

**Gustavo Luiz Andrade de Oliveira**

**O JOGO E A ESCRITA:**

Processos de escrita dramática com educandos da  
Educação de Jovens & Adultos a partir de Jogos Teatrais

**Belo Horizonte,  
Escola de Belas Artes da UFMG**

**2012**

**Gustavo Luiz Andrade de Oliveira**

## **O JOGO E A ESCRITA:**

Processos de escrita dramática com educandos da  
Educação de Jovens & Adultos a partir de Jogos Teatrais

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Curso de graduação em Teatro  
da Escola de Belas Artes da Universidade  
Federal de Minas Gerais como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado em Teatro.**

**Orientador: Prof. Ms Ricardo Carvalho de  
Figueiredo**

**Co-orientadora: Profa. Adélia Aparecida da Silva  
Carvalho**

**Belo Horizonte**

**Escola de Belas Artes da UFMG**

**2012**

**Gustavo Luiz Andrade de Oliveira**

**O JOGO E A ESCRITA:**

Processos de escrita dramática com educandos da Educação de Jovens  
& Adultos a partir de Jogos Teatrais

**Banca Examinadora**

---

**Professor Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo**

**Orientador**

**EBA/UFMG**

---

**Professora Adélia Aparecida da Silva Carvalho**

**Co-orientadora**

**EBA/UFMG**

---

**Professora Dra. Edna Maria Santana Magalhães**

**Membro**

**PROEF 2 – Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e  
Profissional da UFMG**

**Belo Horizonte, 10 de Julho de 2012**

*“Poderíamos afirmar, em termos bastante gerais, que a criação realiza-se na tensão entre limite e liberdade: liberdade significa possibilidade infinita e limite está associado a enfrentamento de leis (...) a liberdade absoluta é desvinculada de uma intenção e, por conseqüência, não leva à ação.”*

***Cecília Almeida Salles***

*“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas.”*

**Paulo Freire**

---

*Dedico este trabalho ao meu poderoso Deus, esta Luz que sempre esteve comigo e nunca me abandonou por mais que eu a ignorasse.*

*Dedico a meu pai e minha mãe, que mesmo não estando a par do que fazia, acreditaram em mim. Sem eles eu não teria chegado até aqui.*

*Dedico aos meus filhos. Meus amores e a minha eterna inspiração de vida.*

## AGRADECIMENTOS

Quando chego ao fim da estrada, depois de milhas e milhas percorridas, eu olho para trás em meio às nuvens embaçadas e vejo o quanto andei, o quanto suei para chegar até aqui. Logo penso: este é apenas o começo de uma longa jornada...

Além das pegadas que deixei, além da poeira que levantei, além das tormentas que enfrentei, estão aqueles que endossaram minha caminhada. Aqueles que com mais ou menos apoio não deixaram de torcer por mim: confiando em mim, me orientando, me apoiando, puxando minha orelha, enxugando minhas lágrimas, me levantando do chão, me irritando, saciando minha sede, rindo comigo, desabafando comigo, enfim, **estando comigo** - direta ou indiretamente.

Em especial agradeço a meus pais pelo apoio e pela confiança em meus projetos de vida. Agradeço também a Thays, mãe dos meus filhos, pela atenção que me dava nas madrugadas de estudo e pelo amor desajeitado. Agradeço ao meu amigo Vinícius P. Melo pela camaradagem e pela orientação em meio a todas as neblinas da vida acadêmica e pessoal. E agradeço a meus filhos por alegrar meus dias chuvosos e ensolarados, dando-me toda a inspiração necessária para matar os leões de cada dia.

Por fim agradeço a todos os professores, monitores e funcionários da EBA/UFMG, da FaE/UFMG e do PROEF-2 e, principalmente, aos meus orientadores Ricardo e Adélia, além, é claro, da professora Edna, pelo carinho, pela generosidade, pela atenção e pela paciência...

MUITO OBRIGADO!

*“Eu tenho medos bobos e coragens absurdas”* – **Clarice Lispector**

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de transcrição de linguagens, a teatral (pautada na metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin) e a literária (pautada no instrumento de avaliação estética do protocolo criado por Bertolt Brecht), no intuito de introduzir o jogo como deflagrador do texto, estimulando ambas as habilidades no educando e permitindo-lhe criar associações criativas entre elas.

Nossa prática pedagógica em Teatro foi realizada com educandos de duas turmas Iniciantes do terceiro ciclo (corresponde a 7º, 8º e 9º séries) do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o primeiro semestre de 2012. Essa é uma Modalidade de ensino desenvolvida no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos/2º Segmento (PROEF-2) do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/EBAP/UFMG).

Tivemos que nos atentar para as especificidades desses educandos, além de enfrentar o desafio do diálogo, no sentido que Bakhtin (1988) nos dá, entre duas linguagens aparentemente distintas, mas que possuem semelhanças em seu processo criativo: o jogo teatral e o texto literário. Além do *dialogismo* bakhtiniano, nos baseamos em pesquisa de Leite (2003), em especial na sua concepção sobre o terceiro papel do *jogador-escritor*: aquele que escreve durante ou depois do jogo teatral realizado, tomando, como referência, as imagens que lhe afeta para depois compartilhá-la com os outros jogadores.

**Palavras-chave:** Dramaturgia. Jogos Teatrais. Leitura. Escrita. EJA. Transcrição. Jogador-escritor. Dialogismo.

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	6
<b>INTRODUÇÃO</b>	8
- Uma trajetória (in)certa	9
<b>1. PROEF-2: DESCOBERTAS</b>	17
1.1 – Que projeto é esse?	17
1.2 – Espaço de formação: funcionamento e estrutura física	19
1.3 – A inserção do teatro no PROEF-2	22
<b>2. AS TURMAS E AS ESPECIFICIDADES EM TEATRO NA EJA</b>	24
2.1 – Questionamentos sobre as especificidades do Teatro: dos jogos como “pretextos” aos jogos como elementos fundamentais	28
2.2 – O perfil dos educandos ingressantes na EJA	35
2.3 – Teatro e EJA: acesso dos educandos a cultura erudita	38
2.4 – Perfis das turmas Iniciais 73 e 76	41
<b>3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA AS PRÁTICAS DE CAMPO</b>	44
<b>4. RELATO DAS PRÁTICAS DE CAMPO NAS TURMAS INICIANTE</b>	55
4.1 – Escolha dos métodos: estruturas, alicerces e pilares	55
4.2 – O protocolo em nosso processo criativo	59
<b>CONCLUSÃO</b>	66
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	70

# INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Lembro-me de que desde criança gostava de ler. Quando ainda não era alfabetizado folheava as páginas dos livros e ansiava por querer entender aquele conjunto organizado chamado *palavras*. Aqueles livros que tinham imagens me deixavam cada vez mais intrigado: “o que será que está escrito aqui?”.

Depois de alfabetizado, comecei lendo histórias em quadrinhos. Tinha vários gibis em casa. Tudo então começou a fazer sentido: imagens e texto. Entusiasmado pelo aprendizado do *be-a-bá* e curioso como sempre fui, treinava o meu aprendizado da leitura em tudo que via à minha frente: panfletos, jornais, *outdoors*, faixas de estabelecimentos comerciais, adesivos de carros, etc. Isso incomodava bastante as pessoas que estavam ao meu lado, porque realmente “eu era chato” aos olhares/ouvidos dos adultos com essa mania de ler, mas não entendiam que, na verdade, eu era uma criança empolgada com a leitura.

Mais tarde, esse gosto pela leitura foi se desenvolvendo. Enquanto os demais alunos tinham dificuldade para se expressar nos trabalhos de redação de textos pedidos pelos professores, era ali que eu manifestava minha imaginação, minhas emoções, meus pensamentos, meus sentimentos, narrando minhas histórias verdadeiras ou fictícias.

Os professores e os alunos pediam cada vez mais para eu ler os textos que produzia. Riam. Emocionavam-se. Divertiam-se. Mais tarde, essas histórias foram ficando mais sérias e os textos mais encorpados, ou seja, melhor trabalhados, tanto em forma quanto em conteúdo. Brincava de escrever livros quando era adolescente. Alguns

---

<sup>1</sup> É necessário ressaltar que a Introdução foi feita em primeira pessoa por se tratar de um depoimento pessoal. A partir do próximo capítulo a narração será feita em terceira pessoa por ser um texto acadêmico.

diziam que eu ia ser escritor... Meu fascínio pela leitura passou a ser também pela escrita.

Mas o Destino “aprontou-me uma peça”: apresentou-me ao teatro. Tudo era novo. Aquilo que até então só imaginava em escritos foi se materializando na minha frente. O poder das imagens e das ações me arrebatou. E foi na escola que iniciei um caminho que percorro até hoje. Foi na escola que o teatro desabrochou dentro de mim e, assim como a leitura e a escrita, me surpreendeu.

O teatro passou a ser minha virtude e meu vício. Mas nunca deixei de lado a leitura e a escrita. Nos cursos e oficinas de Teatro que fiz ao longo de minha carreira artística, muitas vezes escrevia esquetes para serem encenadas ou apresentava alguma contribuição dramaturgica para as peças. A escrita estava presente. E eu gostava dela. Dessa forma, a tríade estava conjugada em minha formação: leitura, teatro e escrita.

### **- Uma trajetória (in)certa**

Quando ingressei no Curso de Graduação em Teatro na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG) em 2007 cheguei, a princípio, querendo aprofundar meus conhecimentos como ator, bem como adquirir outros saberes necessários ao ofício. Entretanto, sabia da instabilidade da profissão de artista no cenário sócio-econômico brasileiro e como isso, por sua vez, causa certa insegurança ao artista, principalmente no âmbito profissional e financeiro.

Até então, antes de me candidatar ao vestibular ou mesmo iniciar-me nesta universidade, não tinha nenhum esclarecimento sobre a profissão e a interface da formação feita no curso de Teatro para o exercício em escolas de Educação Básica e o campo vário para a inserção no ensino como um todo. Meu interesse veio justamente

das vivências que tive em oficinas e cursos de teatro como estudante e ator amador. Todavia, antes de ingressar na graduação e após ser registrado no Ministério do Trabalho como artista/ator, frequentava mais casas de teatro, fiz mais cursos e oficinas e estava mais próximo dos profissionais da área. Ao mesmo tempo, interessava-me em saber mais sobre a arte de ator e sobre qual o meu papel diante da sociedade. Assim, em conversas com pares da profissão, tomei conhecimento da graduação em Teatro pela UFMG e, enfim, das possibilidades que essa poderia me proporcionar em termos de formação.

Inscrevi-me no vestibular, fiz as provas, mas até então não havia tomado conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro EBA/UFMG<sup>2</sup>. Primeiro porque não sabia da sua existência (aliás, nunca havia ouvido falar sobre o termo “projeto pedagógico”) e segundo porque achava que a Universidade era um ambiente fechado a estudantes exclusivamente da graduação e acadêmicos em geral, ou seja, nunca para cidadãos “normais”. A Universidade para mim era um universo a parte.

O senso comum de que “após o ensino médio é preciso continuar os estudos em uma faculdade” me moveu em direção ao vestibular... No entanto, a graduação poderia ser uma alternativa para os meus anseios como artista e para contribuir de alguma maneira com a sociedade. Além de ser vista também como a “salvação” para um “futuro bem sucedido” por muitos, também no senso comum. E lá estava eu, consciente ou não do que fazia, fiz... Fui aprovado no vestibular e iniciei o curso.

Comecei as aulas e percebi que o curso, ao contrário do que pensava, e no meu ponto de vista, estava muito mais voltado a uma consistência teórica do que prática e isso foi impactante para mim que, até então, estava acostumado mais com a vivência artística do que com fundamentações teóricas. Gradualmente, me adaptei à organização

---

<sup>2</sup> Projeto disponível no Colegiado do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, atualizado em 2007.

curricular do curso e à vida acadêmica e tomei gosto pela teorização em Teatro. Hoje, já não consigo dissociar prática de teoria no fazer teatral. A Universidade me permitiu essa consciência. Permitiu-me também enxergar o teatro em suas especificidades, sua relação com a sociedade, com a política, com a cultura e com as outras artes. Permitiu-me enxergar os meios da produção artística, as hierarquias ou o rompimento delas, os distintos processos de criação-atuação e uma consciência temporal/espacial do Teatro ocidental - desde os tempos gregos até o teatro contemporâneo com as vertentes pós-dramáticas.

A vocação do curso é a de contemplar a atitude investigativa e a multiplicidade do trabalho criativo do atuante cênico e/ou do licenciado na articulação dos elementos componentes da linguagem teatral e dos procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO EBA/UFMG, 2007, p.1)

Investigação que se dá durante toda a graduação. Enquanto os dois primeiros períodos do curso são de núcleo comum aos graduandos em Teatro, ao matricular-se no terceiro período faz-se necessário que o aluno opte pela modalidade Bacharelado em Interpretação Teatral (com 2430 horas e 162 créditos) ou Licenciatura em Teatro (com 3015 horas e 201 créditos). Ou seja, as duas opções, respectivamente, definem duas formações distintas: a do ator-pesquisador ou a do professor-pesquisador, podendo ou não ter continuidade de estudos após o término de uma modalidade. Foi exatamente aí que se deu minha incerteza.

Apesar de ter lido o Projeto Pedagógico, bem como ter ciência do diagrama do currículo do curso de graduação em teatro nas duas modalidades ofertadas, não tinha convicção em tomar uma decisão de que caminho seguir. Tudo era novidade para mim e, em se tratando de arte, como tudo é instável e imprevisível, hesitava em que rumo tomar. Naquele período minha filha completaria um ano de idade e eu sentia o peso das obrigações, como fator importante para qualquer decisão sobre o meu futuro acadêmico

e profissional. Sendo assim, coloquei em cheque alguns pontos como provavelmente favoráveis e desfavoráveis para qualquer deliberação que fosse tomar. Confrontei-os em uma profunda reflexão sobre as possibilidades futuras da profissão e escolhi a licenciatura em Teatro.

Depois de fazer algumas disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas que a graduação me oferecia, e principalmente cursar disciplinas como “Sociologia da Educação”, “Psicologia da Educação”, “Teorias do Ensino do Teatro”, “Didática da Licenciatura” e “Política Educacional”, *insights* foram aparecendo em minha formação e o gosto pela educação começou a aparecer. Contudo, me faltava a prática.

Foi quando, no quinto período de curso, iniciei meu primeiro estágio curricular obrigatório. Era um estágio de análise e observação das práticas pedagógicas em Teatro que foi realizado em duas modalidades de ensino fundamental, porém, por mim realizado em uma mesma instituição, o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/EBAP) com o professor – substituto do Núcleo de Arte – Leandro Acácio, que lecionava no diurno para crianças e pré-adolescentes, e com Gustavo Cabral (ex-professor-monitor de Teatro do mesmo projeto de EJA do qual participo hoje, ou seja, com jovens e adultos acima de 18 anos de idade).

Nesse meio tempo o professor Gustavo Cabral me apresentou o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2), toda a sua estrutura e todo funcionamento, bem como a inserção do Teatro nesse contexto. Chamaram-me especial atenção no projeto as particularidades dos educandos da EJA. Homens e mulheres que tentam se apropriar do conhecimento escolar interrompido ou que consideram perdido devido à exclusão que lhes foi causada quando foram mais jovens por motivos diversos. Isso implica, por parte deles e dos educadores, conseqüentemente, um maior compromisso com o aprendizado. Além do mais, as

singularidades dessa modalidade de ensino não se esgotam por aí, mas logo retornaremos a elas.

Gustavo tinha uma visão apaixonada pelo projeto e vendo suas aulas de teatro isso se confirmava. Os discentes, por sua vez, tinham uma relação de confiança com o professor e se entregavam às suas propostas como uma criança que confia em um pai. A relação professor-educando era muito afetiva e isso me cativou...

Foi quando lançaram o edital para a composição do quadro de monitores para o PROEF-2. Era minha chance de participar de um projeto e de uma modalidade de ensino tão ricos para minha formação em licenciatura. Além do mais, até o momento, não tinha convicção se realmente era o magistério que queria para o meu futuro profissional. Precisava sentir o ofício de professor. Precisava praticá-lo.

