

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Raysner de Paula Silva

# **MONSTRIFIQUE-SE!**

Uma experiência no ensino do teatro

Belo Horizonte

2014

Raysner de Paula Silva

# **MONSTRIFIQUE-SE!**

Uma experiência no ensino do teatro

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Marcondes Machado.

Belo Horizonte

2014

*Dedico este trabalho*

Aos meus pais, Helena e Natinho: que de sol a sol não pouparam um tiquinho se quer de vida para que a minha vida pudesse me trazer até aqui.

Ao meu irmão quase gêmeo, Charles Valadares: pela amizade incondicional de todas as horas.

À Helaine Freitas: menina dos meus dias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

A minha orientadora Marina Marcondes Machado, pelo carinho, dedicação, paciência e pelo “direito de ser o que se é”!

Aos meus parceiros de orientação Charles Valadares, Lucas Fabrício e Raísa Campos.

Aos professores da graduação, em especial Antônio Hildebrando, Fernando Mencarelli, José Simões Jr., Reginaldo Santos e Ricardo Figueiredo.

Ao Randyner de Paula, por ter diminuído o volume do seu som ou deixado de escutá-lo todas as vezes que eu precisei me concentrar na escrita deste trabalho.

Aos meus irmãos de coração João Valadares, Gabriela Dominguez e Milenna Trindade, da Preqaria Cia. de Teatro.

Durante a graduação, encontrei parceiros-irmãos que hoje sonham e realizam comigo uma ideia de teatro: aos meninos e meninas Charles, Fabrício, Helaine e Vânia, do Mamãe Tá na Plateia, o meu amor e o meu muito obrigado.

A minha madrinha Fabiana Villas Boas, pela grande professora que é.

Ao meu amigo Lúcio Honorato.

E aos outros grandes amigos da graduação e de vida, em especial: Alice Vieira, Guilherme Passos, Bruna Betito, Ana Reis, Jésus Lataliza, Júlia Camargos, Idylla Silmarovi, Lélia Rolim, Carolina França, Rafael Bottaro, Rafaela Kênia, Juliana Birchall, Marcus Vinícius Souza.

Ao Rafael Mansur, pelo *resumen*.

Ao Quatro Elementos Sítio Escola, em especial a turma do 5º ano de 2013.

*A vida inventa!*

*A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder da continuação, porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.*

João Guimarães Rosa

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso relata a experiência de ensino do teatro, realizada com a turma de 5º ano do Quatro Elementos Sítio Escola, ao longo do ano de 2013. Elaborar planos de aula com propostas teatrais que valorizassem e potencializassem as descobertas feitas pelos alunos durante os encontros foi determinante para transformar as aulas em um *work in process* criativo e trouxe à luz a temática “Monstros” que desencadeou diversos experimentos cênicos. Todo o processo foi registrado em Diário de Bordo e seu estudo posterior possibilitou a construção de uma narrativa sobre a experiência vivida. Ao longo do relato, as propostas didáticas geradas no processo serão evidenciadas, a fim de contribuir com um ensino de teatro conectado à cena contemporânea, pautado pela pesquisa e experimentação.

Palavras-chave: Ensino do teatro. *Work in process*. Monstros.

## **RESUMEN**

Este trabajo de finalización de curso presenta la experiencia del enseño de teatro, realizada con la turma de quinto grado de la escuela “Quatro Elementos Sítio Escola”, a lo lardo del año de 2013. Crear planos de clases con propuestas teatrales que valorasen y fortaleciesen los descubrimientos hechos por los alumnos durante los encuentros, fue determinante para transformar las clases en un work in process creativo y ha traído a la luz el tema “Monstruos” que inició varios experimentos escénicos. Todo el proceso fue registrado en un Diario de Bordo y su estudio posterior habilitó la construcción de una narrativa sobre la experiencia vivida. A lo largo del relato, las propuestas didácticas generadas en el proceso son evidenciadas, con la intención de contribuir con un enseño de teatro conectado a la escena contemporánea, basado por la pesquisa y experimentación.

