O espaço do recreio era o momento dos jogos, brincadeiras, “azarações” e toda diversão possível em um curto espaço de tempo. Seria possível inverter, trocando o tempo do recreio pelo tempo das aulas? Para tantas disciplinas distribuídas por uma carga horária de 50 minutos, em média, para cada aula, talvez não fosse possível, já que ao passar dos anos ia aumentando a responsabilidade de estudar juntamente com o número e o conteúdo de matérias. A maior parte dos alunos, assim como eu, precisava trabalhar durante o dia e estudar à noite. Pouco a

---

<sup>4</sup> Termo em inglês, usado pela mídia em português, para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos (do inglês *bully* = “tiranete” ou “valentão”), causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying#cite\\_note-0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying#cite_note-0)>. Acesso em: 05 nov. 2011.

pouco, na medida em que assumíamos mais responsabilidades, dentro e fora da sala de aula, a escola foi se tornando um universo mais estranho e menos divertido.

O processo de escolarização mencionado por Louro nos fala de como os sujeitos se formam dentro da escola não só pelo que se aprende dentro da sala de aula como também pelas diversas formas de expressão que lhe são permitidas ou não. Assim como a vontade de lecionar espelhada na gama de professores que já passaram pelo meu processo de formação, está enraizado o desejo do fazer artístico que ao longo dos anos foi se manifestando em pinturas, desenhos, apresentações teatrais, músicas e em tantas outras formas e oportunidades de extravasar o cotidiano da sala de aula.

No segundo grau, as escolas giravam em torno de um único eixo: o vestibular (hoje substituído pelo aproveitamento da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM). Dentro desse processo contínuo de estudos, depois do segundo grau vem a preparação para o vestibular e a difícil escolha do curso que se pretende estudar. Mesmo sem nenhuma certeza, é preciso imaginar, pesquisar, supor e escolher:

A adolescência é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade. Essas novas identificações já não se caracterizam pela natureza lúdica da infância nem pelo ímpeto experimental da puberdade; com uma urgência avassaladora, elas forçam o indivíduo jovem a opções e decisões que levam a compromissos “para toda vida”. (ERIKSON, 1972, p. 156.)

Dentro da pressão do tempo - heranças do mundo moderno - que nos obriga sempre a dar continuidade aos estudos, sem muita consciência do que queremos - muitas vezes adentramos na universidade em um momento inadequado, o que nos obriga muitas vezes a redirecionar a escolha, virar a página e começar tudo de novo. Algumas pessoas descobrem no início do curso que fizeram a escolha errada,

abandonam-no e fazem novamente o vestibular; outros descobrem o erro no meio do curso e, como já estão na metade de sua duração, seguem “empurrando” até o final, enquanto há outros que, independentemente de em qual período estão, largam tudo e se sentem aliviados e corajosos por tomarem tão difícil decisão.

Na minha formação em Teatro, houve um momento em que todos deveriam escolher entre Licenciatura e Bacharelado. Escolha essa que a maioria considerava um pouco prematura, pelo pouco tempo de vivência no curso. A escolha pela Licenciatura, para mim, era tão certa quanto a escolha pelo Magistério no 2º grau. Dentro da licenciatura, temos a oportunidade de re-visitar e adentrar no universo educacional com um novo olhar. O olhar pesquisador de quem pretende futuramente estar diante daquele grupo de pessoas, ensinando, aprendendo e se esforçando para entender e abarcar a todos para guiá-los ao universo das artes e, especificamente, ao do teatro.

Durante o meu percurso universitário, fui questionada pelos professores sobre a minha escolha pela licenciatura, que ia tomando forma e corpo enquanto eu cumpria os estágios obrigatórios. Perguntavam-me se eu realmente gostaria de ser professora. Quando fui selecionada para o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência da Faculdade de Educação (PIBID FaE / UFMG), à medida em que eu ia me sentindo parte do grupo durante as reuniões, frequentando a escola e me tornando uma *pibidiana*, fui tomada por um desejo que reforçou e reafirmou a minha vocação para professora. Desejava ampliar meu conhecimento sobre aqueles adolescentes e jovens que me olhavam com aqueles olhares tão enigmáticos. Enquanto ministrava as aulas, pensava na minha responsabilidade social para com aquelas pessoas, ficava encantada e, ao mesmo tempo, preocupada em saber que cabia a mim escolher para qual universo conduzi-los. Concluí, então, que para ensinar é preciso saber exatamente o que e para quem se quer ensinar, pois:

A idade escolar, que se situa entre a infância e a juventude, encontra a criança, previamente dominada pela atividade lúdica, pronta, disposta e capaz de entregar-se àquelas aptidões rudimentares que forma[m] a preparação necessária para o uso de instrumentos e armas, símbolos e conceitos, da sua cultura. Também a encontra

ansiosa por desempenhar papéis reais (previamente desempenhados em jogos e brinquedos) que lhe prometam um reconhecimento final dentro das especializações da tecnologia de sua cultura. Eu diria, pois, que a competência é a força específica que surge na idade escolar do homem. (ERIKSON, 1972, p. 235.)

Tentando entender o comportamento do adolescente jovem na escola, é preciso analisar o aluno dentro e fora de sala. E é preciso, também, pensar que as crianças estão ingressando na escola mais cedo, como nos fala Erik Erikson<sup>5</sup>:

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase da adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente. (...) Eles se mostram morbidamente, por vezes curiosamente, quase sempre, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar os papéis e aptidões cultivadas anteriormente aos protótipos ideais do dia. (...) Também isso pode levar a um paradoxo, a saber, que preferiria agir despudoradamente aos olhos dos mais velhos, por sua livre escolha, do que ser obrigado a atividades que seriam vergonhosas a seus próprios olhos ou dos seus pares. (ERIKSON, 1972, p. 128/129.)

Erik fala ainda que geralmente os jovens se sentem perdidos e acabam se identificando com outras figuras que os represente em força e determinação, perdendo assim sua individualidade para fazer parte do coletivo. Poderão, ainda, se agruparem, ficando a favor ou contra determinados segmentos, agindo de forma violenta contra outros pensamentos que se oponham aos deles, ou seja, que não pertençam ao seu grupo. O adolescente encontra no outro uma forma de se sentir seguro, pois, protege seu grupo e é protegido por ele.

---

<sup>5</sup> Erik Homburge Erikson é uma das figuras exponenciais no campo dos estudos psicanalíticos e sobre o desenvolvimento humano. Em 1927, aderiu ao grupo de Freud, dedicando-se à psicanálise de crianças e às investigações sobre adolescência no mais diversos contextos sociais e culturais.