No início do ano de 2011, consegui então uma grande façanha para a realização de meu desejo: entrei como um dos secretários do PROEF-2. Aprendi muito conhecendo a parte administrativa e gerencial do projeto e sua articulação com a faculdade e, principalmente com o Centro Pedagógico da UFMG. Além disso, compreendi melhor sua organização que atendia a demandas dos monitores, da coordenação e dos educandos - que frequentemente mantinham contatos comigo.

Paralelamente, seguindo o curso de minha graduação, fiz o segundo estágio curricular obrigatório em teatro (análise da prática e planejamento de projetos e planos de aula) caracterizado por uma curta regência na oficina “O teatro e suas histórias”, no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC), sob a supervisão do Prof. Cristiano Brickell e tendo os alunos do ensino médio como sujeitos.

Nesse meio tempo recebi uma notícia importante: surgira uma vaga na área de Teatro no PROEF-2 e tornei-me, desde então, monitor-professor nesse projeto,

trabalhando com as turmas 64/66 e 63/65, respectivamente nomeadas pelos discentes como 130 e 365.

Foi neste semestre também que iniciei a pesquisa aqui apresentada, porém não aplicada a estas duas turmas. Faltava-me mais experiência e maturidade. Contudo, fui amadurecendo minhas ideias e, naquele período, elaborei meu projeto de pesquisa, apresentado à disciplina “Pesquisa em Artes Cênicas” do Curso de Graduação em Teatro. Ao mesmo tempo, desenvolvia estudos em dramaturgia com os discentes.

Em Março de 2012 comecei minhas pesquisas com novas turmas: Concluintes 67/68/69 e Iniciantes 73 e 76. Foram com estas duas últimas turmas, as Iniciantes, que desenvolvi o trabalho de campo relatado nesta monografia.

A metodologia predominante no trabalho foi o sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin (1987), porém com a inclusão de um terceiro papel na sua estrutura. O sistema spoliano é composto originalmente por *jogadores de palco* e *jogadores da plateia*. Tomando como referência a pesquisa da Profa. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite (2003), somei à estrutura do jogo o papel do *jogador-escritor*. Quer dizer que, enquanto os jogadores de palco se esforçam em resolver um determinado problema cênico (ou *foco*<sup>3</sup>) e os jogadores da plateia são responsáveis em observar o jogo para depois avaliá-lo, um grupo específico é responsável pela apreensão das imagens que o jogo proporciona para simultânea ou posterior escrita, sob a forma de protocolo – instrumento de avaliação estética proposto por Brecht (1995).

A pesquisadora valeu-se, entre outros autores, de pesquisadores que propõem a parceria entre jogo teatral e texto literário como Koudela (1991) e Pupo (1997). Mas, como carros-chefes de seus argumentos, encontram-se as conceituações de texto, gênero literário e *dialogismo* por Bakhtin<sup>4</sup> (1988), principalmente este último termo, como pilar

---

<sup>3</sup> Os termos grifados nesse parágrafo, exceto jogador-escritor, referem-se à terminologia de Spolin (1987).

<sup>4</sup> Pensador russo que se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura no início do século XX.

filosófico que sustenta sua pesquisa - ao qual recorrerei diversas vezes ao longo deste trabalho. A justificativa de Leite ao se apropriar das conceituações bakhtinianas é:

[...]... não só pela consonância com os estudos atuais na área da pedagogia da escrita, mas também por apresentarem a interlocução e a interação como formas dialógicas de compreensão da aprendizagem, pertinentes também para a pedagogia do teatro. (LEITE, 2003, p.5)

É sobre essa mesma justificativa que pautamos nossas construções práticas de pesquisa docente em teatro, bem como tomamos de empréstimo esses termos das ciências sociais. Dessa forma, vemos que o caminho está delineado. E o caminhar será exposto através de três capítulos:

No capítulo um, apresentarei o PROEF-2, bem como sua constituição dentro da Universidade. Apresentando o projeto, invariavelmente, também estarei mostrando ao leitor o espaço disponível para a formação de educadores de EJA para diversos cursos de licenciatura, seu funcionamento e sua estrutura física. Falarei também neste capítulo sobre a inserção do Teatro como área de conhecimento específico neste projeto.

No capítulo dois, farei um breve retrospecto do que foi o trabalho como professor-monitor com minhas duas primeiras turmas no PROEF-2 para, adiante, apresentar ao leitor as duas turmas Iniciais com as quais desenvolvi a pesquisa-ação em questão, o perfil dessas turmas, e os questionamentos que me fazia ao longo do processo em relação às especificidades do teatro.

No capítulo três, farei um apanhado de fundamentos teóricos e bibliográficos que corroboraram de alguma maneira para a concretização deste trabalho. Além disso, procurarei situar o leitor como vem se desenvolvendo os estudos na área de dramaturgia ao longo dos tempos e nos últimos anos, bem como o surgimento de novas linhas de pesquisa que associam texto literário e teatro. É por meio deste capítulo que o leitor irá entender o que chamamos em nossa pesquisa de “dramaturgia”, em meio a tantos conceitos diversos e controversos sobre a mesma.

No capítulo quatro, apresentarei a escolha metodológica. E, por último, mostrarei uma síntese de como foi a realização do processo criativo em questão a partir da instauração do protocolo, bem como questões relativas à aprendizagem dos discentes em Teatro, por sua vez, nas interfaces com a Literatura.

Como complemento desta síntese, o leitor deste trabalho poderá acompanhar também uma série de relatos do processo criativo junto às turmas desta pesquisa, disponíveis no anexo “Diário de Bordo” – CD-ROOM “Documentos”. Nesta mesma mídia encontram-se outros documentos importantes anexados e que foram entregues como materiais das aulas ou produzidos pelos próprios educandos. Encontram-se ainda como anexos deste trabalho, disponíveis em outro CD-ROOM intitulado “Fotos e Vídeos”, outros arquivos de imagem do processo artístico-educativo.

Por fim, farei uma breve conclusão apontando possíveis contribuições que o estudo em dramaturgia a partir de jogos teatrais pode proporcionar ao aprendizado e às experiências artísticas dos estudantes da EJA, como também últimas ponderações sobre a pesquisa apresentada, seguida da bibliografia.

# CAPÍTULO 1 – O PROEF-2: DESCOBERTAS

## **1.1 – Que projeto é esse?**

O Projeto de Educação Fundamental de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais – Segundo Segmento (PROEF-2) foi o nosso grande “achado”, tanto para nível formativo em magistério, quanto para os fins desta pesquisa.

Trata-se de um projeto de segundo segmento (correspondente a 7º, 8º e 9º séries do ensino fundamental) que integra o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos<sup>5</sup> que, por sua vez, reunido sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), e vinculado à Faculdade de Educação (FaE/UFMG), abrange mais dois projetos de escolarização básica para EJA e um projeto de ensino voltado para a formação de educadores dessa modalidade.

Esses projetos, realizados por docentes de várias Unidades/Cursos da UFMG, além de suas respectivas coordenações, foram sendo criados, desenvolvidos e articulados nesta Universidade durante vinte e seis anos, contados a partir do surgimento do antigo Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, em 1986.

O que acontecia até aquele momento então era que os funcionários da UFMG<sup>6</sup> que não tinham concluído o processo de escolarização básica reivindicavam que, apesar de serem empregados de uma instituição de ensino público, não tinham a oportunidade de concluir os estudos ou mesmo se alfabetizarem porque a Universidade não dispunha de nenhum meio para atender à necessidade deles de escolarização na Educação Básica.

---

<sup>5</sup> Os dados que se seguem parte de afirmações e constatações a partir do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: 2010. Disponível na secretaria do PROEF-2.

<sup>6</sup> DELL'ARETI *et al* 2012.

Esses funcionários eram, na sua maioria, trabalhadores da construção civil ou de serviços gerais e pessoas de baixa renda que aguardavam uma “oportunidade” para voltarem a estudar.

Assim, eles, por meio da Associação dos Funcionários da Universidade Federal de Minas Gerais (ASSUFEMG), conseguiram conquistar o Projeto Supletivo do Centro Pedagógico que, doze anos mais tarde, se tornaria o PROEF-2. Esse projeto se reuniria ao Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – Primeiro Segmento (PROEF-1), correspondente às séries iniciais do ensino fundamental, além da alfabetização, com sede na FaE/UFMG e ao Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA), sediado no Colégio Técnico da UFMG (COLTEC).

Esses três projetos envolvem professores e estudantes de diversos cursos de licenciatura da Universidade, sempre preocupados com a concepção, organização e desenvolvimento de “uma proposta pedagógica que ofereça a jovens e adultos uma experiência de vivência escolar concebida para este público específico” (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG, 2010, p.1).

Para a formação desses educadores o Programa se compõe de mais um projeto: o Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (PEFEJA). Esse se vale das demandas e possibilidades experimentadas no exercício da prática pedagógica e da reflexão sistematizada pelos projetos de pesquisa vinculados ao programa, dispondo de vários espaços de formação docente em sua estrutura.

Mais tarde, as coordenações avaliaram e viram que era possível os projetos atenderem não somente aos funcionários da UFMG, mas a toda a comunidade externa à Universidade que desejava iniciar ou continuar os estudos na educação básica. Seria mais um motivo então para se configurarem como projetos de extensão universitária.

A proposta, a metodologia e a dinâmica desses diversos projetos possibilitam ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG não apenas desenvolver uma ação social em resposta a uma demanda de escolarização de seus funcionários e de jovens e adultos da comunidade externa, mas criar competências e implementar um consistente projeto de formação de educadores, em profunda articulação com atividades de pesquisa, referenciadas, alimentadas e mesmo legitimadas pela prática refletida. (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG, 2010, p.1).

Desse modo vemos que o PROEF-2, assim como todo o Programa, além de ter uma função de *reparação de um direito negado* (FREIRE, 1989) a esses sujeitos – enfatizada pela sua relevância e urgência – quando eram crianças ou adolescentes (seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas familiares desfavoráveis)<sup>7</sup>, também é um espaço de formação e fomento a pesquisa na área de EJA, fazendo jus ao espaço acadêmico.

## **1.2– Espaço de formação: funcionamento e estrutura física**

O projeto funciona em três anos, durante os quais os discentes passam por três níveis: Iniciantes, Continuidade e Concluintes. Recentemente, por ano o Projeto dispõe de cem vagas para jovens e adultos acima de dezoito anos de idade que queiram ingressar nas turmas de nível Iniciantes. Esses candidatos passam por um processo seletivo, constituído por uma prova de português e matemática e uma entrevista, na qual se verifica seus históricos, seus graus de interesse em voltar a estudar e participar do Projeto, suas dificuldades e expectativas gerais.

A exigência para a aprovação em um nível (mediante uma avaliação qualitativa do rendimento do discente ao longo de cada semestre) é o cumprimento das atividades de cada área de conhecimento, mas o fator presença é indispensável e de grande peso – justamente porque muitos abandonam o projeto “pela metade” ou simplesmente saem

---

<sup>7</sup> DELL'ARETI *et al* 2012.

sem dar nenhuma justificativa. Vemos, assim, como uma característica do público de EJA, que infelizmente os índices de evasão escolar são relevantes, o que exige da coordenação e dos professores atenção ao fluxo de entrada-saída dos discentes no projeto e, principalmente, a criação de estratégias para a manutenção desses educandos em seu direito à educação como cidadãos que são e não como uma “chance” ou “oportunidade” como muitos fazem questão de dizer equivocadamente.

Cada um destes níveis tem um tema central a ser trabalhado por cada disciplina de forma isolada e em projetos interdisciplinares. Os temas adotados até então são: *Identidade* para as turmas Iniciantes; *Sociedade e Consumo* para as turmas de Continuidade e *Vidas Urbanas* para as turmas Concluintes. A escolha desses temas foi feita pela coordenação pedagógica do PROEF-2 e tem como fundamento as necessidades que cada nível apresenta nesses anos escolares.

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira em dois horários flexíveis de acordo com a realidade dos trabalhadores/discentes: algumas turmas têm aulas das 18hs às 21hs e outras têm aulas das 19hs às 22hs. Isso acontece para que o projeto possa atender tanto o público que trabalha até às dezoito horas quanto aqueles que têm dificuldade para chegarem em casa mais tarde. As matérias ofertadas nos três anos do projeto são: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês e Expressão Corporal<sup>8</sup>. Ao final do terceiro ano, ou terceiro nível, o projeto certifica o discente com um diploma de conclusão do Ensino Fundamental.

Todos os professores-monitores são assistidos por coordenadores de suas respectivas áreas de conhecimento nas chamadas *Reuniões de Área*, onde são feitas as orientações e discussões sobre os conteúdos a serem trabalhados com os discentes e as didáticas de ensino. Nas *Reuniões de Equipe*, coordenadas por professores da UFMG,

---

<sup>8</sup> Mais à frente iremos explicar as especificidades desta área de conhecimento.

agrupam-se os monitores que lecionam para as mesmas turmas e é tempo dedicado à discussão do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, bem como das demandas comuns às disciplinas e ao projeto de trabalhos interdisciplinares.

Enquanto a *Reunião de Área* tem horário variável, combinado entre os professores e monitores de cada curso em licenciatura, a *Reunião de Equipe* tem horário fixo entre 17hs e 19 horas às sextas-feiras. Após esse horário todos os monitores, juntamente com a coordenação, se reúnem de 19hs às 21hs em reuniões de formação de professores que têm como principal objetivo introduzir ou ampliar o conhecimento do educador de jovens e adultos a partir de debates sobre as especificidades da EJA. Essas reuniões são dispostas em três versões, sempre as sextas-feiras, ocorrendo, pois, semanalmente.

A *Reunião Geral* congrega todos os envolvidos no projeto (coordenadores, monitores e os representantes de cada turma), para que sejam tratados assuntos que interessam a todos. Assim, problemas, sugestões, pendências e até elogios são levantados pelos discentes e pelos docentes compondo a ata da reunião para futuras melhorias. Essa reunião acontece geralmente na terceira sexta-feira de cada mês e é conduzida pela coordenadora do PROEF-2.

O *EJA no Horizonte* é uma oportunidade mensal de se dialogar com as pesquisas recentes sobre a educação ou sobre a EJA e conta com a presença de um palestrante para apresentar e dialogar com os monitores em formação. Assim, esses encontros têm um caráter de debate permitindo aos educadores de EJA referenciar suas práticas e compreendê-las melhor e ao pesquisador contextualizar sua pesquisa às vivências em EJA pelos monitores. Essa reunião acontece geralmente nas primeiras sextas-feiras de cada mês.

Por último temos a *Reflexões Críticas da Prática Educativa (RCPE)*, na qual somos convidados a debater sobre as práticas pedagógicas adotadas para o ensino dos conteúdos de cada disciplina, sempre levando em consideração as especificidades do processo de aprendizagem dos educandos jovens e adultos.

### **1.3– A inserção do Teatro no PROEF-2<sup>9</sup>**

O Teatro como conhecimento específico é um saber relativamente novo no projeto. A princípio, foi definido como “Expressão Corporal” e, assim, compreendia tanto o Teatro como a Educação Física, que também se esforçava em construir seu espaço no projeto. A junção das duas áreas de conhecimento foi justificada porque ambas são recentes dentro do PROEF-2. A área foi inserida a partir de reflexões dos coordenadores e professores sobre a importância de espaços voltados à manifestação das expressões corporais dos educandos, além de ações educativas mais integradas.

Sendo assim, estudantes das graduações em Educação Física e Teatro foram compondo o quadro de professores-monitores no projeto desde o ano de 2007, quando a área foi incorporada ao currículo do PROEF-2. Entretanto, não havia nenhum coordenador para a “Expressão Corporal” até 2009. Foi quando o Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo (do curso de Teatro EBA/UFMG) assumiu a coordenação.

Vemos, assim, que até esse ano, como não havia um coordenador responsável pelo teatro, isso obrigava o professor-monitor a buscar auxílio para suas práticas pedagógicas fora do Projeto. Essa demanda foi motivo consistente para a inclusão de um coordenador de área que fosse, de preferência, do curso de Teatro. A partir daí

---

<sup>9</sup> As referências para os dados apontados neste subitem são baseadas em conversas com o coordenador da área de Teatro no PROEF-2, professor Ricardo Carvalho de Figueiredo em Reuniões de Área.

haveria um diálogo mais preciso sobre as metodologias adotadas por esses monitores e o desenvolvimento de suas aulas.