Palabras-clave: Enseño del teatro. Work in process. Monstruos.

## SUMÁRIO

<b>I - Teatrices inventariadas</b>	09
<b>II - Teatrices inventadas:</b>	16
• Monstros no caminho!	29
• Monstros na festa!	41
<b>III – Teatrices futuras: para se seguir a diante</b>	44
Referências	47



## I – Teatrizes inventariadas

*Como se fazer a si mesmo antes de fazer o homem?*

Carlos Drummond de Andrade

O teatro existe em mim desde antes de eu existir como “gente de teatro”. Possui rastros em um quando eu-agora-menino brincava, com a roupa manchada de manga ou de nódia de carambola, no quintal da casa da minha avó Maria, de ser tudo aquilo que eu imaginava ser, em qualquer lugar que eu inventasse estar. Esse canto bem simples desse tanto de mundo fica lá em Timóteo, no interior de Minas Gerais, e era onde eu costumava passar as férias.

Encontro vestígios de teatro também na meninice vivida em Betim, que fica bem perto de Belo Horizonte, mas que possui um ritmo de vida menos afoito que o da capital. Pude crescer brincando na rua, mata adentro, morro abaixo, no meio da meninada que volta e meia se dividia entre mocinhos e vilões (muitos deles inspirados nos desenhos animados e outros programas de televisão); polícia e ladrão e, por vezes, uns que pertenciam ao reino de “Um” e travavam batalhas com os outros do reino de “Outro”, munidos com espadas de pau, armaduras e naves espaciais de papelão, escudos de isopor e poderosas capas feitas dos plásticos descartados pelos donos de novos eletrodomésticos. Geralmente os lados chegavam a um tratado de paz (ou não!) quando as mães, já de noitinha, nos chamavam para dentro de casa.

Foi na escola que essa brincadeira de “fazer de conta que agora a gente era” foi ganhar o nome de teatro. Ao longo dos meus anos como aluno da Educação Básica<sup>1</sup>, pude, no cotidiano escolar, me envolver com diversas montagens de peças de teatro quase sempre associadas ao calendário de datas comemorativas, ou então a encenação ilustrativa dos conteúdos de uma disciplina. Penso que essa forma dos meus antigos professores de aproximar o teatro da gente foi de grande valor, haja vista que em Betim eram raros os acontecimentos artísticos. Graças à escola pude dar os primeiros passos na arte teatral, já que meu interesse por participar de experiências artísticas era cada vez maior. Ainda mais depois de descobrir que as histórias que eu gostava de inventar podiam ganhar corpo e voz nas peças que eu escrevia para encenar durante o recreio ou em algum evento cultural da escola.

---

<sup>1</sup> Ensino Fundamental, cursado na Escola Municipal Hercílio do Espírito Santo, em Betim (MG), entre os anos 1996 a 2004 e o Ensino Médio, cursado na Escola Estadual Amélia Santana Barbosa, também em Betim, entre os anos 2005 a 2007.

A Igreja foi outra instituição que me permitiu proximidade com o teatro. Cresci no catolicismo e com frequência assistia dramatizações durante a missa, na catequese e nos encontros de grupos de jovens. A igreja matriz tradicionalmente encenava a “Paixão de Cristo” com os jovens da paróquia e aquele era um importante acontecimento na cidade. Em 2004, quando completei quatorze anos, pude enfim participar desse trabalho que me mostrou outra forma de encarar o fazer teatral: pela primeira vez eu escutava falar de preparação vocal, corporal, improvisação, figurino, cenário, dramaturgia, sonoplastia, etc. A montagem, apesar de se contar com o elenco de jovens amadores, era coordenada por um trio de artistas com experiência em teatro<sup>2</sup>.