Colocando em prática as palavras de Erik, observei de perto esses agrupamentos em que todos vestem preto e curtem *rock* e deixam o cabelo crescer cobrindo a metade dos rostos para se tornarem “emos”, ou mesmo quando as adolescentes copiam artistas de televisão e vão para escola com maquiagens fortes e acessórios da moda; esses exemplos são parte de uma diversidade que a escola tenta acolher e, principalmente, disciplinar. Embora a escola se esforce, ou mesmo idealize, essas diferenças não são homogeneizáveis, principalmente porque a adolescência se caracteriza pelas crises de identidade.

A primeira crise vivida pelo adolescente é a da *intimidade*. Dentro da crise de intimidade encontramos a *confusão de identidade*, na qual o adolescente se perde dentro de si, sentindo-se desorientado em relação ao que ele realmente é, sobre qual o papel ele deve desempenhar. A confusão de identidade pode ocasionar o descaso e até o abandono da escola e da família; além da rejeição por qualquer trabalho ou tarefa imposta, como explica Erik:

Só quando formação de identidade está em pleno desenvolvimento é que a verdadeira intimidade – que é realmente um contraponto, assim como a fusão de identidades - é possível. A intimidade sexual é apenas uma parte do que tenho em mente, pois é óbvio que as intimidades sexuais precedem frequentemente a capacidade para desenvolver uma autêntica e mútua intimidade psicossocial com uma outra pessoa, seja na amizade, em encontros eróticos ou em inspiração conjunta. (ERIKSON, 1972, p.133.)

Para explicarmos a próxima “crise”, segue o exemplo de dois alunos gêmeos do Ensino Médio com os quais convivi por quase dois semestres. Esses alunos não mantinham amizade com nenhum outro aluno(a) da escola, não participavam de nenhuma atividade dentro ou fora de sala, e ainda, assim que chegavam à sala, debruçavam-se sobre suas mochilas e ali permaneciam durante todas as aulas de todas as matérias. No conselho de classe, a mãe explicava que os gêmeos mostravam-se como bons filhos e eram alunos excelentes, atenciosos e participativos durante o início do ciclo fundamental, e que jamais havia observado neles algum comportamento que pudesse ser considerado um agravante para o

rendimento dos dois, mas, apesar disso, ambos quase não tinham notas, e quando tinham, estas eram bem abaixo da média. Este é um comportamento típico do *distanciamento* que, segundo Erik, pode ter início na infância, período em que a criança começa a criar um sentimento de *inferioridade* e tende a querer brincar e ficar sozinha:

A contra partida da intimidade é o *distanciamento*: a facilidade em repudiar, isolar e, se necessário, destruir aquelas forças pessoais cuja essência parece perigosa para o indivíduo. Assim, a consequência duradoura da necessidade de distanciamento é a presteza em fortificar o território próprio de intimidade e solidariedade e em ver todos os estranhos com uma fanática “supervalorização das pequenas diferenças” entre o familiar e o desconhecido. (ERIKSON, 1972, p. 136.)

Ainda na época do colégio, encontrei, certa vez, esta frase escrita no quadro: “Toda criança precisa de carinho e atenção, principalmente as que não merecem!” Não me lembro quem foi o seu autor, mas, lembro-me que tomei posse dela à primeira leitura. Durante a época em que lecionei em um jardim de infância, enquanto finalizava o segundo grau, essa frase me encorajava a encher de carinho e atenção as crianças consideradas rebeldes pela diretora da escola em que eu trabalhava, porque elas já haviam mordido, xingado e chutado as outras professoras anteriores a mim. O carinho e a atenção realmente funcionavam, e as crianças rebeldes se tornaram sociáveis. Resolvi então modificar e escrever a seguinte frase: “Todas as pessoas precisam de carinho e atenção, principalmente as que não merecem!” Com esse pensamento, adentrei os estágios no Ensino Fundamental e no Ensino Médio buscando novas formas de dar esse “carinho” e essa “atenção” que eu acredito que, apesar do que chamamos de rebeldia, todo adolescente merece. Concluímos, então, que é de suma importância avaliar a nossa contribuição para a formação do adulto:

(...) à medida que as áreas de responsabilidade adulta são gradualmente delineadas, quando o encontro competitivo, o vínculo

erótico e a inimizade irreduzível são diferenciados uns dos outros, elas acabam ficando sujeitas àquele sentimento ético que é a marca do adulto e que sucede à convicção ideológica da adolescência e ao moralismo da infância. (ERIKSON, 1972, p. 137.)

Diante disso, quais são as características necessárias para uma pessoa ser considerada ou classificada como normal? Toda pessoa normal estaria habilitada para fazer o bem? Se essa segunda pergunta fosse direcionada a mim, eu diria que toda pessoa estaria habilitada a fazer e a escolher entre o bem e o mal. Essa pergunta tão complexa, que parecia necessitar de uma resposta complicada, foi feita para Freud e respondida por ele numa simples frase: “*Lieben und arbeiten.*” (frase em alemão que significa: “Amar é trabalhar.”). A palavra “amor”, no entendimento de Freud, está ligada à generosidade, e também se refere aos órgãos genitais. Refere-se também à crise da *genitalidade*, como explica Erikson:

A psicanálise enfatiza ainda a ‘genitalidade’ como uma das condições do desenvolvimento para a plena maturidade. A genitalidade consiste na capacidade de desenvolver a potência orgástica (...) Mas a experiência da mutualidade culminante do orgasmo fornece, claramente, um exemplo supremo da regulação mútua de padrões complicados e, de certo modo, apazigua as hostilidades e raivas potenciais causadas pela prova cotidiana da oposição entre macho e fêmea. (ERIKSON, 1972, p. 137.)

A crise do *distanciamento* também pode culminar no *isolamento*. O ato de se isolar refere-se

à incapacidade de correr riscos para a própria identidade com outrem; tal inibição é frequentemente reforçada por um medo das consequências da intimidade: filhos e responsabilidade de assistência. (...) O homem, além da atração erótica, desenvolveu uma “seletividade de amor” que serve à necessidade de uma nova e compartilhada identidade. (ERIKSON, 1972, p.138.)



Enquanto adolescentes existe ainda a preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte, o que Erik chama de *generatividade*. Nesse conceito, deve-se incluir ainda o de produtividade e criatividade.

A evolução fez do homem um animal tanto ensinante como aprendiz, visto que dependência e maturidade são recíprocas; o homem maduro necessita ser necessitado e a maturidade é guiada pela natureza daquilo que deve ser assistido. (ERIKSON, 1972, p. 138.)

A última crise recebe o nome de *estagnação* e acontece quando a vontade do encontro com o outro, que fortalece o ego e aumenta a libido, não acontece; “ocorre então uma regressão a uma necessidade obsessiva de pseudo-intimidade, um sentimento de tédio, de depauperamento interpessoal”. (ERIK, 1972, p. 138.)