Com a vinda do coordenador Ricardo a equipe sentiu também a necessidade de uma orientação para os encaminhamentos do teatro como disciplina curricular. Dessa forma, no mesmo ano de 2009, o coordenador adjacente ao ex-professor Gustavo Cabral formularam a ementa da disciplina que vigora até então.

Hoje a disciplina Teatro compõe essencialmente a área “Expressão Corporal”. Entretanto, encontra-se atualmente na área um novo coordenador, que é do curso de Educação Física da UFMG e que trabalha também no diurno do Centro Pedagógico.

O que podemos ver na rotina do Projeto, no que concerne à inserção do Teatro como disciplina, é que o PROEF-2 é um ambiente privilegiado, comparado a outras escolas do ensino básico, por ser um ambiente de experimentações e que conta com estrutura favorável ao ensino desta área, a começar por dispor, advindo do Centro Pedagógico, de uma sala exclusivamente para o Teatro: a Sala de Espelhos. Essa sala possui espaço considerável para a realização das aulas e contém alguns objetos úteis para exercício cênico.

Por fim, constatamos que o Projeto se organiza de acordo com o perfil dos educandos. Além disso, os monitores experienciam a produção do próprio material didático de ensino, já que ainda há certa escassez de pesquisas e recursos nessa modalidade de ensino, e valoriza as vivências e conhecimentos dos estudantes jovens e adultos, propiciando também uma troca de valores, hábitos, conhecimentos e experiências entre discentes, professores e funcionários.

## CAPÍTULO 2 - AS TURMAS E AS

### ESPECIFICIDADES EM TEATRO NA EJA

O início dos trabalhos com as turmas Concluintes 64/66 e 63/65, assim que o autor desta pesquisa foi efetivado ao cargo de monitor no PROEF-2, foi de grande tensão: estávamos no início do segundo semestre letivo de 2011, enfrentaríamos o caráter de substituição da professora anterior, além do desgaste da relação dos educandos com as práticas e concepções de arte que traziam, bem como o questionamento da real necessidade do teatro como conteúdo e componente curricular de ensino para o público de EJA.

É fato que essas turmas apresentaram, durante o tempo que estavam com a professora-monitora anterior, uma considerável resistência às aulas de Teatro. Gradativamente, na nossa gestão, essa possível tensão foi sendo desmascarada e simultaneamente revertida em interesse e empenho ao longo do trabalho com esses educandos. Isso só foi possível conforme eles iam construindo sentidos para a aprendizagem da linguagem teatral e à medida que, paralelamente ao tema central trabalhado (dramaturgia), foram sendo discutidas as especificidades do ensino em Teatro baseando-nos em práticas voltadas à vivência de experiências artísticas pelos discentes calcadas, por conseguinte, na teoria de Larossa (2002) no concerne ao conceito de *experiência* e o *saber* que advém dessa:

[...]... A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]... O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante (**o pirata**)<sup>10</sup> que se expõe atravessando um espaço

---

<sup>10</sup> Grifo nosso. Pode-se dizer que essa palavra tem importância em nosso trabalho por simbolizar a postura e uma possível personificação de nossos discentes no decorrer do processo artístico aqui exposto. Sendo assim, o que vemos nessa citação é que Larossa toma como referência a metáfora do pirata associando-a ao *sujeito da experiência*. Após dissecar a própria palavra *experiência*, indo mais a fundo na sua raiz indo-européia *per* (de origem grega e que se relaciona com a idéia de travessia e secundariamente

indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. [...]... A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LAROSSA, 2002, p.25)

O autor, buscando uma corroboração para seus argumentos, toma como referência Heidegger (1987, p.143) no que tange a definição da *experiência*, justamente no sentido de “exposição”, “receptividade”, “abertura”, “travessia” e “perigo”:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios, pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER *apud* LAROSSA, 2002, p.25)

Vemos então, brevemente, o que pode ser a *experiência* no sentido que Larossa nos apresenta. Mas, ainda tomando as ponderações do autor como referência, o que seria efetivamente o *saber da experiência*?

[...]... Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LAROSSA, 2002, p.27)

Constatamos então, que se trata de um saber ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade, por ser algo que nos acontece e que nós mesmos lhe damos sentido ou não. Ou melhor:

[...]... trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (*Ibidem*)

Isso é bem diferente do saber que advém da ciência e da tecnologia, que muitas vezes coloca o conhecimento fora de nós, fundamentalmente útil em sentido, mas estreitamente pragmático/instrumental e que, como consequência, corre o risco de tornar

---

a idéia de prova), o autor apresenta outra palavra em sua língua que pode, por sua vez, denotar essa idéia de travessia que essa raiz remete: *peiratês* (pirata). (LAROSSA, 2002, p.25)

o conhecimento em mercadoria e, posteriormente, em dinheiro. Por outro lado, é diferente também da “vida” que se prega em nossa sociedade: vista meramente em suas dimensões biológicas, à satisfação das necessidades (muitas vinculadas às lógicas de consumo) e à sobrevivência dos indivíduos (*ibidem*). Com certeza não é a essa *experiência* a que se refere Larossa.

Contextualizamos e entendemos a disciplina Teatro, segundo a concepção de Larossa, pois a *experiência* é o que advém da vivência artística, do contato com o humano, com o espaço, com o ambiente, com a fruição, com o despertar da sensibilidade, com a afloração do subjetivo. *Experiência* essa, no entanto, que não nos acontece a todo o momento, mesmo que muitas coisas nos passem. Isso se dá (ou melhor, não se dá) justamente pela pobreza de *experiências* de nosso tempo, por fatores que muitas vezes nos passam despercebidos: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, a falta de memória e o excesso de trabalho. Contudo, para nós, o Teatro, bem como as artes em geral, sempre foi proposto como um fomentador de possíveis *experiências* a partir de suas próprias experiências artísticas, tentando inclusive amenizar os danos que os fatores expostos acima causam na percepção sensível do homem (pós) moderno.

Para abordar essa especificidade (a *experiência*), bem como o saber que dela advém, fez-se necessário uma linguagem mais adequada (menos acadêmica e mais, digamos, “popular”) aos saberes prévios dos educandos, valendo-nos também de suas próprias *experiências* de vida: ou seja, contextualizando a temática proposta à realidade individual/coletiva do educando (suas memórias, seu passado, sua família, etc.).

Assim, questões foram apontadas no intuito de conhecê-los e construir encadeamentos que fizessem sentido para eles ao abordar o *saber da experiência*. Essa foi a primeira temática planejada em todas as primeiras aulas de Teatro de todas as

turmas com as quais trabalhamos no PROEF-2 (em 2011 e 2012). Foi escolhida como uma abordagem diagnóstica para detectar desejos, medos e anseios dos discentes em relação a disciplina, para ampliar a percepção do que poderia ser o Teatro na escola de educação básica e, no caso dos estudantes das Concluintes de 2011, para o rompimento de possíveis desafetos (e resistências) com a disciplina.

Adiante, com essas turmas Concluintes, iniciamos estudos teóricos em dramaturgia teatral, nas conotações clássicas (ou tradicionais) e contemporâneas. Conforme as aulas foram acontecendo nessas turmas, ficamos diante de um impasse: qual a especificidade do ensino em teatro nas aulas que até então propúnhamos aos educandos? Paralelamente, constatamos uma grande dificuldade de muitos discentes em ler e escrever. Muitos são trabalhadores, não têm o hábito da escrita e/ou da leitura, estão voltando aos bancos escolares depois de muitos anos deles afastados ou foram alfabetizados muito recentemente. Inevitavelmente, isso nos fez sentir a obrigação do ofício de professor (e não que isso signifique que queremos ser “redentores da educação”), e contribuir, de alguma forma, no aprendizado da linguagem escrita desses estudantes, sem perder as especificidades do fazer teatral. Portanto, eis que surge a problemática dessa pesquisa: É possível conduzir/ensinar educandos com baixos índices de recursos e técnicas de leitura em processos de escrita dramática através do intercâmbio entre literatura dramática e jogo teatral? E é possível articular esse processo sem perder as especificidades em teatro?

Mas também tínhamos que encontrar respostas a outras perguntas, como: que (ou quais) especificidade(s) é (são) essa(s)? Será que o nosso trabalho poderia ser dado por um professor de português ou literatura? Ainda assim, em meio a tantos questionamentos, seguimos adiante tentando desenvolver nos educandos um “gosto” pela leitura e pela escrita. Objetivávamos que esse “gosto” seria desenvolvido a tal

ponto que os discentes criariam o hábito da escrita sem medos e o aprimoraria, não no sentido de adequação à língua portuguesa (o que, de fato, caberia a um professor de português!), mas sim no objetivo de criar um texto de gênero dramático clássico<sup>11</sup> sob o pretexto de registro de práticas dos jogos teatrais<sup>12</sup> realizados em sala de aula.

## **2.1 – Questionamentos sobre as especificidades do Teatro: dos jogos como “pretextos” aos jogos como elementos fundamentais**

Era paradoxal, e talvez contraditório, debater nas primeiras aulas sobre as especificidades do ensino em Teatro e não termos isso com clareza. Muitas discussões foram feitas acerca desse assunto, principalmente nas reflexões formativas das Reuniões de Área do PROEF-2 que apresentam com frequência essa pauta.

A aliança entre teatro e literatura era visível em nossas práticas. Assim, fomos constantemente “bombardeados” por causa disso (através de questionamentos, afirmações e provocações). Sentíamos que precisávamos nos defender de alguma forma, mas não de qualquer jeito. Era preciso um argumento convincente para prosseguir com as práticas de aula e defender o trabalho aqui apresentado, caso contrário continuaríamos sob o peso das “acusações” de que estávamos *instrumentalizando* o teatro, ou seja, nossas aulas não eram de teatro em si (em suas especificidades), mas de teatro como *ferramenta* para se obter algo, que, no caso, seria a escrita.

E apesar de não vermos nenhum problema em utilizar o teatro para além de suas particularidades, questionávamos nas *Reuniões de Área* o porquê de se esquivar tanto do conhecimento unicamente teatral em detrimento de conhecimentos que não são da área

---

<sup>11</sup> Logo, no próximo subitem, explicaremos o porquê optamos utilizar o termo “clássico” para o gênero literário dramático.

<sup>12</sup> No capítulo seguinte explicaremos melhor o que se trata os Jogos Teatrais de Viola Spolin.

ou que fogem do nosso “verdadeiro” campo de conhecimento/formação. Queríamos dar sentido ao que fazíamos para que isso também pudesse fazer sentido para os educandos.

Mas então nos questionávamos novamente: o sentido do conhecimento teatral não está justamente no seu fazer? O que queríamos dizer com isso, acreditamos, é que o sentido se constrói na prática e/ou na apreciação artística. Mas o teatro não podia ter aulas teórico-expositivas como as que fizemos durante bom tempo? Evidentemente que sim, cremos, mas era necessário que os estudantes tivessem contato com a experiência artística. Seria isso então? Experiência?

Na verdade, não estávamos nos desvencilhando do teatro em momento algum. Absolutamente. O problema é que não tínhamos fundamentações precisas para articular teatro e texto literário, bem como nos resguardar de possíveis questionamentos alheios. Até então, o que foi inclusive repetido nos planos de aula do ano seguinte (2012), é que sentíamos que, antes de adentrarmos efetivamente nas aulas práticas de teatro, deveríamos fazer uma explicação teórica prévia sobre os conceitos acerca do nosso tema: dramaturgia. Esse foi o mote para todos os questionamentos sobre as especificidades.

Mais tarde, fomos entender que não se tratava simplesmente de uma necessidade dos professores da área em afirmar a importância do teatro enquanto conhecimento específico para se garantir no currículo escolar. Mas sim de reconhecer sua importância na educação enquanto conteúdos da área que têm muito mais efeito na aprendizagem quando acontecem em forma de práticas artísticas - sejam aquelas produzidas e/ou apreciadas pelo educando. Tudo mediante a arte como experiência estética e *experiência* em si mesma para se tornar educativa.

Entendemos também que todos os questionamentos feitos foram direcionados justamente para se construir uma justificativa plausível que atrelasse o teatro à escrita.

Sendo assim, pudemos cercear nosso objeto de pesquisa, mas não engessá-lo. Ou seja, chegamos à conclusão de que nosso objeto nesse trabalho seria o exercício da transcrição<sup>13</sup>: a passagem do jogo teatral para a escrita literária de gênero dramático clássico<sup>14</sup>.

Acolhíamos, no entanto, todas as manifestações literárias livres dos educandos que fugiam do classicismo dramático (conscientemente ou não) e se configuravam em aproximações contíguas à dramaturgia contemporânea. A liberdade para escrita, portanto, apesar de deixarmos nosso objeto bem definido aos discentes, era bem-vinda.

Podemos assim, nos justificar, quanto à contextualização do texto dramático em nosso tempo e a sua multiplicidade de formatos, tomando como referência o verbete *Texto Dramático* em Pavis (1999):

É muito problemático uma definição de texto dramático que o diferencie dos outros tipos de textos, pois a tendência atual da escritura dramática é reivindicar não importa qual texto para uma eventual encenação; a etapa “derradeira” – a encenação da lista telefônica – quase que não parece mais uma piada e uma empreitada irrealizável! Todo texto é teatralizável, a partir do momento que o usam em cena. O que até o século XX passava pela marca do dramático – diálogos, conflito e situação dramática, noção de personagem – não é mais condição “*sine qua non*” do texto destinado à cena ou nela usado. (PAVIS, 1999, p.405)

Dessa forma, podemos verificar que o nosso objeto ideológico (mesmo que o real às vezes não correspondesse as nossas delimitações) não era uma imposição, mas sim uma alusão ao teatro realizado até o início do século XX, onde o educando pode constatar, entre outras características, a importância do dramaturgo na hierarquia teatral,

---

<sup>13</sup> Entendemos esse termo da seguinte forma: ao passar a linguagem do jogo teatral para a linguagem textual há uma recriação daquilo que foi criado em cena pelos jogadores nas mãos do(s) escritor(es). Portanto, podemos dizer, que há um novo processo criativo (transcrição), e não “meramente” um ato transpositivo de tirar daqui e pôr acolá (transposição). Isso é feito através de linguagens distintas, por isso chamamos de “transcrição de linguagens.

<sup>14</sup> Clássico por estar enraizado nos princípios advindo de análises de peças por Aristóteles e expressas em sua *Poética*, onde pode estabelecer pontos comuns entre obras de gênero dramático para depois serem evocados como princípios fundamentais para a constituição de bons textos dramáticos. Segundo Pallottini (2005, p.18-19) “[...]... O que Aristóteles fez foi observar uma série de tragédias do seu tempo, selecionar as que lhe pareceram (e aos estudiosos, e ao público do seu tempo) mais bem-sucedidas, analisar as **constantes** de todas essas tragédias e indicar aos seus discípulos essas constantes, por meio de aulas que, depois escritas, provavelmente por esses discípulos, se transformaram em sua *Poética*.”

o *textocêntrismo*<sup>15</sup> e alguns princípios fundamentais ao gênero dramático clássico, por exemplo, diálogos, conflito, trama, personagens e desenlace.