Lembro-me de que nos reunimos na semana seguinte após a Sexta-feira da Paixão para uma avaliação do processo vivido durante a concepção e apresentação do espetáculo naquele ano de 2004. Ao finalizar sua fala, o Chiquinho – como nós carinhosamente chamávamos o Chico Braga – nos aconselhou a buscar formação artística e técnica para, no ano seguinte, aprimorarmos nosso trabalho. Durante a convivência nos meses de ensaio, criei uma grande admiração por ele: sua bagagem cultural, sua forma de conduzir os trabalhos, os seus croquis de figurino (que por si só já enchiam os olhos) e sua paixão pela arte foram aspectos semeados em mim, e que germinaram em forma de um respeito muito grande por ele. Chiquinho faleceria naquele mesmo ano, mas suas palavras me “levariam pelas mãos” até a FUNARBE<sup>3</sup>, onde eu me matriculei no curso de iniciação teatral.

Entre idas e vindas, frequentei as aulas na FUNARBE durante três anos. Logo nos primeiros seis meses fiz uma substituição na turma de formatura do curso e circulei com o espetáculo “O Rapto das Cebolinhas”, da Maria Clara Machado, pelas escolas e praças da cidade. Se houve alguma implicância por parte dos meus pais em relação a este querer teatro, ela existiu nessa época. Penso que ela talvez fosse fruto de uma preocupação causada pelas “andanças pra lá e pra cá” que aquela atividade me conduziu, e também pelo grande tempo que eu passei a destinar a ela. Mais tarde, quando optei pelo Teatro na graduação, sinto que a preocupação nascia das incertezas que uma carreira profissional neste ramo inspira. Todavia, sempre pude contar com o apoio, o respeito, a presença deles nos espetáculos nos quais atuei e escrevi, com seus aplausos, elogios e também com críticas – sempre muito coerentes.

---

<sup>2</sup> O trio de diretores que coordenavam esse processo era formado pelos artistas Chico Braga, Call Braga e José Aleixo Junior. Chico era formado em Artes Plásticas pela UFMG, possuía ainda um notório envolvimento com os movimentos de cultura popular de Betim. Call Braga esteve envolvido diversas vezes durante a década de 1980 e 1990 com esse tipo de trabalho nos bairros mais afastados de Betim e o terceiro, o Junior, possuía formação como ator profissional.

<sup>3</sup> Fundação Artístico-Cultural de Betim. Além de gerir a cultura e os patrimônios históricos de Betim, a FUNARBE oferece diversos cursos de iniciação artística para população betinense gratuitamente.

Concluí o curso de iniciação teatral na FUNARBE em 2007 e, simultaneamente, o meu percurso no Ensino Médio. Foi quando tomei conhecimento do curso de formação técnica oferecido pelo CEFAR<sup>4</sup>, em Belo Horizonte, e resolvi tentar o ingresso na escola, mas não fui admitido. No entanto, no ano de 2008, um colega que conheci nas provas de seleção, o hoje meu amigo João Valadares, me convidou para trabalhar em uma nova montagem do seu grupo de teatro: aceitei prontamente o convite e passei a integrar a Preqaria Companhia de Teatro<sup>5</sup>.

Meu primeiro trabalho como ator em Belo Horizonte foi decisivo para colocar em prática uma ideia que me rondava durante a minha primeira experiência artística na capital: minha escolha pelo curso de Teatro, no vestibular de 2008, da Universidade Federal de Minas Gerais. A convivência com colegas que cursavam ou já haviam cursado essa graduação, o desejo e a necessidade de ampliar minha formação no âmbito teatral contribuíram na minha escolha.

No final do primeiro ano da graduação, deparei com dois caminhos possíveis de serem trilhados no curso: a Licenciatura em Teatro ou o Bacharelado em Atuação. Em um rápido revirar de memórias logo me vejo, desde pequeno, gostando de ser, nas brincadeiras, o “professor”. E isso foi vindo comigo: acompanhou-me na adolescência, passeamos de mãos dadas pela juventude e acabou por se tornar coisa latente em mim, dessas que nos levam a tomar certas decisões importantes na vida: no meu caso, norteou na escolha pela Licenciatura. O meu pensamento era que, nessa habilitação, eu poderia “unir o útil ao agradável”; o fazer artístico ao exercício de docência. E para mim fazia todo sentido retornar à escola e propiciar aos mais jovens o encontro com o teatro!