Todas as crises marcam de alguma forma: *intimidade, confusão de identidade, distanciamento, genitalidade, isolamento, generatividade e estagnação*. Existem as crises que são superadas e servem de apoio e incentivo, e as crises que não são superadas e se tornam lembranças ruins. Mas, de alguma maneira, as crises contribuem para modelar o adulto, como aponta Erik, afirmando que a passagem pelas sete fases contribuem para a *integridade*:

Na pessoa em progressivo amadurecimento com idade, que zelou pelas coisas e pessoas e se adaptou aos triunfos e desapontamentos de ser, necessariamente, a originadora de outras e a geradora de coisas e ideias - só nela o fruto das sete fases gradualmente amadurece. (ERIKSON, 1972: p. 139)

Voltei à escola onde fiz a 5ª série pela primeira vez para cumprir o estágio referente ao Ensino Fundamental, onde pude dar aulas de Teatro para as turmas das 6ªs, 7ªs e 8ªs séries.

Analisando o adolescente, aqui cito o caso da aluna Paloma,<sup>6</sup> do Ensino Fundamental, que era considerada a mais indisciplinada da turma, sendo colocada

---

<sup>6</sup> Os nomes usados no trabalho são fictícios, protegendo, assim, a verdadeira identidade dos alunos e /ou professores participantes.

para fora de sala pela professora em quase todas as aulas. Era visível o prazer que ela sentia em desafiar a professora na frente de todos. Nas aulas de Teatro, ela se esforçava para participar e acabou se mostrando tímida no exercício proposto: “Quem começou o movimento?”.<sup>7</sup>

Cito ainda o caso do aluno Igor, do Ensino Médio (um dos alunos gêmeos anteriormente citados), que, ao se encontrar no meio da roda, no exercício acima mencionado, sentiu-se perdido e acuado. Imediatamente, ele deixou a roda e se dirigiu à sala de aula, baixando o rosto na carteira, recusando-se, irredutivelmente, a voltar para o jogo, isto é, para a roda, junto a todos os outros.

Para o aluno que está iniciando a experiência teatral, trabalhar com um grupo dá segurança, por um lado é, por outro lado, representa uma ameaça. Uma vez que a participação numa atividade teatral é confundida por muitos com exibicionismo (e, portanto com medo de se expor), o indivíduo se julga isolado contra muitos. Ele luta contra um grande número de “pessoas de olhos malevolentes”, sentadas, julgando seu trabalho. O aluno se sente constantemente observado, julgando a si mesmo e não progride. (SPOLIN, 2003, p. 7)

A professora da escola onde fiz o estágio ministrava aulas de Artes Visuais de acordo com as condições da instituição, ou seja, os trabalhos eram feitos apenas em sala e com pouca variedade de material. O espaço para as aulas de Teatro foi gentilmente cedido por ela. Porém, como responsável pela turma, e para manter a ordem, ela impunha a participação de todos os alunos, sob ameaças de punições. Enquanto ela falava (geralmente, ela dava sermões), a turma era sucumbida em um universo de silêncio, mortal e profundo, cujos reflexos duravam o tempo da aula. Enquanto eu dizia que quem não quisesse participar poderia exercer outra tarefa (pensei em pedir um relatório sobre a aula assistida), ela alegava que o aluno que não quisesse participar perderia os pontos de participação e seria levado a uma

---

<sup>7</sup> Exercício aplicado pelo professor Ricardo Martins na aula de Teatro do Sesc, 2000. (Spolin, 2003, p. 61)

conversa com o coordenador. Ela me alertou: se um aluno deixasse a roda, todos os outros fariam o mesmo.

O procedimento para o professor diretor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo o momento. O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo, respeitando a capacidade imediata de participação de cada um. (SPOLIN, 2003, p. 9.)

Eu gostaria de correr o risco de ver todos os alunos se sentando como forma de recusa em fazer os exercícios, mas, não tive essa oportunidade. A aula poderia funcionar melhor, e eu teria que buscar outra estratégia, ao invés de ter alunos participando de forma desmotivada. Os exercícios em roda feitos pelos alunos do Ensino Fundamental eram executados sempre acompanhados de muita reclamação, principalmente para os alunos que tinham aula de Educação Física antes das aulas de Arte. Quando eles reclamavam do cansaço e do quanto todas as partes do corpo lhes doíam, a professora sempre dizia que eles estavam fazendo “corpo mole” e exaltava o privilégio que era para eles receber na escola uma professora de Teatro (ela dizia professora, em vez de estagiária, para impor respeito).

Havia alunos considerados bagunceiros que faziam de tudo para aparecer, alunos realmente dispostos a participar das atividades e alunos que mostravam total desprezo por qualquer atividade que eu propunha. Pois, aqueles “que acham impossível levar a cabo uma tensão imposta, se tornarão apáticos e mostrarão sinais de fastio para se aliviarem. Quase todos mostrarão sinais de fadiga”. (SPOLIN, 2003, p. 10.).

O estágio, como disciplina, tem uma carga horária obrigatória para ser cumprida, e essa deve acordar com o planejamento de aulas feito pelo professor que se propõe a receber o estagiário, além de acatar o planejamento da escola como um todo.

Meu trabalho no Ensino Fundamental chegou aos primeiros passos da improvisação com o exercício da “planta baixa”, onde os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar *Onde* e o *Quem* e improvisaram uma pequena cena sobre

o desenho feito no papel *kraft* colocado no palco ainda inacabado da escola. Mesmo com toda “boa vontade” da professora de Arte ao me ceder as aulas, não houve como manter uma sequência nas atividades devido a diversos fatores como: feriados, conselhos de classe, provas e, principalmente, por causa da indisciplina.

É necessário tempo para que o princípio do ponto de concentração se torne parte da integração de nós mesmos e de nosso trabalho. (...) Alguns resistem de todas as maneiras possíveis. Qualquer que seja a razão psicológica para isso, ela aparecerá na recusa em aceitar responsabilidades grupais, nas brincadeiras, nas tentativas de criar estórias, piadas, avaliação imatura, falta de espontaneidade, interpretação de trabalho de outros de maneira a atender ao quadro de referência pessoal etc. Uma pessoa com forte resistência tentará manipular os que estão a sua volta para que trabalhem para si e suas ideias, ao invés de entrar no acordo grupal. Ela sempre se mostra ressentida daquilo que é considerado uma limitação imposta pelo professor ou refere-se ao exercício como “coisa de criança”. (...) O aluno que resiste em trabalhar com o ponto de concentração nunca será capaz de improvisar e será um eterno problema disciplinar. (SPOLIN, 2003, p. 23.)