Baseamo-nos, enfim, em um sentido mais generalizado em ensino de dramaturgia e que difere, por exemplo, das práticas pedagógicas voltadas para o ensino de literatura ou de português. Isso feito, nos atentamos na escrita dramática clássica, que, por sua vez, em nosso processo, estava sempre centrada no jogo teatral e permeada por esse. Além do mais, percebemos que quando trabalhamos dramaturgia no ensino do teatro, estamos trabalhando em uma área específica desse campo de conhecimento (e não fora dele). Da mesma forma como podemos trabalhar com a improvisação, a interpretação, a cenografia, a caracterização, etc., podemos desenvolver um foco na dramaturgia e isso, tomando como referência Martins (2006), é desenvolver um trabalho com o teatro em um foco um pouco menos abordado. Ele ainda nos adverte:

[...]... Reiteramos que, ao se ignorar a dramaturgia como importante patrimônio da herança cultural ocidental, nosso sistema educativo, via de regra, sonega a mediação entre literatura teatral e cidadão. [...]... Entendemos que a formação do professor (de Teatro)<sup>16</sup> deve recuperar o ensino de Dramaturgia. (MARTINS, 2006, p.20)

Ao longo das reuniões, pudemos fazer outras reflexões que corroboraram o exercício do magistério e ajudou-nos a atentar para as especificidades da abordagem pedagógica do Teatro na educação: sermos mais professores e menos acadêmicos, preferirmos um processo de aprendizagem mútua e a recusa de um ensino bancário (FREIRE, 1970), alinhar o processo de ensino-aprendizagem, criar sistemáticas com pontos claros de onde estamos partindo e para onde queremos chegar, aproveitar os conhecimentos prévios dos discentes, assim como seus interesses e as “pistas” que eles nos davam, além de assumirmos a função diferencial que a arte possui na escola que é

---

<sup>15</sup> O texto é o centro de toda a criação, portanto, destaca-se o papel privilegiado do dramaturgo. Isso, no entanto, difere, por um lado, de várias vertentes teatrais contemporâneas que abordam uma visão *cenocêntrica*: não é mais a partir do texto que se pautam as construções cênicas, mas sim a partir das próprias demandas da cena. Para essas inferências nos referenciamos em Pavis (1999) e Roubine (1998).

<sup>16</sup> Inserção nossa.

justamente *desescolarizar*, ou melhor, propor outras espacialidades e outras temporalidades ao ambiente escolar.

Essas questões permitem questionarmos o papel da Arte na escola, bem como, novamente, suas especificidades. Em relação as nossas práticas pedagógicas, as particularidades da linguagem teatral estavam sempre vinculadas ao que acontecia a cada aula planejada e executada. Não obstante, essas foram ficando cada vez mais claras, à medida que fomos tomando conhecimento de pesquisas que relacionavam teatro e escrita e que enfatizavam a relação entre jogo teatral e texto literário. É o caso das pesquisadoras Prof. Dra. Ingrid Dormien Koudela e a Prof. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, bem como os trabalhos acadêmicos por elas orientados, como o do Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins e da Prof. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite. Esta última foi essencial para as nossas práticas, porém sua referencia só foi validada de fato em nossa pesquisa feita no ano de 2012 com as turmas Iniciais.

Antes desse ano, ainda relatando o ano de 2011 junto às Concluintes, trabalhávamos com os jogos teatrais que deflagrariam em escrita dramática. Porém, é justo dizermos aqui que o que se deu no ano seguinte foi uma continuação mais aprofundada e melhor planejada das pesquisas que iniciamos em 2011. Principalmente pela diferença metodológica que o *protocolo*, instrumento de avaliação estética proposto por Brecht, causou no sistema de Jogos Teatrais a partir do papel do *jogador-escritor*, segundo Leite (2003).<sup>17</sup>

Dessa forma, o jogo passou a não ser mais um “pretexto” para os educandos escreverem. Após tomarmos conhecimento dos estudos dos pesquisadores que associam jogo e texto como parceiros, e aprofundando os estudos da metodologia eleita, passamos a enxergar o jogo teatral como um sistema organizado de aprendizagem (com

---

<sup>17</sup> No quarto capítulo explicaremos com detalhes os conceitos grifados nesse parágrafo.

regras, atributos e objetivos) que possui em si mesmo as especificidades do conhecimento teatral. O jogo passava a ter então duas faces dentro do processo educativo proposto: objeto de aprendizagem em si e deflagrador do texto, que a princípio era em formato livre para depois ser convergido em gênero dramático clássico.

Os questionamentos que nos eram feitos quanto às especificidades em nosso processo educativo também nos fizeram perceber a importância do símbolo no jogo teatral. Vimos que esse elemento-chave é de grande valia ao aprendizado dos discentes através do desenvolvimento da inteligência imaginativa que, de modo análogo, traçamos paralelos com as simbologias que as ficções textuais também constituem.

A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de devolver através do pensamento racional e do discurso. (KOUDELA, 2006, p.29-30)

Da mesma maneira, o jogo ganha importância não somente ao aprendizado das crianças, mas também em qualquer faixa etária, e igualmente para os jovens e adultos.

Ainda de acordo com a autora:

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem, quando comparado aos primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos – a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse. (KOUDELA, 2006, p.27-28)

Os símbolos nos rodeiam com frequência, e são meios de interação entre os homens e, como tais, produtos da criação destes. Da mesma forma, o teatro como linguagem artística que é possui os seus símbolos não-discursivos, como a luz, as projeções, um adereço, uma vestimenta, etc., que constituem um código comum a um determinado grupo. Além do mais, os primeiros instrumentos semióticos foram criados pelos homens em função de suas necessidades e sem os quais, no mundo

contemporâneo, seria impossível negligenciarmos. Sendo assim, toda simbologia requer um processo de alfabetização (os números, as letras, os sinais de trânsito, os mapas...) para que possamos usufruí-la e nos constituir enquanto seres sociais conscientes. O teatro, portanto, dispõe de um arsenal de símbolos, constantemente mutáveis, que requer do indivíduo constante *acomodações e assimilações*<sup>18</sup>. E isso só é possível quando esta arte é acessível aos educandos, fazendo parte de sua cultura e estabelecendo consonâncias com suas realidades.

Do mesmo modo que os símbolos têm sua importância em outras áreas do conhecimento, com suas devidas linguagens, como na matemática, por exemplo, no jogo teatral eles despertam problemas nos jogadores através de acomodações e assimilações do objeto imaginário para uma adaptação ao real ou não, como no sentido de transgredi-lo do seu sentido inato, o que é desejável nas artes, e o que possibilita ao educando extrapolar a imitação e o jogo, que estão diretamente relacionados com o processo do pensamento e com o desenvolvimento da cognição, além de *experienciar* a imaginação dramática que interioriza os objetos e lhes confere significados.

Koudela (2006), após refletir em torno de Cassirer, nos fala que a experiência artística é uma atividade dinâmica que requer papel ativo tanto do artista quanto do espectador. O espectador, por exemplo, para contemplar e usufruir a obra de arte participa do processo de criação, reconstruindo o processo criativo que a originou e tornando-se, por sua vez, um *co-autor*<sup>19</sup> da mesma. Isso denota que as especificidades da arte não se limitam facilmente e podem estar voltadas tanto àquele que faz, quanto àquele que dela frui (que não deixa de ser ativo por isso). Tudo por meio de uma intensa atividade estética.

---

<sup>18</sup> Essas duas palavras em itálico são conceitos do psicólogo e teórico interacionista Jean Piaget (1975).

<sup>19</sup> Muitos teóricos da filosofia discutem sob os processos de co-autoria do fruidor das obras de arte, como aquele que completa o trabalho do artista, dando, por exemplo, um sentido à sua obra – sentido esse próprio do ato de apreciar (portanto, do observador) e não necessariamente intrínseco a obra. Esse assunto é amplamente discutido na linguagem teatral e encontram-se referências como em Desgranges (2003).

Por fim, podemos dizer que o teatro, entre tantas outras particularidades, permite ao sujeito da *experiência* ao jogar, por exemplo, se *pôr em situação* ao invés de racionalizá-la previamente. Ou seja, o fazer teatral pede algo mais do que um esforço reflexivo-intelectual, mas também um total envolvimento do indivíduo: corpo, emoções, sensações, pensamentos... Requer o sujeito total no espaço total - um sujeito “aberto”, disponível aos atravessamentos que as experiências podem lhe proporcionar, de acordo com as referências de Spolin (1987).

## **2.2 – O perfil dos educandos ingressantes na EJA<sup>20</sup>**

Antes de qualquer coisa, podemos dizer<sup>21</sup> que a EJA é uma forma de reintegração do indivíduo na sociedade do trabalho por intermédio da escola. É uma modalidade específica da educação básica que se dispõe a atender um público que geralmente não teve acesso a educação durante a infância e/ou adolescência. Contudo, o perfil é heterogêneo: por se tratar de indivíduos com formações de vida (e escolares) distintas, mas que, na maioria dos casos, é possível compactuar características comuns.

Existem jovens que deixaram os estudos há pouco tempo porque precisavam ajudar no orçamento familiar ou simplesmente porque não gostavam de estudar e, ao ingressar no mercado de trabalho, foi-lhes exigido escolarização ou porque os conhecimentos escolares lhe fizeram falta de algum modo. Por outro lado, existem pessoas mais velhas que geralmente vieram de cidades interioranas e que muitas vezes não possuem instituições para o ciclo final do ensino fundamental nessas localidades ou ainda tiveram que abandonar os estudos para ajudar no orçamento familiar (ou cuidar dos filhos/casamento) e agora, depois de um tempo e morando na cidade grande, tem a

---

<sup>20</sup> Para as inferências deste subitem nos baseamos também nos estudos de Arroyo (2001).

<sup>21</sup> DELL'ARETI *et al* 2012.

oportunidade de voltar aos estudos. Dessa forma, vemos que o perfil é bem diverso, mas em geral são estudantes trabalhadores, pais de família e que precisam de uma estrutura educacional pedagógica diferenciada que atenda as suas especificidades. Isso requer dos educadores de EJA uma constante atenção às demandas desse público.

A interrupção ou impedimento de suas trajetórias escolares não lhe ocorrem, no entanto, como fato isolado, mas num contexto mais amplo de exclusão e que, de certa maneira, irá forjar suas re-inclusões nessa nova (ou primeira) escolarização. Mais do que a marca da faixa etária em si, os sujeitos da EJA são marcados por uma identidade que revela traços de exclusão social, cultural e escolar.

A faixa etária dos discentes varia consideravelmente. No caso do PROEF-2, por exemplo, as idades variam aproximadamente entre dezoito a oitenta anos. Essa singularidade da EJA causa, por um lado, identidade entre os componentes de uma turma e, por outro, tensão por se tratar de idades muitas vezes díspares e que conflitam gerações, culturas, formações...

Entre os objetivos comuns para voltar a estudar, além dos já citados no segundo parágrafo deste subitem: terminar os estudos para o mercado de trabalho (obter um emprego melhor ou se manter no emprego atual), melhorar o *status* social, sanar ou amenizar dificuldades cognitivas (geralmente em leitura, escrita ou em matemática), desejo de fazer um curso técnico ou uma faculdade, melhora da auto-estima e etc.

Oliveira (1999) destaca três campos que contribuem para a definição do contexto social dos alunos da EJA: “a condição de ‘não-criança’, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. (OLIVEIRA, 1999, p.60)

No caso dos educandos do PROEF-2 poderíamos, de acordo com nossas observações, supor também outras três categorias de perfil: estudantes aposentados que

depois de mais velhos desejaram retomar o processo de escolarização; estudantes que não trabalham em atividade remunerada laborais; ou ainda estudantes que têm ocupações trabalhistas que não necessitavam de escolarização para criarem condições financeiras para um sustento digno. Nessas três “novas” categorias é notável que desejaram, em algum momento, uma escolarização para melhorar a auto-imagem ou ainda criarem novas condições/oportunidades de trabalho.

Apesar da riqueza de perfis (ora homogêneos, ora discrepantes) dos educandos da EJA, não podemos dizer o mesmo quanto às pesquisas relacionadas a essa modalidade de ensino que ainda se encontram inconsistentes. Fonseca (*apud* PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG, 2010, p.3) adverte os educadores e as escolas de EJA que eles “enfrentarão os desafios próprios de uma seara pouco trilhada, ou trilhada com o suporte relativamente frágil de uma reflexão teórica ainda incipiente.”

Além do mais, são deficitários e raros os estudos que poderiam subsidiar essa modalidade de ensino também no campo da psicologia da educação, onde se poderia esperar contribuições, por exemplo, dos processos cognitivos na vida adulta. Ainda concernentes aos estudos de Oliveira (1999, p.60), a limitação de estudos na área da psicologia que subsidiem a compreensão dos processos cognitivos do aprendiz não-criança reflete uma concepção da vida adulta “como um período de estabilidade e ausência de mudanças”. Isso, infelizmente, vai de encontro a algumas expressões pessimistas do senso comum que traduz a descrença em relação às capacidades de aprendizagem do adulto.

O estado de **ignorância relativa**<sup>22</sup> no qual se encontra (*o adulto*) é um índice social. Revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos destas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos mal dotados, preguiçosos, de rebeldes aos estímulos coletivos, em suma, de atrasados. (PINTO, 1986, p.82-83)

---

<sup>22</sup> Grifos nossos.

Fizemos questão de grifar a expressão *ignorância relativa* porque devemos ressaltar que não se deve negligenciar os saberes já construídos pelos educandos da EJA: saberes da vida e, em geral, provenientes do mundo do trabalho. Saberes não escolarizados, mas que foram sendo adquiridos enquanto sujeitos *sócio-culturais*<sup>23</sup>.

[...]... os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através dos quais podem elaborar uma cultura própria, uns 'óculos' pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há portanto um mundo real, uma realidade única, preexistente à atividade mental humana. (DAYRELL, 1996, p.141)

Dessa forma, faz-se necessário ao educador da EJA ancorar suas práticas nos saberes prévios dos discentes, não os ignorando, mas ressaltando-os, inclusive como meio de abordagem do conteúdo da disciplina ministrada. É nesse sentido que Paulo Freire (2002) nos aponta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

### **2.3 – Teatro e EJA: acesso dos educandos a cultura erudita<sup>24</sup>**

Antes de tudo, é preciso ressaltar que o teatro tem várias vertentes e, entre elas, está o teatro erudito e o popular. Não nos cabe aqui, entretanto, contrapô-las, mas sim dizer que, a princípio, nossa sociedade dá mais vazão a primeira em detrimento da segunda. Sendo assim, analisando mais de perto a realidade dos discentes jovens e adultos (em conversas e, principalmente, ao fazermos convites para eventos artísticos), detectamos que, em sua maioria, eles não possuem o hábito de frequentar casas de shows, espetáculos teatrais, concertos musicais, museus e outros movimentos artísticos.

---

<sup>23</sup> Expressão utilizada pelo Prof. Dr. Juarez Dayrell (Faculdade de Educação da UFMG) ao propor uma nova compreensão aos jovens (e adultos) que chegam à escola, explicando que “essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.” (DAYRELL, 1996, p.140)

<sup>24</sup> As inferências deste subitem advêm das observações das práticas de campo no PROEF-2.

Muitos justificam essa ausência (ou infrequência) falando de altos preços dos ingressos e falta de informações sobre os eventos que acontecem na cidade. Outros dizem não gostar de algumas linguagens artísticas, o que pode incluir também o teatro.

Ao retornarem à escola e saberem da existência das aulas de Teatro no currículo do PROEF-2 (para muitos não existia sequer a disciplina de artes – ou melhor, educação artística – na primeira vez que poderiam ter estudado), muitos educandos ficam temerosos e, assim, apresentam uma grande resistência inicial para a experimentação no fazer teatral, bem como também na apreciação de espetáculos. Durante as aulas, é visível certo constrangimento inicial: dão risadas, dizem que não conseguem, olham desconfiados, ficam retraídos em um cantinho da sala tentando parecer invisível, etc. Mas, com o passar do tempo, e à medida que vêem seus colegas de classe “aventurarem-se” nas práticas artísticas em teatro, os discentes vão se permitindo experimentar. No fim do semestre letivo, percebe-se que a maioria, bem mais adaptada as práticas na linguagem, relata que as aulas lhes foram muito importantes em vários aspectos.

É importante destacar que a cultura popular trazida nos discursos dos discentes não foi ignorada em momento algum. Ao contrário, ela serviu como elemento para eventuais discussões sobre diferenças entre todas as manifestações de arte abordadas. Como claro exemplo disso, foi quando iniciamos os estudos em dramaturgia e, ao contextualizar o tema à realidade dos educandos, logo se referenciavam na dramaturgia das telenovelas brasileiras. Contudo, em uma sociedade na qual ainda a cultura erudita é vista como a mais importante e muitas vezes atribuída a uma visão elitista, faz-se, de certa forma, imperativo que os educandos tenham acesso à essa cultura, pelo menos eventualmente, para reduzir os danos da desigualdade social.