Eu engatinhava ainda nessa minha nova-vida de licenciando quando consegui, em 2010, uma vaga de professor de teatro no programa de educação integral “Escola da Gente<sup>6</sup>”, em Betim. Foi um período de grande dificuldade e de angústia, mas também de descobertas e alegrias, no qual eu tive que me inventar e reinventar como professor para conseguir atender às demandas que a função me atribuía. Na época, tinha a impressão de um abismo entre o que eu via, lia e vivia nas disciplinas da Licenciatura e as questões com as quais me deparava na

---

<sup>4</sup> O Centro de Formação Artística – Cefar, da Fundação Clóvis Salgado, integra a política do Governo de Minas de fomento à formação em arte, direcionada ao jovem artista e aos profissionais recém-formados. Oferece cursos técnicos, profissionalizantes e de extensão destinados à capacitação, qualificação, aperfeiçoamento e atualização de crianças, jovens e adultos nas áreas de Teatro, Dança e Música.

<sup>5</sup> Com a Preqaria Companhia de Teatro atuei nos espetáculos “Tribunal Quarto de Zona” (2008), “Fausto(s!)” (2010) e “Conversa Séria de Calcinha e Soutien” (2011).

<sup>6</sup> Projeto implantado em uma parte das escolas municipais de Betim em 2009 e que manteve o funcionamento de suas atividades até o final de 2012. Nele, os alunos tinham acesso às aulas (no contra turno) de artes, esportes e apoio pedagógico.

vida de professor e, por isso, eu deveria descobrir por conta própria como transpor o conhecimento teatral para a sala de aula. Em 2012, passei a integrar a coordenação pedagógica do programa de educação integral. Minha função nesse novo cargo era acompanhar e orientar os outros cinco professores de teatro que integravam o programa. Infelizmente, com a mudança de prefeitos da cidade, no final daquele mesmo ano, o projeto seria extinto.

Também foi em 2012 que estive envolvido com as disciplinas Estágio I e as do Estágio II, pertencentes ao grupo de atividades obrigatórias da grade curricular no curso da UFMG, que tiveram grande relevância na minha formação e mostraram-se essenciais para que a experiência que narrarei neste trabalho fosse vivida.

O Estágio I, sob a regência do professor Ricardo Figueiredo naquele 1º semestre de 2012, me possibilitou conhecer a instituição de ensino Quatro Elementos Sítio Escola. Lá cumpri parte da carga horária da disciplina voltada para observação da prática docente de um professor de Teatro que atuasse no Ensino Básico. Tomei conhecimento da escola graças ao meu amigo Lúcio Honorato que, na época, era o professor de Teatro da instituição.

Localizado na cidade de Contagem (MG), o Sítio Escola<sup>7</sup> foi fundado em 2009 pela atual diretora, Marilza Soares. Desde então atende alunos do Ensino Infantil (2 a 5 anos) e do Ensino Fundamental<sup>8</sup> (6 a 14 anos). Sua sede, como o próprio nome sugere, recria o ambiente de um sítio: um casarão abriga as salas de aula, a secretaria, a coordenação pedagógica, biblioteca, diretoria, banheiros e a sala dos professores. Em 2012, foi inaugurado o segundo prédio para abrigar novas salas, um espaço multiuso, a cantina e a mecanografia. Há também a quadra poliesportiva e a piscina. Tudo isso cercado por várias árvores, jardins, hortas, galinheiro, viveiro de pássaros, um pequeno lago com seus peixes, parquinho, uma casa de árvore e também a do Alvim, o pônei. A primeira vez que estive ali foi em uma manhã ensolarada de sábado, 28 de abril, dia de festa da família. Estavam reunidos ali alunos, familiares e funcionários em torno da realização das provas de uma tradicional gincana do colégio conhecida como JIQUE (Jogos Internos Quatro Elementos). Depois daquela primeira visita, frequentei o Sítio Escola semanalmente, de maio a julho, para acompanhar, como observador, o trabalho do professor Lúcio. O fato de também ocupar a posição de professor em outra escola, no programa de educação integral em Betim, cujas estruturas físicas e pedagógicas eram completamente diferentes daquelas que eu encontrava no Quatro