A escola passou por uma grande reforma, e seus espaços foram todos ampliados. Ainda havia algumas instalações que ainda eram as mesmas e outros tantos espaços novos, alunos novos, professores novos, mas a mesma forma tradicional de ensino da época em que estudei lá, tal como na afirmação de Louro:

Alguns processos podem estar se transformando e, aparentemente, estão. Mas a escola se constitui, ainda, em nossa sociedade, num espaço e num tempo especiais para a produção dos sujeitos, para a transformação de meninos e meninas em homens e mulheres. O que ela faz do período de tempo que dispõe, e dentro dos limites de seu espaço, e o que nós, professores/as e estudantes, fazemos dentro dela tem, portanto, relevância; pode fazer diferença, pode abrir ou fechar possibilidades na construção de uma sociedade mais ou menos igualitária. (LOURO *apud* COSTA, 2002, p. 129).

Fiz estágio de observação no Teatro Universitário da UFMG, que oferece um curso profissionalizante com habilitação técnica em nível de Segundo Grau, com duração de três anos, e recebe alunos a partir dos 16 anos, em turmas de 20 alunos, em média. Acompanhando os alunos do primeiro ano, era impossível não estabelecer uma comparação entre as aulas no TU, as aulas na Escola Estadual Três Poderes, onde cumpri o estágio de observação com alunos do Ensino Médio do primeiro ano, no período da noite, e a Escola Municipal Padre Edeimar Massote, onde cumpri o estágio do Ensino Fundamental.

Havia uma discrepância muito grande entre os dois formatos de instituições observadas. Vale a pena lembrar que os dois possuem objetivos diferentes. Na primeira parte do estágio, é fácil identificar o meu imaginário do aluno perfeito, que está diretamente ligado à postura da aluna que fui, com os tipos de professores que tive e com o tipo de professora que eu gostaria de ser. Aluno que desde muito cedo segue os padrões e modelos e que, ao entrar na universidade, acaba se encaixando nas regras.

Os processos escolares pretendiam e pretendem, pois, formar meninos e meninas úteis, obedientes, capazes de bem conviver socialmente, honestos/as e virtuosos/as – mas todas essas qualificações teriam e têm múltiplos significados, de acordo com os diferentes sujeitos. (LOURO *apud* COSTA, 2002, p. 128).

No caso do Teatro, o meu imaginário do aluno perfeito advém do próprio curso de Teatro e das tantas aulas em oficinas de Teatro das quais participei. O aluno perfeito é aquele que espera pelo professor em sala de aula com roupas pretas (coladas ao corpo, de preferência), sem acessórios (brinco, pulseira, colar, anel, *piercings*), cabelo amarrado para trás e, principalmente, com olhares desejosos de aprender.

Preciso detalhar ainda o espaço perfeito: amplo e arejado, com piso de madeira, equipado com som e totalmente apropriado para que as aulas ali sejam ministradas. O aluno perfeito, antes de estar lá, assim como eu, para ingressar no curso de Teatro, passou por diversas etapas de testes, por sua livre e espontânea

vontade, com o único propósito de, realmente, estudar Teatro. Esse aluno perfeito sente-se vinculado à escola e, por isso, está sempre presente e prontificado a executar todas as tarefas, entendendo que ele é quem precisa estar em constante busca e que dentro dessa busca é que se dá o aprendizado em teatro. É preciso conhecer o ritual e seguir as regras.

Também não precisamos pensar em grandes eventos para compreender onde se dá a escolarização. Ao contrário disso, no dia a dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos. (LOURO *apud* COSTA, 2002, p. 128).

Na segunda parte do estágio de observação, que se refere à escola municipal e estadual, assistimos àquilo que considereei como “a realidade do ensino na escola pública”. Vemos uma grande maioria de professores de disciplinas diversas insatisfeitos com suas profissões, devido aos baixos salários, ao pouco reconhecimento de seus trabalhos e à expectativa nula de ascensões futuras. Entendemos, então, no caso das Arte, assim como em outras tantas disciplinas que exigem novas estruturas e novos planejamentos para serem realmente inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola, os desafios que precisamos enfrentar no intuito de driblar as dificuldades em dar aula, tanto no que se refere ao material humano como em relação à estrutura física adequada. Assistimos ao nascimento e crescimento da “era da globalização” e, ao mesmo tempo, ao advento da dissolução das famílias, o que tem como principal consequência a existência de crianças sem pais, de adolescentes sem rédeas e de jovens muitas vezes incapazes de aceitar as mais simples regras sociais. Em relação aos alunos observados, a maioria se mostrava perdido, descrente em relação a si mesmo e ao que está a sua volta. Eles se revelavam por meio das roupas, do modo de falar, da postura, da ausência ou presença em sala e de tantos outros minuciosos detalhes observáveis no comportamento humano. Eram alunos que não foram culturalmente educados para

assistir, fazer ou estudar teatro. A maioria deles assistiu a poucas peças e se interessa muito mais por filmes, televisão, música e, principalmente, futebol.

A experiência de observar dois polos de ensino tão distantes (escola regular e curso técnico de extensão universitária) é realmente enriquecedora. Ela amplia nossa visão de aluno e principalmente do ser social – a ideia de que somos milhões de pessoas que fazem parte de um conjunto, ou seja, da sociedade.

Particpei, ainda que em grupo, de um projeto no qual foram ministradas aulas extraclasse para alunos interessados em teatro e que contava com a participação de alguns alunos surdos e de uma intérprete, o que nos proporcionou um aprendizado diferente. Foi na Escola Municipal Paulo Mendes Campos. O tema escolhido pelo meu grupo foi o Teatro do Oprimido<sup>8</sup>, de Augusto Boal.

Além do estágio de observação, voltei à Escola Estadual Três Poderes por meio do Pibid, onde acompanhei as aulas durante quase dois semestres e tive a oportunidade de ministrar algumas delas para alunos do Ensino Médio no período da manhã. Atualmente, acompanho as aulas de Artes Plásticas na Escola Estadual Governador Milton Campos, conhecida, ainda hoje como Estadual Central (vale lembrar que dessa escola, na época “colégio”, saíram grandes nomes do cenário nacional, incluindo nossa atual Presidente da República, Dilma Roussef, em outros “áureos” tempos do nosso ensino público).

Gostaria de fechar este capítulo fazendo uma observação sobre o estágio relacionado com a questão da inclusão social, tão amplamente divulgada nos dias de hoje, a qual não prepara a escola e nem os professores para receber aos chamados alunos especiais. Havia, na escola de Ensino Fundamental em que atuei, dois alunos de inclusão social: uma aluna “cadeirante” e um aluno com deficiência de raciocínio e de fala. Esse aluno ia até a sala dos professores todos os dias me procurar, e, quando eu estava lá, ele pegava minha mão e se mostrava feliz com a minha presença. Porém, em sala, ninguém sabia lidar com ele. Ele era inquieto, acusado de cheirar mal, apanhava dos outros alunos e soltava muitos gritos agudos e

---

<sup>8</sup> Teatro do Oprimido, elaborado pelo teatrólogo Augusto Boal, é um método que reúne o que Boal chama de Jogo / exercício teatral e tem como principal objetivo a democratização dos meios de produção teatral com grande repercussão mundial e que podem ser utilizados por atores e não atores.(BOAL, 2011)

ensurdecedores. A “caderante” era diferente: sorridente, bem cuidada e cheirosa. Tinha uma acompanhante em sala, porém, a aluna fazia outras atividades que não tinham ligação nenhuma com a aula.