Percebemos que o professor de Teatro de EJA deve estimular, fomentar e propagar possíveis idas à eventos culturais e artísticos, permitindo aos educandos ampliarem suas visões de arte, conhecendo linguagens, hierarquias e os distintos meios de produção artístico-cultural. Também no intuito deles compreenderem a arte como obra de homens, de diferentes tempos, espaços e culturas (ou seja, contextos) e que ela pode ser um possível reflexo desses homens/contextos em suas obras. Portanto, a arte é fruto de especialidades humanas, onde eles, ao se depararem com suas obras ou obras de outros, se vêem humanos. Além, é claro da aprendizagem vinda do ato do apreciador como co-autor e a atribuição de *capital cultural*<sup>25</sup> aos discentes.

Quanto às normas em Teatro como disciplina na EJA, devemos desenvolver com os educandos certa tolerância a atrasos (alguns chegam tarde na escola porque trabalham até mais tarde) ou flexionar os horários das aulas, junto à coordenação, para aqueles que precisam ir embora até um horário-limite (sob a justificativa de que chegam muito tarde em casa devido à distância entre a casa e o Projeto ou porque senão perdem o meio de transporte para irem embora).

Além disso, os educandos de EJA, como são na sua maioria trabalhadores, muitas vezes chegam às aulas já com notável fadiga, resultado de acúmulo de um dia de trabalho exaustivo. Isso pode detonar certa indisponibilidade para as práticas artísticas, justamente pelo anseio em terem momentos de descanso, ou criar expectativas de relaxamento nas aulas de Teatro. O professor deve detectar esses “obstáculos” para que possa improvisar situações estimulantes para a participação ativa dos estudantes de EJA – isso requer generosidade para com os discentes, ou seja, mantendo o plano de aula,

---

<sup>25</sup> O sociólogo francês Bordieu aplicou basicamente o termo *capital cultural* para se referir a uma espécie de “moeda de troca” da cultura original do indivíduo em contato com outras culturas, e como isso pode influenciar na constituição do indivíduo enquanto ser. Segundo o sociólogo: “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.” (BORDIEU, 1966, p.41-42)

mas modelando-o e/ou improvisando-o com alternativas que possam convidar os educandos às suas práticas educativas.

## **2.4 - Perfis das turmas Iniciais 73 e 76**

Tratava-se de duas turmas de ingressantes no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG (PROEF-2). Enquanto a turma 73 é composta oficialmente por trinta e um alunos, mas recentemente apresenta vinte e cinco estudantes presentes de fato, a 76 é composta oficialmente por trinta e nove alunos, mas com apenas onze integrando o corpo discente desta.

Essas classes apresentam perfis heterogêneos de educandos, variando consideravelmente as idades e as formações culturais (raça, credo, etnia e sexualidade) deles. Todavia, o gênero predominante são mulheres, donas de casa e trabalhadoras. Quanto às idades, elas oscilam entre jovens de 18 anos até senhoras e senhores de 75 anos. Isso causa um convívio de gerações em um mesmo ambiente de trabalho que ora desatam tensões, ora abrem um convite à aceitação das diferenças.

Somadas às tensões da idade estão as próprias formações de vida, muitas ligadas ao mundo do trabalho, que destoam em alguns pontos e se aproximam em outros. Na verdade, a ambiguidade do ambiente da EJA é outra marca característica do PROEF-2. Por outro lado, o convívio com as diferenças (seja ela forçosa ou não) requer generosidade, cumplicidade e paciência dos discentes. É o que podemos verificar, por exemplo, com o caso do educando S.L na turma 76. Este detonava um grande preconceito somado à resistência dos outros educandos em aceitá-lo na turma. De fato, ele incomodava a harmonia do ambiente, não por indisciplina, mas por frequente

pedantismo – o que atrapalhava o desenvolvimento dos conteúdos por parte do professor e aborrecia os outros estudantes.

Mas o incômodo que S.L causava era indecifrável. Isso porque não sabíamos se ele realmente fazia isso por puro pedantismo mesmo ou se apresentava algum distúrbio psicológico/comportamental. Após um período de grandes tumultos em torno desse caso, que originou brigas, ameaças, discussões e até evasões de alguns educandos por causa de S.L, a situação foi-se atenuando e o respeito às diferenças foi dando lugar a generosidade e ao convívio pacífico.

Justificada sobre a lógica da democratização do espaço escolar e da abertura às diferenças, o docente do PROEF-2 desdobra também a função de mediador e apaziguador de situações de conflito, como as do caso de S.L, em benefício do respeito às diferenças e sob o pretexto da escola como o lugar de todos e para todos.

Outro problema apresentado nas Iniciantes foi na turma 73 com o educando V.M. Este apresentava grande dificuldade em constituir seus discursos orais e textuais. Apresentava falas desconexas, inaudíveis e certo retardo cognitivo. Além disso, nas *Reuniões de Equipe* pudemos constatar que essas dificuldades perpassavam quase todas as disciplinas - o que incluía, obviamente, o Teatro, onde V.M era muito tímido e apresentava dificuldades de se expressar (independente do nível requerido).

Constatamos depois de um longo período de averiguação diagnóstica, em reuniões de professores, práticas de aula, conversas com o discente e com seus familiares, que V.M apresentava um latente quadro médico de dislexia, além de traumas emocionais provenientes em *bullyng*, advindos de uma fase remota quando ingressou na escola.

A situação de V.M foi contornada com êxito pela turma que o acolheu com carinho, mas frequentemente exige da coordenação uma iniciativa quanto ao seu estado,

já que não se sabe ainda, e ao certo, como está o seu grau de apreensão dos conhecimentos nas distintas áreas.

No que se refere ao Teatro, V.M tinha grande disponibilidade para as práticas, mas não aos exercícios cênicos. Participava ativamente dos aquecimentos, mas evitava os jogos retraindo-se em um canto. Contudo, ao perceber isso, propusemos que V.M, assim como outros que apresentaram grande resistência a cena/jogo teatral, fizesse outras tarefas de acordo com suas capacidades criativas: como desenvolver um texto, fazer um desenho, uma composição de gravuras e etc.

A liberdade de escolhas estava sempre presente nas aulas de Teatro. Isso motivava os discentes a não se sentirem pressionados a fazerem o que não queriam e lhes dava livre arbítrio, visto que estamos lidando com homens e mulheres adultos e, portanto, responsáveis pelos seus atos. Gradualmente, os tabus eram quebrados e muitos alunos se arriscavam, expondo-se e expressando-se de diversas maneiras. Isso acarreta, por exemplo, em uma significativa melhora de desempenho físico e artístico dos discentes, além de uma confiança em suas capacidades criativas e no poder educativo do teatro.

## CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### PARA AS PRÁTICAS DE CAMPO

A discussão teórica sobre o teatro e seus diferentes aspectos vem ganhando um sentido mais aprofundado em nosso país nos últimos anos, por meio de diferentes estudos nas diversas subáreas teatrais: a encenação, a cenografia, a iluminação, a sonoplastia e, enfim, a dramaturgia. Se formos analisar as palavras de Fernando Peixoto (*in* PALLOTTINI, 2006), escritas originalmente em 1983, no prefácio do livro “O que é dramaturgia?”, percebemos que até meados dessa década a reflexão sobre esse campo da linguagem teatral no Brasil ainda era embrionária, não encontrando uma perspectiva mais eficaz, sobretudo quando se pensava na difícil realidade do processo sociocultural e artístico-político do país naquele tempo.

Hoje vemos que algumas coisas já mudaram e outras nem tanto. Correlacionando com os estudos do professor Marcos Bulhões Martins (2006, p.20), que nos escreve duas décadas à frente, percebemos que, na área da educação, verificava-se certo descrédito da dramaturgia nas estruturas curriculares, e também nos currículos de cursos superiores, com pouca difusão nas instituições escolares de nosso país:

Outro aspecto limitador é o fato de a literatura dramática ter sido praticamente excluída da escola brasileira. Na formação dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura, a disciplina teatro é, em geral, pouco valorizada, e por vezes oferecida como matéria “optativa”. Na formação do professor de teatro o mesmo acontece. Sem aprender a ler o texto teatral contemporâneo, por exemplo, como pode o professor ajudar o seu aluno nesta tarefa? (MARTINS, 2006, p.20)

O problema é posto também por David Ball (1999) no livro “Para frente e para trás: um guia para leituras de peças teatrais”, porém não em um nível macro (realidade social/política ou sistemas escolares), mas sim no nível individual e pelo viés não mais do professor em formação, mas do próprio estudante - em especial o de teatro. Segundo

o autor, os estudantes de teatro geralmente demonstram certa resistência em entender a estrutura da escrita de uma peça de teatro e mesmo de criar o hábito da leitura para a mesma. Ou seja, vemos assim que a questão da literatura dramática e sua difusão cultural (e, dessa forma, também escolar) é algo que perpassa tanto os níveis subjetivos (o indivíduo leitor) quanto objetivos (a sonegação do sistema educativo para com a dramaturgia, bem como a necessidade de mais pesquisas vinculadas a esse campo da linguagem teatral).

Os argumentos de Ball (1999) fazem-nos rever nossas práticas artísticas (além também de nossas práticas como fruidores de obras literárias), permitindo-nos, inclusive, contextualizar, se assim for o caso, às práticas educativas:

Antes de encenar uma peça, comece por entender-lhe a mecânica e os valores. Se não estiverem bem claros para você, todos os seus esforços se perderão, pois, não há como torná-los claros a um público. Teatro é um acordo, uma combinação de artistas e técnicos, e de um texto. Você não pode entrar em combinação com aquilo que não entende. (BALL, 1999, p. 18)

No caso, esse autor pretendeu transmitir técnicas para a leitura de textos teatrais através do seu livro. Contudo, segundo ele mesmo expõe, apontando outro problema para a efetivação de uma interpretação mais proveitosa na leitura – mas que aqui podemos dialogar também com a interpretação no sentido de representação atoral em teatro, “a técnica nem sempre é bem aceita pelos estudantes” (*Ibidem*). O que faz com que deduzimos que, em geral, os estudantes dão maior ênfase à inspiração no ato criativo (leitura, atuação e outros meio que o teatro dispõe) do que à técnica. Apropriamos, então, do termo “interpretação” nos aspectos textuais e cênicos.

Entretanto, podemos afirmar que todo e qualquer campo/função teatral dependem do domínio da técnica e negligenciá-la resultaria em um grande equívoco. Dessa forma, podemos dizer também, pautados em nossas experiências artísticas como professor-artista, que inspiração e técnica devem nutrir uma à outra para que o ato artístico possa constituir-se em sua totalidade. Do mesmo modo, podemos transpor

essas questões para a literatura. De acordo com Ball (*ibidem*) uma leitura inteligente e imaginativa do texto não deve prescindir da técnica. O teórico ainda completa:

Depois de ter dominado as técnicas de leitura, nenhum texto o intimidará. E você usufruirá de um prazer especial, com a leitura dirigida e habilidosa do texto. Uma leitura artesanal em nada se parece com o cansaço gerado por uma leitura imbecilizada... (BALL, 1999, p.19)

Era por meio deste “tipo” de leitura – imaginativa, crítica, inspiradora, consciente e inteligente – que procurávamos aguçar os educandos nas aulas de Teatro nas turmas Iniciais do PROEF-2. Através dessas leituras, desejávamos desenvolver um prazer nos estudantes, igual ou maior aos prazeres que eles desfrutavam em outros meios de lazer e ócio com os quais eles estavam acostumados e que, conseqüentemente, iam constituindo sua cultura enquanto sujeitos: a televisão, os barzinhos, os campos de futebol, a igreja, os bailes e etc.

Melhor dizendo - e levando em conta que é impossível descolar no trabalho aqui proposto a escrita, a leitura e o jogo teatral - pretendíamos como objetivo principal: introduzir o jogo como elemento deflagrador do texto, a partir da reflexão conjunta de suas imagens. Para isso outros objetivos secundários, mas não menos importantes foram articulados<sup>26</sup>: permitir-lhes um breve conhecimento da história da dramaturgia e de conceitos relacionados às suas linhagens clássicas e contemporâneas; estimular a leitura por meio de *apropriações lúdicas* (PUPO, 1997); desenvolver habilidades sensoriais e corporais por meio do ambiente *fisicalizado* no jogo teatral; experienciar situações de jogo e compreender os signos e significados que podem emergir dessas situações; desenvolver com eles a expressão escrita enquanto meio criativo; aprimorar a escrita (não no sentido ortográfico, mas na transmissão/criação de suas idéias autorais); desenvolver neles o hábito da escrita; possibilitar o reconhecimento de similitudes entre os processos criativos em teatro e em escrita literária; promover o exercício da

---

<sup>26</sup> Os termos em itálico, presentes neste parágrafo, serão mais bem esclarecidos no próximo capítulo por se tratarem de termos referentes à metodologia de trabalho por nós adotada.

*transcrição de linguagens*; contribuir para ampliação do campo de visão dos conceitos sobre teatro e jogo, bem como para a ampliação do capital cultural dos discentes a partir de práticas que triangulassem entre o *fazer*, o *apreciar* e o *contextualizar* – Ana Mae Barbosa (1998); estimular a espontaneidade para o jogo e para a escrita através do próprio fazer – o que, por sua vez, desenvolvia neles a autoconfiança, a confiança na disciplina de Teatro, nos outros colegas que o avaliavam (cênicamente e textualmente) e no próprio processo artístico.

Retomando o percurso da dramaturgia enquanto área de conhecimento e, portanto, de estudos, vemos que, apesar de alguns entraves de sua história no Brasil, alcançamos progressos significativos vindos principalmente de pesquisas na área como em Ana Pais, Adélia Nicolete e Renata Pallottini.

Destaque também para os progressos oriundos de estudos sobre a área em grupos, companhias ou coletivos teatrais como o Grupo Galpão (Minas Gerais), o Teatro Oficina de José Celso Martinez e o Teatro da Vertigem de Antônio Araújo (ambos no Estado de São Paulo), entre outros. Do mesmo modo, não podíamos deixar de constar também os progressos em dramaturgia que se estendem aos GT's (Grupos de Trabalho) da ABRACE (Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas).

Internacionalmente outros nomes se destacam contribuindo para a formação, solidificação e atualização da dramaturgia enquanto campo amplo, complexo e ambíguo. Esses autores, incluindo também a grande maioria das frentes de pesquisa brasileiras atuais, no entanto, estão dando maior vazão as investigações no campo da dramaturgia dita *contemporânea*<sup>27</sup> e isso, por sua vez, reflete questões próprias de nosso tempo. Como exemplos, temos: Todorov, Ryngaert, Sarrazac, etc.

---

<sup>27</sup> Vinculadas, por conseguinte, às várias vertentes do teatro pós-dramático.

Podemos dizer que o termo dramaturgia retrata uma gama de possibilidades trazendo consigo conceitos genéricos tanto em aspectos especificamente teatrais quanto pedagógicos. No que tange à dramaturgia escrita, que seria, digamos, o “produto idealizado” de nosso processo (em uma clara alusão a dramaturgia clássica, propositalmente), de acordo com Pallottini (2006, p.15) “o ponto de partida para a feitura de um bom texto dramático é a existência de um **conteúdo** a ser expressado, veiculado.” Entretanto, equivocadamente, tendemos a recorrer aos elementos que constituem um “bom” drama como regras cristalizadas e imutáveis que definem a natureza da obras. Regras as quais nunca deveriam ser contrariadas. Se formos levar isso em conta, os estudos em dramaturgia podem se tornar um mero receituário.