---

<sup>7</sup> Algumas vezes adotarei esta expressão, que também é utilizada no cotidiano do colégio Quatro Elementos, para fazer referência à instituição.

<sup>8</sup> A última etapa de implantação do Ensino Fundamental aconteceu neste ano.

Elementos, me escancarou a necessidade de se ser um professor polimorfo e flexível, para poder transitar pelas diversas condições que o mercado de trabalho oferece, tais como: existência ou não de um espaço destinado às aulas de teatro na escola; número reduzido de alunos ou turmas cheias; os contrastes existentes entre o ensino do teatro na moldura do ensino regular e aquela que insere o teatro na escola em uma matriz extracurricular, etc.

Cursei o Estágio II no mesmo semestre em que a professora Marina Marcondes Machado<sup>9</sup> passou a fazer parte do quadro de professores do curso de Licenciatura em Teatro e assumiu a regência dessa disciplina. A condução proposta por Marina nos convidou a mergulhar no universo de referências sobre arte, ensino e infância pelo qual a professora transita, e também a sermos, enquanto professores de teatro, criadores de nossas poéticas próprias: a partir dos nossos referenciais teóricos e artísticos poderíamos ser inventores de novas propostas para o ensino do teatro. Ainda nesta disciplina fomos incentivados a nos repertoriar acerca da temática “Monstro” durante a realização do procedimento prático batizado pela Marina como “Tempos dilatados para espaços encontrados<sup>10</sup>”.

O frescor trazido pela nova professora me encantava e inquietava ao mesmo tempo: naquele semestre eu não estava envolvido como professor com nenhuma escola e eu queria ver como tudo aquilo reverberava na prática, no contato com o aluno, em sala de aula. A ansiedade já consumia um sem-fim de espaços dentro do meu peito durante os nossos encontros. Mas, mal sabia ela que os seus dias estavam contados: findado o Estágio II retornei ao exercício docente.

Era janeiro de 2013 quando recebi um telefonema do Lúcio me convidando para substituí-lo como professor no Quatro Elementos durante o período de fevereiro a maio. Ele viajaria durante aqueles meses para desenvolver um trabalho artístico no Rio de Janeiro, com o Grupo Girino de Formas Animadas, e por isso havia combinado com a direção da escola que se ausentaria durante a primeira etapa letiva e que verificaria a minha disponibilidade para aqueles três meses. A minha indicação foi aprovada pelos gestores do Sítio Escola graças à proximidade que estabeleci com a instituição durante “Estágio I”, que permitiu que eles, de forma geral, conhecessem a minha conduta. Aceitei o convite e no sábado seguinte, em uma reunião pedagógica, fui apresentado ao corpo docente como professor de Teatro substituto.

---

<sup>9</sup> Marina Marcondes Machado é pesquisadora das relações entre a infância e a cena contemporânea, dramaturga, professora da graduação em Teatro, da UFMG, na modalidade Licenciatura e a orientadora deste trabalho.