## **Capítulo 2: O teatro e a formação universitária**

Enquanto ministrava aulas durante os estágios, ficava me perguntando o que era o teatro e para que ensiná-lo. Por que é importante para o aluno aprender teatro? Antes de adentrar no universo escolar e no cotidiano da escola é preciso entender o que o teatro realmente representa para o aluno. Quando se pergunta quantos já foram ao teatro ou fizeram aula de Teatro, há uma meia dúzia de mãos levantadas e esses poucos só conseguiram passar por essa experiência por iniciativa da escola, em passeios em grupos, excursões, ou em atividades valendo nota, ou seja, por obrigação. No livro *A pedagogia do espectador*, Flávio Desgranges nos dá algumas explicações sobre a formação de público, as quais aplico à escola, considerando que o aluno é ator e espectador dentro dos jogos e dentro das dinâmicas propostos em sala de aula.

Pensando na faixa etária do Fundamental ao Médio, percebo que conheci o teatro depois de me formar no Segundo Grau, e é dentro desse raciocínio que questiono se existe, de fato, uma faixa etária adequada para que o aluno possa ser sensibilizado para gostar ou não de teatro, tal como mostra a seguinte pesquisa:

Evoco um estudo do sociólogo holandês T. Kamphorst, que investigou a maneira pela qual o público adulto tinha sido sensibilizado pela primeira vez para diversos eventos. Ele calculou, em seguida, as chances de adulto ir “x” vezes ao concerto ou ao teatro, em função da idade em que havia sido socializado pra esse evento. Os resultados são bastante interessantes. Em se tratando de um concerto, ele mostra que, se não tivermos adquirido o hábito entre os cinco e os oito anos, teremos muita dificuldade em ir a um concerto de música clássica mais tarde. No que concerne aos museus, [o hábito se adquire] entre oito e doze anos: no que refere



ao teatro, entre doze e quinze anos. [...] mesmo sabendo que não há idade precisa para estarmos mais abertos, existem determinados períodos em que estamos mais receptivos que outros. (DESGRANGES *apud* SAEZ, 1989, p. 33.)

Eu ficava pensando qual era o lugar que o teatro ocupava na cabeça daqueles alunos a minha frente. Afinal, eles não conheciam os principais elementos que podem compor uma aula de Teatro, e fazer uma simples roda já era uma tarefa desgastante e vinha acompanhada de grande repulsa pela maior parte da turma. Além das deficiências relacionadas ao espaço físico, para trabalhar teatro nas escolas, há ainda um abismo entre o teatro e o aluno. Quantos desses alunos nunca foram ao teatro ou a um espetáculo de dança ou de música? Quantos nunca tiveram aula de Teatro? Quais são os mecanismos que o professor de Teatro pode utilizar para fazer com que os alunos possam se interessar sobre o que ele tem a dizer?

Ir ao teatro ou gostar de teatro também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo (...) O apreço está diretamente ligado ao grau de intimidade e, apenas entrando em contato com o teatro, seus meandros técnicos e história, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate das nossas questões e, principalmente, perceber o quão prazerosa e gratificante pode ser essa relação. (DESGRANGES *apud* KAMPHOST, 1989, p. 33.)

A pesquisa feita por Kamphorst chama a atenção exatamente para a questão do adolescente e da adolescência, período, segundo o autor, propício à sensibilização para o teatro. Nessa faixa etária, o aluno está mais aberto e mais receptivo ao teatro, podendo essa sensibilização fazer com que ele aprenda a gostar das aulas e crie interesse em assistir aos espetáculos e/ou às apresentações teatrais.

Estar à frente de uma turma que tem de 35 a 40 alunos para dar aula de Teatro, seja na quadra ou na sala de aula (quando a turma era menor, perdiam-se alguns minutos da aula arredando as carteiras), não me ensinou realmente como dar aulas ou como lidar com esses alunos. Aprendi, sim, a me deixar provocar com perguntas que me moveram até aqui. Dentro das muitas leituras que me preparam

para essa escrita, ainda continuo procurando por respostas. Como apresentar o teatro para que esses alunos possam aprender a gostar do que estão vendo e fazendo? “Não temos conhecimento de pesquisa sobre o assunto em nosso país, mas pode-se supor que, também no Brasil, a escola seja a principal mediadora do encontro das crianças e jovens com o teatro.”(DESGRANGES, 1989, p. 66.)

De acordo com a experiência vivida no estágio, nas escolas onde tive oportunidade de dar aulas de Teatro, descobri que foi nesse período o primeiro contato que a maioria dos alunos teve com o teatro. Destaco, ainda, que são poucas as escolas que possuem aula de Teatro dentro do conteúdo Arte. Dentro do projeto Pibid-Artes, ainda não tive a oportunidade de acompanhar um professor (a) de Teatro exercendo a real função de professor de Teatro, e mesmo com a criação do Pibid-Teatro, o que os estagiários acompanham é a um professor de Arte. Com muita persistência e sorte, pude trabalhar dividindo a turma com a professora de Arte Plástica, que me recebeu de braços abertos. Alguns alunos ao primeiro comando já mostravam sinal de descaso e tinham atitudes de deboche. Quando não falavam, era possível fazer uma leitura corporal nesse sentido. Isso é o que costuma acontecer em situações similares à apontada por Desgranges:

(...) quando o encontro com o teatro é encarado como um dever, uma obrigação escolar, essa aproximação pode tornar-se um momento profundamente desinteressante. É fundamental que a relação do espectador em formação com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula respostas. (DESGRANGES, 1989, p. 67.)

É inevitável não comparar o público que vai ao teatro ao que vai ao futebol. Nós brasileiros fomos sensibilizados para o futebol desde a infância. Como aponta a teoria de Brecht a respeito do distanciamento do torcedor, o torcedor é capaz de julgar, sair do jogo e tornar a entrar nele pelo conhecimento que tem de suas regras, fazendo do jogo de futebol uma atividade prazerosa, uma verdadeira paixão, frequentemente utilizada, inclusive, e por isso mesmo, como metáfora da própria

vida, do saber viver, saber “ter jogo de cintura” para as situações difíceis em que somos “jogados”.