Aqui é importante salientarmos o engano de seguirmos a risca quaisquer regras que possam formatar o ato criativo. Para isso nos apropriamos novamente das palavras de Fernando Peixoto, escritas em 1983, quando nos diz que:

O poder criativo, em sua própria essência, nega a submissão a quaisquer códigos ou padrões estabelecidos. É na verdade, um ato de rebelião quase permanente. Que só atinge um significativo nível de expressão justamente quando nasce da liberdade de recusar fórmulas e mesmo do desafio de instaurar novos e, quem sabe, surpreendentes valores. (PEIXOTO *in* PALLOTTINI, 2006, p.9)

No entanto, Peixoto, apesar de defender a liberdade de criação (que podemos aqui também adaptar a idéia de liberdade de escolha para a escrita literária), “opostamente” apresenta-nos outra realidade:

Ninguém pode estabelecer um rígido código de normas cênico-literárias. Mas elas existem. Não tem sentido ignorá-las. São formuladas por teóricos que, certos ou não, pretendem promulgar leis. Ou, de maneira menos sistemáticas, são reveladas pelos próprios dramaturgos por meio do conceito e da estrutura de suas obras. (PEIXOTO *in* PALLOTTINI, 2006, p.10)

Isso nos mostra “dois lados de uma mesma moeda”. Quer dizer, nos mostra que a dramaturgia clássica (e que nos será útil para a pesquisa aqui relatada) possui suas

*leis*<sup>28</sup> particulares que, consciente ou inconscientemente, teriam presidido à estrutura dos textos, mas, com certeza, hoje vemos que são relativas.

Aprofundando-nos mais, e contextualizando às práticas de campo realizadas nas turmas Iniciais do PROEF-2, percebemos que as leis são centradas na estrutura e no funcionamento do drama que até certo ponto são interessantes de serem seguidas. Contudo, o desvio das leis<sup>29</sup>, que aconteceu em alguns casos por alguns de nossos discentes, ou até mesmo a recusa delas - que não aconteceu, mas poderia ter acontecido - também tiveram sua pertinência (e aceitação) em nossa empreitada. Primeiro porque todas as manifestações criativo-literárias (independente de ser do gênero dramático clássico ou não, apesar desse gênero ter sido desejado em nosso trabalho) são bem-vindas para a pluralidade do processo criativo, e segundo porque a “permissão” de práticas que fogem de nossos objetivos, se por um lado pode ser frustrante ao professor por escapar de seus intuítos e planejamentos, por outro denota um processo criativo democrático e não homogeneizante no que tange à dramaturgia – aproximando-se de práticas dramatúrgicas contempladas nos dias de hoje.

---

<sup>28</sup> As leis do teatro clássico, as quais referimos neste trabalho, são pautadas na *Lei das Três Unidades* advindas de Aristóteles e que predominou durante todo o período do classicismo francês. Antes de tudo, é necessário falarmos que em seu livro *Arte Poética*, o filósofo abordou a matéria dramático-narrativa como uma **história** a partir de um ponto de vista e que vai encadeando as seqüências de uma narrativa, cuja **ação** é vivida pelos **personagens** e que, por conseguinte, está situada em um determinado **espaço**, de um determinado **tempo**. Todos os elementos dispostos, portanto, no intuito de serem vistos e compreendidos pelos seus espectadores e/ou leitores (quando se trata de literatura dramática). Dessa forma, vemos que o filósofo estudou a narrativa teatral. Tempos depois, o classicismo francês extraiu suas idéias e alçou-as ao posto de *conditio sine qua non* apresentando, assim, a Lei das Três Unidades: unidade de **tempo**, **lugar** e **ação**. Toda a estrutura dramatúrgica aristotélica possuía, dessa forma, um só corpo - com princípio, meio e fim - a partir de uma ação dramática. Teatro, pois, é ação dramática; e ação dramática é **conflito** – em geral uma vontade consciente, caminhando em direção a seus objetivos. No teatro dramático clássico estes são os elementos da narrativa teatral: introdução, desenvolvimento, clímax e solução. Cada cena traz um conflito que nasce, instala-se, desenvolve, aumenta e se resolve. Todas as forças em oposição ou vontades contraditórias não permanecerão iguais até o fim da história. O conflito crescerá, intensificará, aumentará até atingir seu *grande clímax* resultando em um novo momento: onde percebemos uma **transformação** nos personagens, em especial o protagonista, e na situação inicial proposta. Vemos assim, que a peça de teatro, na concepção de Aristóteles, deve ser um conjunto onde todos os elementos que a constitui dependem um do outro. (ARISTÓTELES, 2004, p.35-36) Esse é, portanto, o teatro que aqui nos referimos como “clássico” ou “tradicional”.

<sup>29</sup> Também entendidas por nós e tendo como sinônimos: regras, princípios, fundamentos do drama.

Portanto, as leis existem. Elas podem ou não constituir em um bom texto teatral. Mas a regra, na verdade, não é regra - principalmente quando somos condescendentes com as tendências contemporâneas. Essas, em meio a todas as suas variedades e abrangência, nos dizem respeito aos processos de **feituas dramáticas coletivas**.

No entanto, acreditamos ser justo e de direito os educandos estarem cientes das sortidas teorias que constituem o drama clássico, moderno e pós-moderno (que é inclusive outra baliza da dramaturgia contemporânea – se não for a mais em voga – disposta, por sua vez, em vertentes pós-dramáticas). Somente assim poderão optar, conscientemente, que linha(s) dramática(s) querem aderir ou transgredir. Além do mais, cremos também que um iniciante em estudos de dramaturgia precisa conhecer as inúmeras possibilidades que o gênero dramático em si pode oferecer como meio de comunicação e expressão cultural, bem como o impacto cognitivo/formativo que este provoca ao ser encenado.

Retrocedendo no tempo, propositalmente, devemos então considerar que durante anos procurou-se analisar os elementos constituintes de uma obra dramática buscando localizar a essência da obra e o que, de certa forma, a consagrava como construção potente em termos literários. Assim foi com as análises de Aristóteles e com outros tantos teóricos. Baseando-nos no texto “O dramaturgo: de monarca a construtor”<sup>30</sup>:

[...]... houve época em que o dramaturgo era o “criador” por excelência e fazer com que as “suas idéias”, a sua visão de mundo, enfim, com o que ele “quis dizer” e com que suas criaturas, os seus seres de papel se corporificassem frente ao público era a responsabilidade dos outros artistas da cena. Assim, cabia ao autor do texto teatral, espécie de soberano absoluto, o papel de protagonista ou, pelo menos, de deflagrador do complexo processo de criação teatral. (HILDEBRANDO, 2009, p.8)

Daí advém a noção de textocêntrismo que já referimos nesse trabalho. Segundo Roubine (1998, p.48):

---

<sup>30</sup> Entregue como material na disciplina que cursamos “Prática de Ensino C: Laboratório de Práticas Dramáticas” da Licenciatura do curso de Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG.

Até uma época recente, digamos até o fim da década de 1950, a noção de polissemia não era praticamente admitida. Supunha-se que um texto de teatro veiculava um único sentido, do qual o dramaturgo detinha as chaves. Assim sendo, cabia ao encenador e aos seus intérpretes a tarefa de mediatizar esse sentido, fazer com que ele fosse apreendido (compreendido, sentido...) da melhor maneira possível pelo espectador.

Dessa forma, foi importante em nosso processo que os educandos tivessem consciência das possibilidades dramatúrgicas. Para isso, envolvê-los em atividades criativas que figurassem a noção de “texto como detentor do único sentido” da cena nos foi válido. Mas, igualmente, outra noção dramatúrgica lhes foi apresentada:

Com o advento do encenador, a percepção de que o texto é mais um, e não o mais importante, entre os muitos elementos constitutivos do fenômeno teatral, tornou-se cada vez mais forte. Com o passar do tempo, a busca por colocar em cena um sentido já estabelecido – acreditava-se – pelo dramaturgo perdeu espaço para a consciência do caráter polissêmico dos textos e, assim, o encenador passou a imprimir livremente a sua leitura aos textos. O cetro trocou de mão e a assinatura do encenador passou a ser a marca fundamental de muitos espetáculos, mesmo que utilizassem um texto previamente escrito como ponto de partida ou como fonte de inspiração. (HILDEBRANDO, 2009, p.8)

Vemos assim que, apresentar ao discente a dramaturgia é permitir com que ele vivencie e aprenda suas várias possibilidades criativas em toda sua complexidade. Hoje em dia, podemos dizer que dramaturgia contempla muito mais que análises de obras dramáticas e estudos/leituras de textos para serem encenados. O caráter polissêmico dos textos e dos outros signos teatrais, juntamente com releituras/adaptações (incitadas pelo encenador ou pelos próprios atores) foram delineando outras formas de se conceber o teatro.

O trabalho do dramaturgo, por sua vez, tornou-se muito mais complexo em meio a todo o dinamismo teatral e as novas configurações das hierarquias situadas em processos criativos que passaram a se intitular, por exemplo, como *coletivos* e/ou *colaborativos*. O dramaturgo tornou-se uma espécie de conselheiro, de organizador, de

mediador entre tantas idéias díspares, entre a cena em construção e possíveis formas de recepção pelo público. Sua função assemelha-se mais agora a um *dramaturgista*.<sup>31</sup>

O processo colaborativo caracteriza-se pela construção do texto ao longo da montagem do espetáculo. Este se desenvolve a partir da colaboração de todos os integrantes da equipe, desde as pesquisas iniciais até a finalização, sem hierarquia e com interferências mútuas, que não implicam na dissolução das identidades criadoras, mas na sua autonomia e no seu desenvolvimento. (NICOLETE, 2005, p.15)

Sendo assim, podemos dizer que nossas práticas foram mais voltadas a um processo dito colaborativo e a feitura de dramaturgias escritas coletivas (no plural mesmo, porque muitos textos foram confeccionados em duplas ou trios de estudantes). Todo o processo, por sua vez, foi permeado e teve como chave-mestra o dialogismo de Michael Bakhtin (1988) - nosso suporte teórico para os relatos de campo, juntamente com o papel do jogador-escritor proposto por Vilma Campos dos Santos Leite (2003).

Primeiramente, sobre o dialogismo, podemos dizer que nos foi útil na medida em que permitiu com que todas as vozes do processo literário-teatral pudessem ser escutadas e conjugadas da forma mais democrática possível, porém sem dissolução de hierarquias, mas flexibilizadas a tal ponto que os discentes fossem estimulados a assumirem e executarem funções nas diversas subáreas teatrais (cenografia, iluminação, sonoplastia e etc), bem como nas constituições dos textos solicitados (como dramaturgos e dramaturgistas) a partir das imagens dos jogos teatrais.

Com o papel de escritores em constante rodízio ao longo do processo entre os educandos, a dramaturgia ia se constituindo de forma compartilhada e coletiva, enquanto o diálogo ia sendo travado entre a tríade jogo/texto/jogadores. Toda essa dinâmica, reverberou diretamente nos textos literários criados – mesmo aqueles que os

---

<sup>31</sup> Enquanto o dramaturgo é aquele que escreve o texto para ser encenado em um sentido original e clássico, o dramaturgista é, *grosso modo*, uma espécie de “consultor literário” (HILDEBRANDO, 2009, p.8) responsável por destrinchar e esclarecer os sentidos do texto, contextualizá-lo, correlacionar forma e conteúdo e as implicações estéticas e ideológicas das possíveis escolhas da encenação. Pode assim adaptar textos já constituídos à sua época ou ir construindo-os no decorrer dos processos criativos na própria sala de ensaio.

grupos possam porventura ter deixado a cargo de uma pessoa, mas que, no fundo, tratava-se de um apanhado de todos os outros textos (sob a ferramenta do protocolo dispostos em pastas de trabalho) produzidos no processo e, portanto, de todas as interlocuções realizadas.

O dialogismo, ou ciência do diálogo, não só vem ao encontro de nossas práticas, mas também aos princípios da Pedagogia do Teatro. De acordo com Leite (2003, p.33):

Podemos dizer que, para ele<sup>32</sup> não existe o autor individual, mas sim a partir de colaboradores, por isso não nos causa estranheza que o princípio da autoria e as ressonâncias de terceiros nos textos e na própria enunciação verbal estejam presentes nas próprias publicações de Bakhtin

Mas como tudo nesse pensador russo requer uma interdependência, para entendermos o que é dialogismo teremos que buscar primeiramente o que é *texto* (ou *enunciado*, que ele utiliza às vezes como sinônimo). De acordo com sua concepção sociointeracionista, Bakhtin não se restringe ao conceituar texto como algo estritamente escrito, mas em um sentido mais amplo. Para ele “o texto é uma enunciação em que muitas vozes e muitos discursos se entrecruzam, se completam, se perguntam, se respondem e polemizam entre si. (LEITE, 2003, p.48)

Dessa maneira não temos um texto, digamos, puro. Isso porque o texto para Bakhtin está diretamente vinculado ao contexto histórico, social e cultural, entre outros, num enunciado dialógico único entre vários **interlocutores** – estes compreendem aqueles que o enunciam e também seus “receptores” que, por sua vez, dialogam com os “locutores” do texto pronunciado a partir do contexto que está inserido e, assim, tornam-se também mais um entre tantos outros interlocutores. Todos, portanto, dialogam em um processo contínuo e plural.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 1998, p.98)

---

<sup>32</sup> A autora se refere ao linguista Bakhtin.

Constatamos que o texto, no sentido bakhtiniano, não é apenas ligado a escrita, mas a todos os meios discursivos e de pronúncia humana, comprovando a natureza inseparável entre aspectos literários e linguísticos. Todavia, para o homem estabelecer suas inúmeras formas de interação, nas mais variadas atividades sociais, ele precisa de formas próprias de organização de um discurso (PORTO, 2009, p.38).

Esses “modelos” discursivos (textuais ou não) nada mais são que os *gêneros do discurso* de Bakhtin e que também podem englobar aquilo que tradicionalmente chamamos de gêneros literários - pois igualmente promovem a interação entre os homens. Os gêneros, para o autor, são todos os instrumentos utilizados para a realização de relacionamentos e práticas humanas (*ibidem*). Por exemplo: uma intimação judicial, um edital de concurso público, uma ata, um plano de aula, uma ladainha religiosa, propagandas, etc.

Sendo assim, considerando as variadas esferas da interação verbal, e de acordo com Leite (2003, p.53), Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários. Enquanto os primários correspondem às diversas atividades linguísticas relacionadas com os discursos da oralidade, os secundários (literatura, ciência, filosofia e política) são uma elaboração mais complexa dos primários.

Para Bakhtin, a interação é inerente ao ser humano e sempre estamos sujeitos à ela. Sendo assim, o linguista cria um modo de sistematização do conhecimento denominado dialogismo que parte, justamente, de sua concepção larga de texto e, por sua vez, de gênero, e que compreende **o diálogo entre os discursos e interlocutores** para a constituição de um discurso único, mas que esteja em constante ir e vir (movimento, dinamismo). Bakhtin, dessa maneira, “supera a categoria estética, inaugurando um princípio filosófico que orienta uma metodologia de investigação.” (LEITE, 2003, p.49)

# CAPÍTULO 4 - RELATO DAS PRÁTICAS DE

## CAMPO NAS TURMAS INICIANTE

### **4.1 Escolha dos métodos: estruturas, alicerces e pilares**

Antes de tudo, é importante dizer que o sistema dos Jogos Teatrais nos foi extremamente útil, tornando-se o alicerce metodológico de nossa pesquisa. Esta metodologia, por sua vez, demonstra a atualidade da criação de Viola Spolin (1987) e propagada por seus discípulos por todo mundo - os quais no Brasil encontraram inúmeros adeptos: professores da rede pública, privada, cursos superiores, clínicas médicas, empresas, centros comunitários e etc. Justamente por ser um método que pode ser adequado a diferentes faixas etárias e ser utilizado com objetivos diversos, dependendo do direcionamento da avaliação realizada após cada jogo realizado.