<sup>10</sup> Esta proposta consistia em preparar pequenas instalações no Parque Municipal Américo Reené Giannetti que fossem formas-conteúdo que conversassem com os transeuntes (crianças ou adultos) que poderiam encontrá-las, ou não; este algo dito é traduzido, nessa didática, como doação de teatralidades. (MACHADO, 2012)

Fato é que surgiu, em outra reunião que participei com a pedagoga do Sítio Escola, a diretora da instituição e o Lúcio, a demanda para que eu trabalhasse, ao longo daquela primeira etapa, com o ensino de Dramaturgia durante as aulas. Estremeci! Na verdade a ideia foi pintada pelo Lúcio, que conhecia o meu trabalho como dramaturgo e o grande interesse que sempre nutri por questões voltadas para a escrita. Segundo ele, trabalhar com este mote poderia ser uma novidade para os alunos, já que nunca havia feito uma abordagem em suas aulas que tangenciasse o ensino de dramaturgia. Mais tarde, nos meses que se seguiram, tomei conhecimento da montagem de um espetáculo realizado no segundo semestre do ano anterior, com um grupo de alunos oriundos das turmas de 10, 11 e 12 anos, que contava com texto dramático: assim, o meu trabalho não partiria tão do nada assim.

Como disse anteriormente, à primeira vista, aquele enunciado me fez estremecer em virtude da insegurança diante do que foi proposto: desenvolver com os alunos uma prática no campo da dramaturgia seria uma experiência inédita não só para eles, mas também para mim. Porém, foi justamente esse ineditismo que me instigou a não titubear e levar em frente aquela proposta. Para mim, tratava-se de um convite à invenção de formas e caminhos para que os alunos se vissem instigados a se envolverem com uma prática dramática. Os primeiros passos da construção da minha *poiésis*<sup>11</sup>. Comecei a confabular...

Voltemos às particularidades do Sítio Escola: o Teatro é ofertado como disciplina curricular para as turmas a partir do 5º ano. Assim, em 2013, eram 11 meninos e 07 meninas, com idade entre nove e onze anos, que experimentariam, pela primeira vez, as aulas daquela linguagem artística. Apresento esta turma porque será ela a protagonista do relato que tecerei a seguir. Foi a partir do encontro com esses 18 alunos que constatei que eu não iria muito longe se começasse as aulas apresentando-lhes textos dramáticos ou convidando-lhes para um exercício de escrita teatral. Aliás: Escrever – ou, quem sabe, desenhar? – melhor dizendo: rabiscar – poderia ser sim uma boa opção de ponta pé inicial, mas não no papel, com lápis ou caneta, e sim com o corpo, ou com objetos e em relação com o outro, no espaço. Assim, me desfiz de uma inquietação faceira, que queria porque queria que eu respondesse de antemão “como trabalharia dramaturgia com essas crianças?” e fui de encontro aos alunos, esvaziado de expectativas e pressupostos, tal como o estagiário *zen*<sup>12</sup>, e me deixei levar pelas

<sup>11</sup> Segundo o filósofo Benedito Nunes, *poiésis* significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. Para ele, há, nessa palavra uma densidade metafísica e cosmológica que precisamos ter em vista. (NUNES *apud* MACHADO, 2012, pág.9).

<sup>12</sup> Durante o Estágio II, a professora Marina nos apresentou esta postura de trabalho que tem como princípio o esvaziar-se para receber o Outro. Marina costuma a associar a imagem do “copo vazio cheio de ar” ao estagiário zen: esvaziado de pressupostos ou expectativas em relação ao Outro, mas ainda assim um adulto com repertório de saberes enriquecido constantemente.

descobertas feitas neste convívio. Passei então a procurar entender *como planejar aulas de teatro que valorizassem e potencializassem o que surgia do encontro do professor com os alunos?*

Um Diário de Bordo, ou de Itinerância como é denominado por Barbier (2007), foi utilizado durante todo o processo para registrar descritivamente as experiências vividas durante os encontros. Segundo Barbier, esta ferramenta:

(...) é um instrumento metodológico específico. (...) Ele fala da “*itinerância*” de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma “trajetória” muito bem balizada. Lembremos que, na *itinerância* de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A *itinerância* representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo (BARBIER, 2007, p.133 - 34).