Brecht sonhava com uma plateia constituída de iniciados (...) queria que os espectadores de teatro fossem especializados como a plateia de um evento esportivo. Que conhece as regras do jogo, sua história, meandros e fundamentos técnicos. (BRECHT *apud* DESGRANGES, 1989, p.35.)<sup>9</sup>.

Para formar espectadores é preciso desde muito antes trabalhar as questões da proposta triangular difundida por Ana Mae Barbosa, que aborda o “fazer”, o “apreciar” e o “contextualizar”. “Formar espectadores não se restringe a apoiar e estimular a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim o desejo pela experiência artística.”(DESGRANGES, 1989, p. 29.)

As aulas de Teatro deveriam então, ser considerada como um espaço de troca, de interação com o outro para que haja respostas para os anseios de ambas as partes. Pensando dessa forma podemos convocar a todos e torná-los participantes efetivos do processo.

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio de sentidos. (DESGRANGES, 1989, p. 27.)

---

<sup>9</sup> Esta é também a proposta do grande homem de Teatro Zé Celso Martinez Correia, do Teatro Oficina de São Paulo, com sua ideia de Teatro-estádio e sua eterna luta, na capital paulista, com o Grupo Sílvio Santos, o qual pretende, há anos, transformar o Teatro Oficina, uma referência de peso nas Artes Cênicas nacionais, e toda a área vizinha a ele, pertencente ao citado Grupo, num imenso *shopping center*. Zé Celso e o grupo de atores que lhe acompanha resistem heroicamente a esta desastrosa ideia.

Acredito que antes do professor adentrar na sala de aula ele precisa estar totalmente impregnado do desejo e da paixão por aquilo que se propõe a fazer. Sua determinação deve ser grande o suficiente para ser transmitida e compartilhada. Da mesma forma que um dia, assistindo a uma apresentação de teatro, eu fui “contaminada”, no melhor dos sentidos, pelo amor ao teatro, espero que eu possa também “contaminar” os outros a minha volta. Isso porque o professor precisa estar conectado àquilo que deseja ensinar, como afirma a citação abaixo:

(...) a existência de um relacionamento positivo das crianças e jovens com a arte teatral depende, em larga medida, da formação desses educadores; além disso, um professor que não se interessa por teatro não consegue despertar tal interesse. (DESGRANGES, 1989, p. 68.)

Dentro do estágio, no período de regência, optei por alguns jogos teatrais e até improvisações para a criação de pequenas cenas, utilizando o “exercício da planta baixa”; e foi nesse exercício que trabalhei o ator-espectador sugerido por Viola Spolin:

Nos jogos de improvisação dramática, o participante pode exercer todas, ou quase todas, as funções artísticas da criação teatral, podendo desempenhar, na criação de suas próprias cenas, ao mesmo tempo, a função de dramaturgo, ator, diretor, cenógrafo etc. (DESGRANGES, 1989, p. 73).

Durante as apresentações, os alunos puderam planejar e fazer cenas teatrais, além de assistir àquelas apresentações improvisadas pelos colegas dos outros grupos. Dentro de uma trajetória complexa, que exigiu muito esforço por parte de todos envolvidos, diante das condições em que a tarefa foi executada, considero o resultado da experiência satisfatório.

A arte lança o contemplador ao encontro da vida, sempre de maneira surpreendente, inesperada. A compreensão da obra passa pelo necessário diálogo com a experiência cotidiana; essa elaboração reflexiva não se processa, contudo, sem esforço.

Descobrir o prazer dessa análise é aprender a ser espectador, a tornar-se autor de histórias, fazedor de cultura. Um prazer que, com experiência pessoal, única e intransferível, pode ser aprendido, mas não ensinado. Assim, formar espectadores consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise. A especialização do espectador constitui-se não tanto em ensinar como pensar, dialogar, ler, gostar, mas sim em propor experiências que estimulem o espectador a construir os percursos próprios, o próprio saber, o próprio prazer, deixando que cada qual vá descobrindo laços e afinidades, tornando-se íntimo a seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito. (DESGRANGES, 1989, p. 173).

O primeiro contato entre os alunos e as aulas de Teatro deveria ser acompanhado de grande curiosidade, o que não aconteceu. A recusa dos alunos à proposta das aulas era clara desde as primeiras instruções, como mencionei anteriormente, e aqui enfatizo, para formar uma simples roda ou para aceitar as regras mais básicas. A expectativa de apresentar o teatro não só para os alunos como também para o grande público fora da escola é uma discussão que causa polêmica. São muitas as tentativas de convidar o público a ir ao teatro. Os projetos para divulgação do teatro convidam o público para espetáculos diversos a preços populares com o objetivo de disponibilizar o teatro para todos. Na verdade, acredito que essa iniciativa pode acabar criando o hábito de ir ao teatro apenas em época de campanhas de popularização, e independentemente da qualidade do que se oferece para ver. Por isso:

Faz-se necessário ressaltar que esses projetos, motivados pela crise financeira ocasionada pelo esvaziamento das salas, não resumam suas práticas e objetivos à mera formação de *frequentadores* de teatro. Pois não é suficiente criar o hábito de ir ao teatro; deseja-se especialmente fomentar a vontade crítica, a exigência dialógica que se traduz no necessário reconhecimento da existência de uma arte da observação, arte do espectador – que pode (e precisa) ser trabalhada e desenvolvida. (DESGRANGES, 1989, p. 176).

### **Capítulo 3: O Teatro na escola**

De acordo com os PCNs<sup>10</sup> o ensino de Arte deve ter início na Educação Infantil em Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Ambos apontam para o “fazer artístico”, para a apreciação e fruição e para a fecundação de uma sociedade multicultural. De acordo com os PCN no Ensino Fundamental, o aluno deve ter vivenciado os jogos dramáticos, dramatizações, encenações – concentrando-se na produção teatral, ou seja, em todos os elementos que compõem o teatro. Deve-se ainda, retomar conteúdos já trabalhados para, se possível, aprofundar em tais conteúdos, dando continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre as artes aprendidas em níveis anteriores, desde antes da Escola Básica e em sua vida cotidiana.

Importante meio de *comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2006, p. 28).

Os PCNs são um referencial do ensino do Teatro, tais como a compreensão e a habilitação para se expressar na linguagem dramática; a sua compreensão como “espaço” de ação coletiva; a compreensão e a apreciação das diversas formas de teatro produzidas nas diversas culturas (1998).