Ao mesmo tempo em que a autora estabelece um sistema que pretende regularizar e abranger a atividade teatral, ele existe para ser superado e negado enquanto conjunto de regras. O valor mais enfatizado no livro é a experiência viva do teatro, onde o encontro com a platéia deve ser redescoberto a cada momento. Concebido desta forma, o teatro deixa de ser uma técnica ou o domínio de especialistas. O fazer artístico é concebido como uma relação de trabalho. A partir daí pode haver a substituição do tão mitificado conceito de “talento” pela consciência do processo de criação. Nesta medida o sistema se destina a todas as pessoas: profissionais, amadores ou crianças.<sup>33</sup>

Concomitantemente a todas as frentes inovadoras que se debruçavam em estudos da dramaturgia eclodiram linhas de pesquisa que revelavam um campo fértil de interfaces entre os estudos do texto (e os consequentes processos de escrita

---

<sup>33</sup> A referência para essa citação é a Prof. Dra. Ingrid Dormien Koudela (ECA/USP), tradutora do livro “Improvisação para o teatro” de Viola Spolin, apresentando aos leitores a obra desta autora na seção “Introdução à Edição Brasileira” de numeração romana XXIV.

dramatúrgica<sup>34</sup>) e o fazer teatral (o jogar, o interpretar...), mais especificamente aqueles vinculados às improvisações em Jogos Teatrais. Esses notáveis estudos foram realizados também no Brasil e são provenientes, principalmente, de pesquisas dos professores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), e com os quais estamos dialogando ao longo deste trabalho. Todavia, uma pesquisadora nos chamou atenção especial: Vilma Campos dos Santos Leite.

Enquanto esta safra de pesquisadores e outros intelectuais se detinham nos estudos que alinhavavam o jogo e o texto literário, analisando os mecanismos da encenação teatral contemporânea e transpondo seus questionamentos para a prática pedagógica - sempre articulados e subsidiados com/pelo o texto literário que delineava trajetos que poderiam ir tanto do(s) jogo(s) à(s) produção(ções) de texto(s) quanto do(s) texto(s) como sinalizador(es) do(s) jogo(s), no contexto específico de Leite (2003) constatamos que ela acrescentou um terceiro elemento à estrutura do jogo spoliano e que atingiria todo funcionamento do mesmo: o papel do jogador-escritor.

Tradicionalmente os Jogos Teatrais possuem uma divisão importante para os participantes: os jogadores do palco e os jogadores da plateia. Após receberem as devidas *instruções*<sup>35</sup> para iniciar a *sessão de trabalho*<sup>36</sup> em jogos teatrais, os jogadores

---

<sup>34</sup> Dramática e Dramatúrgica. Enquanto a primeira se aproxima das concepções clássicas, a segunda se aproxima das concepções contemporâneas. Enquanto a primeira é mais limitadora, se restringindo a construções originais e legitimadas geralmente por “dramaturgos de gabinetes” e encenadas posteriormente por atores de companhias teatrais, a segunda trata-se de adaptações ou recriações de obras pré-escritas pelo dramaturgista (que, inclusive, já explicamos sua diferença do dramaturgo – mas que neste trabalho muitas vezes usamos indistintamente os dois termos), que também pode partir suas criações de pesquisas de temas específicos ou advindas de improvisações em criações cênicas coletivas. Melhor dizendo, geralmente, o dramaturgista parte de diversas “sugestões” dos mais variados criadores envolvidos no processo teatral. As inferências para esta nota de rodapé se encontraram em estudos realizados na disciplina “Práticas de Ensino C: Laboratório de Práticas Dramatúrgicas”, bem como nos textos fornecidos por esta.

<sup>35</sup> São guias essenciais para o jogo fluir, assim como as regras de um jogo devem ser claras antes de se jogar. Todavia, no Jogo Teatral, a instrução pode ser dada antes e durante o jogo, crescendo principalmente a partir da problemática das situações cênicas improvisadas. As instruções são apontadas pelo *orientador* por meio de enunciados de uma palavra ou frase durante o jogo de maneira que não desconcentre o jogador de palco (“não olhe para mim, apenas escute a minha voz!” é um bom exemplo), não o dispersando daquilo que estão fazendo e desenvolvendo (SPOLIN, 1999, p.30)

<sup>36</sup> Que, *grosso modo*, são as próprias aulas pautadas na metodologia spoliana.

do palco desenvolvem uma improvisação quando, gradativamente ou já de antemão instruídas, situações de conflito acontecem e logo estarão preocupados em resolver os problemas causados pelo jogo improvisado<sup>37</sup>. A atenção desses jogadores ao problema cênico emergido, por conseguinte, deve ser constantemente estimulada pelo *orientador*<sup>38</sup> através do *foco*<sup>39</sup>. Enquanto isso, os jogadores da plateia observam a atuação deles para uma *avaliação*<sup>40</sup> posterior.

A avaliação é um momento muito importante do Jogo Teatral onde, em um primeiro momento, os integrantes da plateia expõem seus argumentos/impressões sobre o jogo observado e depois o orientador das sessões de trabalho concede o direito de resposta aos jogadores do palco. Contudo, Spolin (1987, p.24-25) nos adverte que a avaliação deve acontecer debatendo um mesmo problema de maneira democrática e sobre a égide de uma confiança mútua entre os jogadores, sem hierarquias enrijecidas e sem expectativas de julgamento pelos discentes (no que tange a aprovação/desaprovação do jogo ou do jogador). Isso irá implicar, portanto, o professor como um orientador, um mediador, um guia que também aceita as regras.

A filosofia de que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco” (SPOLIN, 1987, p.3) nos motivou. E foi a mesma filosofia que motivou Leite (2003) a escrever sua dissertação de mestrado. Podemos dizer que sua pesquisa constituiu-se como a

---

<sup>37</sup> A partir daqui iremos usar indistintamente e como sinônimos os termos “jogo” e “improvisação”.

<sup>38</sup> Que, na verdade, é o professor, mas nas sessões de trabalho recebe e assume essa função.

<sup>39</sup> O foco (que tinha o nome de “Ponto de Concentração” até o lançamento do livro “Improvisação para o Teatro” de Spolin em 1963 e hoje em dia possuiu essa nomenclatura, que é considerada pela autora) se dá na instrução antes do jogo começar e/ou durante o jogo - quando os jogadores são alertados pelo orientador a focalizarem na situação, no problema e/ou na solução deste. Segundo Spolin (1999, p.29) o foco é “uma pausa, um ponto de partida para tudo.” O foco torna-se também um pedido de concentração do orientador aos jogadores. Ainda de acordo com Spolin (1999, p.28-29) vemos que “a mente ocupada em um ponto focal permite movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante de muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo. Atitudes, atenção difusa, defesas e censuras são absorvidas diante do FOCO estabelecido e a resposta espontânea se torna uma probabilidade.”

<sup>40</sup> “A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração” (SPOLIN, 1987, p.24). Lembrando que o Ponto de Concentração é o próprio Foco.

estrutura que permeou o Jogo Teatral em nossas práticas, principalmente no que concerne ao dialogismo bakhtiniano e o papel do jogador-escritor – que, por sua vez, eram os nossos pilares.

É no sistema dos Jogos Teatrais (e nos revezamentos dos jogadores que ora vão para o palco, ora vão para a plateia) que Leite (2003) propôs a inserção do jogador-escritor<sup>41</sup> sem imposição e de acordo com a disponibilidade dos jogadores em experimentar esse novo lugar: aquele que escreve a partir das imagens que o jogo cênico pode proporcionar. Assim sendo, a professora visualizou uma possibilidade de criação de textos literários deflagrados por situações de jogo, ressaltando dessa maneira as semelhanças entre as duas esferas enquanto processo e produto<sup>42</sup> criativo.

A pesquisadora parte da ideia de que a imagem do jogo é geradora da escrita, ou seja, ela é sugestiva, incitada pelo orientador através da seguinte instrução:

[...]... não escreva um texto inteiro, pronto, acabado. Parta de uma imagem, metáfora ou analogia que você faça com a *fisicalização* presente nesse jogo. Não ofereça uma reprodução do real. Não do objeto real que move os jogadores do palco, mas das sensações ou imagens que esses objetos provocam em você. (LEITE, 2003, p.119)

Por termos educandos que não estão acostumados com o linguajado acima (tipicamente acadêmico) e nem habituados a alguns termos utilizados pela professora (como *fisicalização*<sup>43</sup>, metáfora e analogia) tivemos, evidentemente, que adaptar a instrução oferecida em nosso processo criativo, mas enunciando expressões próximas como, por exemplo: “captem as sensações e imagens do jogo”, “parta daquilo que te

---

<sup>41</sup> Trabalhado por nós, porém de uma forma diferente, tanto na condução do processo, quanto na obtenção de resultados. Contudo, acreditamos ter mantido a mesma essência da pesquisa de LEITE (2003) que nos baseamos.

<sup>42</sup> “Produto” inacabado, sempre em processo e passível de modificações.

<sup>43</sup> Este termo designa uma maneira pela qual o jogador de palco deve apresentar o material cênico (o tempo, o espaço e seus objetos, bem como outras materialidades) durante o jogo, sempre em um nível físico para que seja perceptível aos observadores da plateia. Ou seja, de uma forma “[...]... não verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica. A ‘fisicalização’ propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo” (SPOLIN, 1987, p.13-14) A criadora do sistema ainda nos diz que “a realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. (SPOLIN, 1987, p.14)

provoca a partir do que aconteceu no jogo”, “o que te toca?”, “o que te afeta?”. Dessa maneira, estávamos sempre incentivando os discentes a evitarem “simplesmente” de relatar o jogo visto, mas de arriscarem mais na escrita partindo sempre de um ponto que lhe chamou a atenção: uma imagem geradora.

As imagens geradoras que fazem parte do percurso criador funcionam, na verdade, como sensações alimentadoras da trajetória, pois são responsáveis pela manutenção do andamento do processo e, conseqüentemente, pelo crescimento da obra. (SALLES *apud* LEITE, 2003, p.119)

É nesse momento que o protocolo é inserido como procedimento para a inauguração da escrita e como nosso pilar fundamental.

## **4.2 – O protocolo em nosso processo criativo**

É necessário frisar que esse instrumento de avaliação estética nos foi útil desde o começo das aulas e não somente a partir das sessões de trabalho em jogos teatrais. No início era confeccionado no objetivo de trazer uma memória do percurso, onde os educandos poderiam ficcionalizar ou relatar as aulas. O que foi bem custoso por sinal, visto que perguntavam muito sobre como fazê-lo e sempre depois de feito buscavam uma constante aprovação do professor. Algumas dúvidas perduravam, e durante boa parte das aulas tínhamos que retomar e esclarecer novamente o que se tratava esse instrumento de avaliação estética. E o que vem a ser o protocolo?

[...]... É, antes de mais nada, registro. [...]... Esse documento, que não tem que obedecer à rigidez formal de uma ata ou de um relatório, é o ideal para que se tenha a noção de continuidade do processo, sem que seja necessário o emprego de tempo demasiado em sua elaboração. (SANTIAGO *in* KOUDELA, 1992, p.94-92)

Nosso processo criativo era captado e relatado a partir do ponto de vista de cada discente, onde deveríamos manter uma visão crítica para que fosse registrado o que aconteceu nas aulas de uma forma coerente e criativa. A crítica vinha sob a forma de

avaliação dos discentes/jogadores sob o protocolo e sua apresentação para a classe (assim como a avaliação que é feita após cada jogo) sempre no início de cada sessão e antes dos jogos serem iniciados ou retomados. Os educandos analisavam e avaliavam a apresentação oral e estética do trabalho, juntamente com o professor-orientador, e perguntavam o que tinham dúvidas, lançavam conselhos e etc. Portanto, tínhamos uma avaliação sob o próprio instrumento de avaliação estética protocolo. Isso era objetivado no sentido de motivar os educandos a confeccionarem seus protocolos como um contínuo e como um compromisso com a turma/grupo de cada jogo.

Dávamos a eles a alternativa de escreverem seus protocolos sob a forma de registros (relatados ou ficcionados), desenhos, gravuras, poesias, apresentados como músicas (gravadas em áudio ou cantadas ao vivo), fotos, pinturas, vídeos, cenas teatrais e etc. Tudo da maneira mais condizente possível ao que aconteceu na aula (que depois se tornariam em sessões de jogos) para ser apresentado aos colegas de classe. Vemos assim que as variedades para se confeccionar um protocolo são variadas.

Entretanto, é importante dizer que uma parte dos educandos das turmas com as quais trabalhamos trouxeram protocolos escritos e muitos em forma de relatos onde apontavam poucas opiniões ou comentários superficiais sobre o que viam (“a aula foi boa”, “o professor é legal”, “o jogo aconteceu assim...”;...). Os discentes das Iniciais, no começo das aulas, eram muito inseguros em relação ao Teatro e à escrita. Demonstravam medo de se exporem e, portanto, de se arriscarem naquilo que Koudela (2001, p.92) chama de *a função mais nobre* do protocolo. Dessa forma, permaneceram durante bom tempo (e alguns até o fim de nossa pesquisa) documentando formalmente as aulas e/ou os jogos, temendo, por exemplo, uma escrita de caráter lúdico - mas que foi adquirida aos poucos.

Todavia, temos que dar nota para muitas formas escritas e estéticas que nos foram apresentadas e que denotavam a função mais nobre apontada por Koudela (2001) - mesmo que na forma de relatos escritos. Esses gêneros textuais, no sentido bakhtiniano<sup>44</sup>, mostraram, por exemplo, prévias da estrutura de peças teatrais, letras de músicas com rimas, diagramas e até começavam a “brincar” com a escrita quando inseriram nomes aos personagens que improvisavam nos jogos teatrais.

Foi, no entanto, na turma Concluinte do ano de 2012 (de número 67/68/69), que também ministrávamos aulas no PROEF-2 paralelamente as Iniciantes, e mesmo que não venha ao caso para esse trabalho (mas é importante apresentar outras maneiras de se fazer e apresentar esse instrumento de avaliação estética) que tivemos formas surpreendentes de protocolo: cena, cantos em grupo e poesia. Todavia, mas em hipótese alguma tirando os créditos dos trabalhos oriundos desses educandos, cremos que isso foi possível por que essa turma Concluinte já havia construído sua identidade enquanto classe, além de já terem se habituado à vida escolar e às práticas das aulas em Teatro (vindas também por experiências com outros professores-monitores). Isso, inevitavelmente, repercute nas suas produções escolares. O que é bem diferente com os estudantes que chegam às turmas Iniciantes:

O aluno de EJA traz consigo uma imagem da escola que tem muito a ver com as experiências escolares anteriores. Alguns até se saíram bem nos estudos, mas não puderam prosseguir pelos mais diversos motivos; outros passaram por processos de exclusão ou fracasso escolar. Quando esses jovens e adultos voltam à sala de aula, seu passado escolar muitas vezes é causa de sentimentos de baixa auto-estima; alguns se mostram tímidos, reservados, com muito medo de errar. Os mais jovens, geralmente, revelam uma auto-imagem traduzida em insegurança, atitudes indisciplinadas ou mesmo afirmações de incapacidade e derrotismo perante desafios. (PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2002, p.144)

No nosso caso, outro aspecto importante é que na prática do protocolo tivemos dois momentos: primeiro nas aulas teórico-expositivas<sup>45</sup>, onde todos os discentes foram

---

<sup>44</sup> Alguns com caráter primário e outros, mais elaborados, de caráter secundário.

<sup>45</sup> Por nós também nomeadas como aulas “tradicionais” ou “convencionais”.

responsáveis pela feitura dos mesmos; segundo, nas sessões de jogos, quando os protocolos eram em geral feitos por trios ou grupos e apresentados à classe.

Em relação ao formato desse instrumento, podemos dizer que, em uma primeira fase<sup>46</sup>, nas aulas tradicionais, os protocolos eram feitos livremente e atrelados se possível às várias linguagens criativas. O intuito nesta fase era deixar cada membro o mais disponível para uma criação pessoal. Em uma segunda fase, quando iniciamos as sessões de trabalho na metodologia spoliada, os protocolos deveriam ser pautados nas observações dos jogos ocorridos em forma de escrita livre, ou seja, delimitamos um pouco mais o nosso objetivo. Para isso era preciso verificar constantemente como estavam sendo transcritas as improvisações cênicas nas formas escritas (feitas pela primeira vez de acordo com as primeiras improvisações, e reescritas mais uma vez pelos jogadores-escritores de acordo com a retomada de cada jogo que seria recriado – ou seja, eram passíveis de serem modificados).

Alguns educandos no decorrer das sessões sentiram-se à vontade em, paralelamente ao trabalho que estava sendo feito pelos grupos de escritores de cada jogo (que também eram jogadores de palco, por isso o termo “jogador-escritor”, e que, em geral, escreviam o jogo que lhes antecediam), escrever “protocolos não oficiais” que relatavam as aulas ou os jogos. Percebemos, assim, que estavam gostando de produzi-los e, portanto, de escrevê-los. Além disso, foi a partir dessa fase que começaram uma grande produção escrita. A liberdade para escrever e jogar começa a se despontar. E isso também se configurava como uma expressão dialógica do processo.