Convido o leitor a acompanhar a narrativa que tecerei a seguir, baseada nos estudos e reflexões acerca dos relatos feitos no Diário de Bordo. O intuito é trazer à luz as propostas criadas a partir do *work in process*<sup>13</sup> vivido com esta turma, que nos levou a encontrar no tema “Monstros” o mote para vivenciarmos diversos experimentos teatrais durante o ano. Estas propositivas estarão destacadas no decorrer da narrativa, abrindo caminho para que outros interessados possam experimentar o processo “Monstrifique-se!”. Concluirei alinhavando algumas questões levantadas ao longo do trabalho, reiterando as reflexões feitas durante o percurso e indico alguns caminhos que daqui em diante pretendo percorrer.

---

<sup>13</sup> Segundo Machado (2010a), “*work in process* ou “trabalho em processo” é um conceito metodológico para a criação em arte, seja na música, na literatura, teatro, dança ou artes visuais; essa metodologia implica não ter como meta chegar a um produto acabado, mas sim pensar na imersão de processos, o tempo todo (...)”.

## II – Teatrices inventadas:

A atmosfera dos primeiros encontros com aquela turma de 5º ano, do Quatro Elementos Sítio Escola, era inundada por um misto de mistério e expectativas: se para os alunos havia um mar de novidades a serem exploradas nessa nova empreitada, lecionar naquele contexto inaugurava no professor a experiência de estar envolvido com o ensino regular.

A primeira questão que me inquietou foi a de como propor um aquecimento que pudesse despertar o corpo dos alunos para atividade teatral. Assim, em busca de uma resposta, levei como proposta dois jogos tradicionais (o “Pegador parado”<sup>14</sup> e o “Carrasco”<sup>15</sup>) que eu já havia conduzido em outras ocasiões.

O entusiasmo e a vontade de repetir as brincadeiras em todos os encontros seguintes demonstraram empolgação com as primeiras propositivas. No entanto, o que havia de Teatro naquelas aulas de teatro? Foi o que passei a me questionar no final da terceira aula, na qual grande parcela do tempo ficou destinada ao “Carrasco”. A esse respeito, Icle traz à luz o seguinte apontamento:

Muitas vezes necessitamos realizar tarefas em sala de aula que não estão diretamente relacionadas com o cerne da atividade teatral, mas são preparatórias ou requisitos para que o objetivo principal possa se desenvolver. Assim, um aquecimento, como forma de iniciar uma oficina, pode ou não introduzir aos participantes uma noção teatral. Ele pode apenas prepará-los, dar condições de início (ICLE, 2011, pág 74.)

Apesar de aqueles jogos trabalharem habilidades que são caras à nossa atividade teatral tais como atenção, escuta, contenção, concentração, etc., percebi que minha condução não as potencializava teatralmente já que não avançávamos para além da brincadeira. O dizer dos próprios alunos continha essa impressão sobre aquelas atividades; escutei uma aluna comentar que o que eles faziam nas nossas aulas era igual ao que praticavam na Educação Física.

---

<sup>14</sup> A proposta do Pegador parado é a seguinte: um jogador – o pegador – fica em um dos extremos da sala de costas para o restante dos colegas, que estão do outro lado do espaço. O objetivo dessa maioria é chegar onde o pegador está sem que ele os veja em movimento. Então, quando o pegador resolve, ele se vira para verificar se há alguém se aproximando. Os que estavam “a caminho” devem ficar imóveis porque se o pegador pegá-los no flagra, em movimento, ele pede para que este retorne “de onde saiu.” A rodada acaba quando finalmente alguém alcança o pegador.

<sup>15</sup> Esta brincadeira segue a mesma lógica do pique-pega, mas ganha uma nova regra: quando o pegador estiver prestes a pegar alguém, esse alguém nomeia outro colega que estiver no jogo e essa outra pessoa substitui o atual pegador e passa a ser o novo “carrasco” da brincadeira.