#### **Os conhecimentos do Teatro – breve histórico de seu emprego na Educação**

O Teatro é considerado como área de conhecimento e atua na formação artística e estética dos alunos. Essa aprendizagem dentro e fora da escola contribui para a expressão e comunicação pessoal, ampliando a formação do estudante como cidadão, desenvolvendo uma percepção crítica e gerando transformação. O ensino do Teatro, antes da década de 1920, era essencialmente voltado para o domínio

---

<sup>10</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Minas Gerais.

técnico segundo o qual os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos. Entre os anos de 1920 e 1970 essas práticas foram revistas e o ensino do Teatro foi influenciado pela psicologia cognitiva, pela psicanálise, pela *Gestalt* e por outros movimentos filosóficos. Até o fim dos anos de 1960 havia poucas escolas de formação na área das Artes Cênicas e os professores se viam obrigados a educar os alunos em todas as linguagens artísticas sem aprofundamento em nenhuma delas. Em 1988, dá-se início ao processo de discussões sobre a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20/12/1996). Em comum com outras áreas de conhecimento, o Teatro busca sentido, criação e inovação, respondendo à busca pela construção do sujeito, o enriquecimento das relações sociais, políticas, econômicas, dos sistemas filosóficos, éticos e estéticos; aspectos que simbolizam a cultura. A escola, então, estabelece vínculo entre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. A criatividade e o processo criador são objetos de estudos de cientistas, filósofos, artistas, antropólogos, educadores e psicólogos.

### **Competências a serem desenvolvidas**

O ensino e a aprendizagem em Teatro como arte criadora contribui para a diversão, a contemplação, os riscos e esforços positivos e as novas descobertas. O artista desafia as coisas como são, propiciando um tipo de comunicação de inúmeras possibilidades de significação entre elementos e conceitos visuais, musicais, dramáticos, em que se deve levar em conta a fruição do raciocínio, da intuição e da imaginação. O teatro deve gerar o enriquecimento da experiência estética direta, a identificação dos elementos que compõem o trabalho artístico como desenvolvimento de potencialidades, a construção poética, a experiência do fazer, do fruir e da investigação. Ele deve trabalhar as capacidades cognitivas, sensitivas, efetivas, imaginativas ampliando o entendimento e a atuação dos alunos ante os problemas vitais. Deve, ainda, discutir valores e atitudes que estão em constante transformação devido às novas tecnologias e a pluralidade cultural.

Dentro da minha busca de “por onde e o que” ensinar, optei por dar aulas na escola pública e acabei, sem muito planejamento, sendo direcionada para trabalhar

com adolescentes e jovens. Optei por experimentar dar aulas de Teatro utilizando os jogos teatrais, fazendo a inversão de papéis, já que como aluna pude participar da aplicação de vários jogos da Viola Spolin, dentro e fora da faculdade. O objetivo explícito na *Improvisação para o Teatro*<sup>11</sup> é a transmissão de um sistema de atuação que pode ser desenvolvido por todos os que desejam se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores, adultos ou crianças. A partir do movimento Off Off Broadway surgiram nos EUA novas formas de teatro independentes e muitos desses grupos “reinventaram o teatro”.

O sistema dos jogos teatrais de Spolin tem sido utilizado não apenas no treinamento de atores, mas em programas de estudo para conscientização da comunicação não verbal e para dinâmicas de grupo. Constatou-se que seu processo era aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto, por “possibilitar um espaço possível para interação e comunicação verdadeira entre sujeitos”. (JAPIASSU, 2006, p.41).

O sistema de Viola Spolin é o resultado de pesquisas e *workshops* realizados com grupos de teatro “improvisacional” durante anos. Comprometida desde o início de seu trabalho com o problema educacional, Spolin cria um sistema de atuação que é estrutural e torna à descoberta prática dos limites do indivíduo, dando, ao mesmo tempo, as possibilidades para a superação desses limites.

Ingrid Dormien Koudela, tradutora do livro: *Improvisação para o teatro*, de Viola Spolin, e escritora do livro *Jogos Teatrais*, afirma que o objetivo do teatro é a livre expressão da imaginação criativa. Koudela afirma ainda que a escola propõe conhecimentos elaborados em lugar de estimular sua busca. Em sua obra, Koudela aponta, dentro da metodologia de Spolin, que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos, ou seja, no trabalho coletivo. Deve-se trabalhar dentro das regras do jogo (que podem ser modificadas e combinadas com o grupo), as quais incluem a estrutura (*onde* e *o quem*) e o objetivo (foco, que equivale

---

<sup>11</sup> (SPOLIN, 2003).



ao ponto de concentração). O processo do jogo visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco.

(...) os jogos também podem ser reorganizados de formas variadas, para ir ao encontro de necessidades particulares. Cada ficha contém um item denominado “área de experiência”, que se refere às áreas que podem ser exploradas através do jogo.(KOUDELA, 2002, p. 41).

Na verdade, a proposta metodológica de Viola Spolin possibilita um uso instrumental<sup>12</sup> dentro das necessidades particulares de um grupo, ainda que em áreas diferentes do que do teatro propriamente dito, para o qual foi originalmente pensado. Inclui, ainda, na sua metodologia, a apreciação e a contextualização para a produção, o que, de certa forma, aproxima-se à proposta triangular para o ensino das Artes, de Ana Mãe Barbosa.

Sobre o fazer, a apreciação e a contextualização da comunicação teatral no sistema de jogos de Spolin. Contextualizar, como explica Ana Mae Barbosa (1998), é “estabelecer relações”. Portanto, a contextualização pode ser de natureza histórica, social, psicológica e etc. O sistema de Jogos Teatrais oferece como foi exposta a possibilidade de desenvolver um ensino de Teatro sobre esses três pilares, nos quais se sustenta a proposta pós-moderna do ensino das artes, não apenas no Brasil, mas em muitos países da Europa e América do Norte. (JAPIASSU, 2006, p. 82.)

Venho até aqui tecendo uma escrita que afirma e ao mesmo tempo questiona o porquê ser professor nos dias de hoje. Seria utopia<sup>13</sup> pensar que o teatro pode modificar quem o faz e quem o assiste? Contento-me, então, em conseguir plantar em meus alunos uma pequena chama que possa fomentar alguma mudança positiva, assim como propõe Perissé:

Desejar e construir uma bela escola é passo importante na educação estética. Da parte do professor, ele está convidado a ser

---

<sup>12</sup> É preciso conhecer o sistema dos jogos teatrais, entender o conjunto e aprofundar na metodologia para fazer uso do mesmo.

<sup>13</sup> A palavra utopia ao meu ver esta diretamente ligada à idealização.

“elemento” valioso nesse quadro, situando-se ele também como “instrumento” da beleza. As aspas significam que não somos meros elementos e instrumentos neste jogo. Somos autênticos personagens em ação. E essa ação parte de uma base: a sensibilidade alargada. (...) Essa noção de sensibilidade alargada assume lugar importante nestas considerações. Designa uma exigência da profissão docente e um modo concreto de responder aos desafios pedagógicos contemporâneos, além de contribuir (assim espero) para a busca do sentido da educação, em conexão com a busca do sentido da vida. (...) Alargar a sensibilidade opõe-se, como é óbvio, ao “estrito”, ao “acanhado”, ao “mesquinho”. (PERISSÉ, 2009, p. 56).