Uma terceira e última fase nos foi pertinente de ser trabalhada: a transcrição da escrita literária livre **convergida** para a escrita de cunho dramática (estruturada e

---

<sup>46</sup> Optamos por adotar aqui os termos “momentos” para se referir a todas as etapas do processo que utilizavam o protocolo como instrumento de avaliação estética e “fases” para se referir as etapas de formatação desse instrumento.

composta, por sua vez, com personagens, falas, rubricas e outras descrições que os jogadores-escritores queriam comunicar aos outros jogadores/leitores).

Foram incluídas nesta escrita final, em cada grupo de jogo/cena<sup>47</sup>, contribuições escritas de outros grupos de discentes que resistiram ou não puderam participar das sessões de jogos teatrais. São contribuições que estes foram incumbidos de fazê-las, tanto para o enriquecimento do processo e deles próprios como criadores, quanto para avaliá-los, expondo sugestões de iluminação, sonoplastia, caracterização (figurino, maquiagem e adereço) e cenários para cada cena que estava sendo ensaiada. Cada sugestão, de cada grupo responsável pelas “funções teatrais” (ou mesmo por alguns de seus membros) foi anexada às versões finais dos textos produzidos pelos jogadores-escritores ou aderida no cabeçalho do corpo textual da versão final – que deveria ser digitalizada e impressa.

Quanto às improvisações, elas resultaram em cenas. Por fim, decidimos que iríamos apresentá-las em uma Mostra Final no dia 12 de Junho de 2012. Antes, precisávamos de um último ensaio. Agendamos então para o dia 11 de Junho um Ensaio Geral. Foi para esta data que solicitamos também aos colaboradores que trouxessem, além de sugestões escritas, sugestões de materiais cênicos (por exemplo: uma roupa que achavam que combinava com tal personagem, uma proposta de luz, maquiagens, um banco de madeira que pudesse compor o cenário, música ou ruídos para as cenas, etc). Estes materiais deveriam ser pesquisados, coletados e trazidos neste dia para, assim, escolhermos o que era coerente para cada cena e o que não era.

Neste dia recolheríamos também todas as versões finais dos textos deflagrados pelos jogos, juntamente com as outras versões iniciais, totalizando três versões para cada cena - as quais, por sua vez, foram anexadas às outras contribuições dramaturgicas

---

<sup>47</sup> Isso porque os jogos improvisados posteriormente se transformaram em cenas que seriam apresentadas publicamente.

(aquelas dos responsáveis pelas “funções teatrais”, bem como os “protocolos não oficiais”). Antes mesmo das versões finais terem sido entregues neste ensaio, tínhamos passado outra instrução aos discentes em uma aula anterior: todas as versões seriam reunidas em pastas coloridas (entregues pelo professor) com os títulos e a numeração dos jogos. Essas pastas seriam acessíveis aos grupos para levarem para casa e, dialogando com os protocolos já feitos, confeccionariam uma versão final (a escrita dramática clássica) para o jogo/cena que lhes foi destinado.

É válido destacar aqui que a instrução passada era que cada jogo improvisado tinha o dever de ser **escrito e reescrito pelo jogo posterior** - de modo que era evitado que um grupo de jogadores-escritores de uma cena (re)escrevessem sobre sua própria cena, justamente por que não estariam de fora (na plateia) para vê-la. Todavia, alguns grupos “quebraram” as regras, insistindo e escrevendo sobre sua própria cena – o que também foi admitido nesse processo, afinal prezávamos pela liberdade e o dialogismo.

A referência estrutural para os educandos, enfim, transcrierem seus protocolos para uma escrita de cunho dramática foi através de estudos das constituintes do drama e de sua estrutura a partir de um modelo textual para a constituição desse gênero: a esquete “Tem fogo” do dramaturgo Antônio Barreto Hildebrando<sup>48</sup> (que foi entregue aos educandos como material das aulas). Além deste texto, tivemos como referência estrutural para essa escrita final, outro contato que nossos educandos tiveram com o gênero dramático quando eles puderam ler trechos do livro “Um sobrado em Santa Tereza” do dramaturgo Walmir José (1993) e exercitaram os *procedimentos de sensibilização e apropriação do texto em jogo* (PUPO, 2007).

Por fim, todas as pastas coloridas foram entregues no dia 11 de Junho, onde seriam acrescidas do protocolo final: o texto dramático clássico (“uma peça escrita”) do

---

<sup>48</sup> Texto dramático que nos foi acessível como material para a disciplina que cursamos em Licenciatura “Prática de Ensino A: Fundamentos da Direção Teatral” e ministrada pelo próprio dramaturgo, que é professor na Escola de Belas Artes da UFMG.

jogo/cena transcriado. Com a chegada dessa versão final dos jogos observados adicionamos um quarto papel: o leitor dramático. Estes seriam eleitos como um integrante de cada cena, entre os próprios jogadores-escritores. Isso foi definido em uma aula anterior e depois coreografado no Ensaio Geral.

A função deste quarto papel era ler “dramaticamente” a cena anterior à sua (assim como foi na confecção escrita de cada grupo de escritores). Além do mais, assumiriam a função de *abre-alas* da cena que seria apresentada, lendo o protocolo de versão final em voz alta para todos os espectadores no dia da Mostra até certo ponto. Neste ponto, onde até então faziam uma introdução aos ouvintes, suspendiam a narração e, deixando os espectadores na curiosidade (ou no “suspense”, como eles diziam), colocavam a “deixa” aos jogadores de palco para apresentarem sua cena: “e aí...!”.

Essa “dramaticidade”, contudo, ocorreu de uma forma um tanto quanto oscilante e sem muita convicção. Percebemos um *déficit* também na leitura oral dos educandos, pois muitos deles não são habituados a essa prática ou têm dificuldades para articular oral e mentalmente os textos lidos, comprometendo a compreensão do conjunto significativo que lhe é apresentado. Já havíamos reparado isso antes e foi esse motivo também, além do aproveitamento e da divulgação do trabalho que tiveram ao produzirem os protocolos, que nos mobilizou a instaurar o papel do leitor dramático como uma provocação à exposição. Para aprimorar a embocadura de uma leitura que fosse “dramática” trabalhamos com os leitores exercícios de articulação e projeção vocal no intuito de enunciarem com maior clareza e dramaticidade o texto. Mas, pelo curto tempo que nos restava, já que a Mostra Final se aproximava, o quarto papel não foi tão elaborado quanto queríamos e, dessa forma, pudemos fazer uma leitura menos dramatizada e mais cotidiana.

## CONCLUSÃO

Um processo com inúmeras interferências. É assim que avaliáramos nosso processo se nos fosse cobrada uma definição. Muito além das abordagens em estudos de dramaturgia, jogo teatral e escrita literária, a pesquisa aqui relatada sofreu, padeceu, assim como o sujeito da experiência de Larossa (2006), de vários atravessamentos fazendo com que todos embarcassem em uma longa e perigosa travessia. Além do mais, cada abordagem para cada conteúdo nos permitiu um leque de opções cada vez mais mutáveis e mutantes, com os quais tínhamos a alternativa de nos desdobrarmos ou não, e que, assim, dava-nos uma dimensão ampla para nossa empreitada.

Era preciso foco. Assim como na metodologia de Viola Spolin (1987), precisávamos nos concentrar em um ponto para não nos perdemos em nossa viagem teatral. Isso nos fez definir limites para as nossas práticas, mas, quando executados na prática docente, pudemos perceber que não deviam nunca ser intransponíveis, correndo o risco de engessar o processo criativo e a aprendizagem dos discentes. Ao contrário, poderíamos manter nossos objetivos, mas sempre os contextualizando e flexionando às realidades e demandas dos educandos.

Encontramos no dialogismo de Bakhtin (1988) uma justificativa plausível para um processo tão modelável como o nosso, que prezava por colaborações diversas e funcionava como uma esponja – absorvendo tudo que nos fosse útil e proveitoso. O dialogismo permitia os intercâmbios entre textos, entre jogos, entre experiências, entre metodologias, entre colaborações e entre interlocutores de um discurso polemizado.

Também encontramos em outros fundamentos teóricos e metodológicos o sentido que procurávamos para a aplicação de uma prática de campo que fosse abrangente, mas não contraditória ou incipiente. Ao contrário, buscamos cada vez mais

delimitarmos nosso objetivo para sabermos como e quando aceitarmos as colaborações diversas. Sem uma prática sustentada e construída em um terreno fértil de nada nos valeria a promoção do diálogo.

O processo foi muito mais abrangente do que esperávamos e imaginávamos e, por fim, superou nossas expectativas. A escrita objetivada, *a priori*, como de cunho dramático clássico assumiu outras configurações que fugiam do nosso domínio e, por fim, não eram emolduradas mais essencialmente no drama clássico, mas sim em formatos mais livres e menos enrijecidos. Isso pode ser traduzido, portanto, em processos de escritas dramatúrgicas cada vez mais próximas, por sua vez, de processos de escritas contemporâneas em teatro - mesmo que tentássemos e objetivássemos uma simulação da escrita dramática clássica.

Concomitantemente esses processos davam aos discentes criações livres e desimpedidas de condicionamentos rígidos, acolhendo a diversidade e dialogando com os jogos feitos pelos próprios escritores. Por que processos de escrita? Ora, foram muitos e não podemos ignorar a diversidade de escritas advindas dos protocolos – tanto em quantidade, quanto em qualidade. Ignorar isso seria o mesmo que tapar os olhos para toda a riqueza dos jogos realizados e todas as improvisações e cenas provenientes desses em cada uma das sessões de trabalho.

O dialogismo nos revelou um elo filosófico onde conseguimos compactuar teatro e literatura. Ele rompeu formalismos e permitiu que todas as interferências múltiplas fossem bem-vindas de maneira organizada em nosso processo educativo-artístico. O jogo tornou-se parceiro do texto e vice-versa, e não um impeditivo ou complicador.

As múltiplas interferências foram, no entanto, propositais e podem dar a princípio uma aparência caótica às conduções/mediações do professor, bem como a

recepção/adequação/proposição dos educandos. Mas foi proposital à medida que se configurou em um processo colaborativo e de escrita coletiva, denotando um aspecto democrático e igualitário entre professor (o orientador dos jogos na metodologia de Spolin) e educando, e entre os próprios educandos, se aproximando de uma tendência muito comum a grupos, companhias e coletivos contemporâneos de teatro e nos quais a chamada dramaturgia se configura em surpreendentes e imprevisíveis escritas dramáticas.

Percebemos também que o jogo e a escrita nada tem a ver com a mistificação de talento ou dom. Todos são capazes de escrever/atuar, quando querem e quando tem orientação para esses feitos. Se por um lado todos são capazes de atuar, de encontrar o seu valor no palco, pudemos nos certificar, assim como Leite (2003) em sua dissertação de mestrado, porém conservando evidentemente as particularidades de cada pesquisa, que todos são capazes de escrever e encontrar o seu valor na escrita. Essa paráfrase só foi possível de ser concluída aqui depois de um trabalho extenso, contínuo (o que significa que não se limita às práticas educativas aqui relatadas) e árduo com ambas as turmas iniciantes da PROEF-2. Sempre por meio de estímulos diversos e constante coordenação, levando em conta os *déficits* em letramento dos sujeitos envolvidos nesse processo (os quais são impossíveis de negligenciarmos por ser algo ululante e de nossa responsabilidade como educadores), bem como suas capacidades.

Sendo assim, o teatro não deixou de atender as suas especificidades. Ao contrário, ele denotou-se cada vez mais específico quando conjugado com a escrita, mostrando aos educandos as similaridades entre as duas linguagens enquanto esferas criativas. Prova disso são os jogos e os textos que denotaram aproximações e interferências uns nos outros (em um diálogo profícuo). Nos textos produzidos, por exemplo, é possível verificar conjunturas narrativas, elementos poéticos e traduções de

elementos sensoriais vindos dos jogos/cenas. Enquanto, por outro lado, o jogo absorvia tudo que os textos poderiam lhe estimular criativamente, inclusive os elementos sensórios, as idéias, as imagens e as provocações dos escritores.

No fim deste “caos” proposital, cremos que os educandos desfrutaram de uma “avalanche” de sentimentos, sensações e pensamentos – reais ou simbólicos que o processo criativo lhes causaram. É a partir daí que vêm o conhecimento teatral, resumido em experiência.

Tudo se encerra aqui (a fim de trabalho de pesquisa, mas, nos perguntamos, será que não continua no interior de cada jogador?) em um grande gozo que, por sua vez, é fruto do delírio e devaneio que o teatro e a literatura nos proporcionam. As contribuições para a Pedagogia do Teatro podem ser visíveis à medida que o exercício da alteridade é possível como articulador de práticas teatrais e texto literário, entre as interfaces entre o jogo e a produção escrita, entre provocações e discursos heterogêneos e, enfim, na ampliação de competências simbólicas dos discentes que vão além do fazer prático teatral, mas nas inúmeras conjugações que este pode ter como arte híbrida.

Por fim, faz-se necessário deixar uma satisfação ao leitor deste trabalho: devido ao curto espaço que temos não nos foi permitido comparar as produções textuais dos jogadores-escritores, assim como fez Leite (2003) em sua dissertação de mestrado. Tivemos que apresentar aqui um breve relato (provavelmente por se tratar de uma primeira escrita acadêmica) de um processo e de uma pesquisa que é muito abarcante do que o que o leitor aqui possa ler. Todavia, acreditamos que quando o leitor conferir os anexos deste trabalho tomará conhecimento de como o exercício da escrita afetou os educandos a partir dos jogos teatrais. Fiquemos, por enquanto, com o que aqui foi descrito e discutido. No mais, deixemos o leitor curioso para saber mais a fundo o que está nas entrelinhas desta monografia.

## BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES; CLARET, Martin. *Arte poética*. São Paulo: M. Claret, 2004.

ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens em tempos de exclusão*. Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n.11, p.9-20, São Paulo, abril, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ªed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOAL, Augusto. *Jogo para atores e não-atores*. 9ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. In: *Revue française de sociologie*, Paris, nº7(3), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5º a 8º série: introdução*. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5º a 8º série*: Arte. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRECHT, Bertolt. *Diário de Brecht*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DELL'ARETI, Bianca Alves; BARBOSA, Elisa Avelar; ROCHA, Flávia Alves; ADELINO, Paula Resende; NOVAES, Priscila Weitzel. *O Trabalho de Campo na Educação de Jovens e Edultos (EJA) em Perspectiva Interdisciplinar*. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontros/Educa124.pdf>>. Acesso em 06 de jun. 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HILDEBRANDO, Antônio Barreto. *O dramaturgo: de monarca a construtor*. Periódico Cultural do Curso de LETRAS/UFMG: Belo Horizonte, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Um vôo brechtiano: Teoria e prática da Peça Didática*. São Paulo: Fapesp/Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. *Brecht na pós modernidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *Jogos teatrais*. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAROSSA, Jorge. *Notas sobre a Experiência ou sobre o Saber da Experiência*. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, jan-abr, n.19, p.20-28, 2002.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. *A criação literária e o jogo teatral*. São Paulo: Escola de Comunicação e Arte/USP, 2003. (Dissertação de Mestrado)

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. *Dramaturgia em Jogo: uma proposta de ensino e aprendizagem em teatro*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, 2006. (Tese de Doutorado)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, n.12. São Paulo: ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 1999, p.59-73.

PALLOTTINI, Renata. *O que é dramaturgia?*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução: Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 4ªed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Editora Aymará, 2009.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO. Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Curso de Graduação em Teatro, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Palavras em Jogo. Textos Literários e Teatro Educação*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 1997 (Tese de Livre-Docência).

\_\_\_\_\_. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Tradução: Yan Michalski – 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, José Luís Alonso dos. *La escritura dramática*. Madrid: Editorial Castalia, 1999.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

WALMIR, José. *Um sobrado em Santa Tereza*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Secretária Municipal de Cultura, 1993.