E o que é ensinar com arte? ”O professor em sala de aula descobre o profissional que é (e o ser humano que é), atuando como artista de ensinar, aprendendo a ser esse artista, escolhendo ser o melhor possível”(PERISSÉ, 2009, p. 78.)

É preciso criar um outro ambiente, um outro espaço, um outro lugar para onde possamos transportar os alunos. Um lugar onde cada aluno possa se sentir livre para se manifestar, para se expor, pois,

Queiramos ou não, estamos a caminho, ou deveríamos estar a caminho, de uma sala de aula democrática, na qual a autoridade do professor baseia-se num acordo tácito que define quem exerce o papel de narrador principal (sem excluir a co-autoria) e quem são os ouvintes (sem excluí-los do direito de dialogar, participar, intervir, contribuir). (PERISSÉ, 2009, p. 78).

Penso no quanto é utópico a ideia de ensinar Arte e, principalmente, ensinar Teatro: “(...) como explicou Platão, o objetivo maior da educação era suscitar no corpo e na alma do educando toda a beleza e perfeição possíveis” (PERISSÉ, 2009, p. 83).

Eu buscava pelos exercícios dos quais participei que deram certo em outro contexto, desejando que todos pudessem participar de jogos da mesma forma prazerosa que se deu comigo. Falo desses jogos de forma positiva por que me

envolveram e ampliaram meus conhecimentos em relação ao teatro, e é nesse sentido que acreditei e continuo acreditando que:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 2003, p. 4).

Hoje, ao final desse encontro entre minha trajetória na escola, na universidade e no posterior retorno ao ambiente escolar, agora como formadora, me pergunto: A arte é vital para a criança, para o jovem e para o adulto? Perissé responde à minha indagação dizendo que sim:

Pois é vital, para todos, conhecer e reconhecer no mundo e em nós mesmos a presença da criatividade. É vital, no contexto escolar, porque constitui uma forma de elaborar criativamente o que sabemos e sentimos, e de modo particular o que sentimos e não sabemos como definir e explicar. (PERISSÉ, 2009, p. 57).

## CONCLUSÃO

O ato de recordar nos ajuda a reviver o passado no momento presente. Passado este que vem carregado não só do objeto de estudo, que é a educação, como também de sentimentos e do desejo de revelar, de contar algo, de detalhar, o que considero imprescindível para que se entenda o que eu sou agora.

Ao recompor a minha história me vejo como protagonista narrando a personagem que fui, descrevendo as pessoas e as circunstâncias que me marcaram ao longo da vida, e não seria diferente em se tratando do universo escolar. Alunos e professores passam juntos por um longo período do dia, às vezes, ambos passam mais tempo na escola do que com a família. Dentro dessa convivência, os professores, assim como as pessoas que atravessam nossas trajetórias, também nos marcam e são, de certa forma, exemplos a serem seguidos. A minha personagem já passou pela infância, pelas crises da adolescência e, já na fase adulta, tem a chance de olhar para trás e pensar em toda “parafernália” que contribuiu para essa escrita inteiramente motivada pelo desejo de ser professora.

Na convivência com o dia a dia do processo escolar, tive a oportunidade de me deparar com professores insatisfeitos com suas profissões, e com outros, infelizmente uma minoria, pelo que pude perceber, totalmente dedicados à docência, às vezes de forma sobre-humana até. Esse quadro atual difere daquele da minha memória da primeira escola.

Os professores novatos e nós estagiários somos recebidos pelos veteranos com um discurso desestimulante sobre a profissão docente. E o que fazer então com aquela imagem construída do ofício de ser professor, espelhado nos professores da infância? E o que dizer da inclinação para a Arte presente nas oportunidades de apresentação que eram timidamente oferecidas pela escola e que, atualmente, são amplamente divulgadas e discutidas dentro da disciplina de Arte? No contexto atual não há discípulos e nem mestres. Existem professores mal remunerados, abandonados, desgastados em suas profissões e sendo afastados ou desviados de suas funções por diversos problemas de saúde como: estresse, distúrbio nas cordas vocais, esgotamento mental e físico.

Os professores se sentem desestimulados porque, na maioria das vezes, não são respeitados dentro da sala de aula, pois a tarefa de educar os filhos estabelecendo limites e regras são negligenciadas pelos pais, que por excesso de trabalho ou descuido acabam deixando os filhos à deriva. A indisciplina social gera violência e a violência gera medo dentro e fora da escola. Uma das soluções encontradas para melhorar o aprendizado e se desvencilhar do ensino tradicional é a ideia da conexão interdisciplinar através de projetos. Fazer com que os alunos trabalhem uma mesma temática traçando um fio condutor entre as disciplinas de forma que os possa motivar e tornar as aulas mais atrativas. Em relação à Arte, é preciso ampliar o raciocínio e entender que o professor de Teatro possui uma flexibilidade muito grande em relação ao conteúdo das aulas, podendo essa flexibilidade favorecer o engajamento de outras matérias, e que não se pode reduzir o Teatro a “fazer um teatrinho nas datas comemorativas”. O teatro, eu acredito, possui funções sociais, físicas e estéticas muito maiores do que o uso que frequentemente se faz dele nas escolas, pelo menos pelo que eu pude constatar na minha experiência de estágio. Penso também que o resultado das aulas não precisa necessariamente culminar em um espetáculo, o que não irá diminuir a eficácia do aprendizado por meio da prática teatral.

Se todos somos atores, como afirma Augusto Boal, a função do professor de teatro é tornar teatral o potencial inato de atuação que existe em cada um de nós.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BOAL, Augusto. *Arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. *Jogos para atores e não atores / Augusto Boal - 5. ed. rev. e ampl.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 368 p.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. rev. e atual. por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. São Paulo: FTD;LISA, 1996.

CARVALHO, Ênio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003. (Teatro; 46.).

ERIKSON, Erik Homburge. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. Traduzido da primeira edição, publicada em 1968, por W. W. Norton & Company, Inc., Nova York, EUA.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de Teatro*. São Paulo: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates; 189, dirigida por J. Guinsburg.)

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos / Mariana Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos*. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Ministério da Educação e do desporto. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Ministério da Educação e do desporto. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. *Estética e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação.)

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. A.. *Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações*. 2 ed. Campinas: Gráfica FE/UNICAMP, 2005. v. 1, p. 47-62.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *Improvisação para o teatro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Trad. Ingrid D. Koudela. Perspectiva, São Paulo: 2007.

## **SITES**

BULLYING. Disponível em: <\*\*\*pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>. Acesso em: 06 nov. 2011.

TEATRO do oprimido. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro\_do\_oprimido>. Acesso em: 25 nov. 2011.

MEMORIAL <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial\_GuilhermePrado\_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2011.