Foi aí que meu primeiro questionamento se ampliou para “como fazer com que a aula de teatro parecesse – e fosse mais Teatro?”.

Diante do curto tempo de aula (uma hora), revelou-se a necessidade de um aquecimento que já fosse um acontecimento teatral. Para tal, estruturei uma sequência de ações mescladas a uma narrativa. O intuito da atividade era despertar o corpo e a imaginação ao introduzi-los a um espaço e tempo ficcional, no qual eles poderiam brincar com diversas corporeidades, a cada nova situação. A proposta era assim:

## CONVITE AO FAZ DE CONTA<sup>16</sup>

### Sugestão de narrativa

Todos estão adormecidos no chão e, a partir de um comando dado pelo condutor (uma palma, por exemplo), todos despertam, espreguiçam-se deliciosamente e de várias formas. De repente notam que coisas estranhas aconteceram com o mundo ao nosso redor: o ar em volta deles começa a pesar muito feito chumbo (como é caminhar nessa atmosfera?); em seguida pesa leve feito algodão... A atenção agora se volta para o chão: e se ele for como um grande chiclete? Uma teia de aranha? E se ele deixar de ser tudo isso e for o fundo de uma frigideira no fogo? Como é caminhar por um chão assim? Avançamos para descobrir o que mais está acontecendo pelo mundo. É quando um vento muito forte nos leva para longe, em um lugar onde escorre um rio de chocolate no qual se pode tomar banho! Depois de aproveitar dessa novidade, continua-se em frente e encontra-se um vale com diversas cachoeiras de água suja, água limpa, água quente, água fria e mel! Como é passar por cada queda d'água? E como será dar um rápido mergulho no lago de mel que se forma depois da última cachoeira? Ainda há caminho a ser percorrido, por isso o mergulho nesse lago é rápido. Quando se sai desse lago, surpresa: há um enxame de abelha por ali, espiando tudo e pronto pra atacar. O que nos resta se não fugir?! Esconder-se talvez adiante. Vamos para os esconderijos com movimentos mínimos para que nenhuma delas perceba o grupo. Por fim, o sono toma o esconderijo: todos adormecem.

Experimentei a proposta no 4º encontro com a turma. Tinha em mente o início da jornada descrita anteriormente. Fiz a seguinte consideração em meu Diário de Bordo:

<sup>16</sup> A partir daqui, destacarei os enunciados das propostas de aula que formulei ao longo do processo vivido com o 5º ano: com esta diagramação e borda pontilhada, revelando que o contorno estabelecido é poroso aberto para enriquecimentos, modificações, etc., do leitor que desejar praticá-las.

*Alguns alunos pediram para não fazer ou pararam de brincar no meio do caminho desse aquecimento. Foram cinco no total que sentaram e preferiram assistir. Durante o “fazer” houve muito empurra-empurra e alguns momentos em que uns se preocupavam apenas em “zoar” os outros/ para os outros. (R.D.B<sup>17</sup> – 25/02/2013).*

Compreendi a recusa dos alunos como uma das possíveis respostas ao jogo proposto e respeitei o não querer participar. Com o passar do tempo, reservei um espaço da sala que era destinado para quem não quisesse se envolver nas atividades como atuante. Deste lugar, que denominei “plateia”, a participação se daria de outro modo: atenção ao que ocorresse na área de jogo. Já o “empurra-empurra” e a brincadeira de mau gosto tiveram que ser solucionados com uma conversa com a turma.

Com o decorrer das aulas, a estrutura do aquecimento foi modificada com acréscimos de novas ações feitas pelos alunos e adaptação das já existentes. Percebi que a cada novo encontro, a turma estava cada vez mais resistente para aquela proposta. Quando não alegavam cansaço, o motivo de não querer brincar era para não sujar ou bagunçar o uniforme, “já que ainda era segunda feira”.

Mais do que conversarmos sobre esta velha ideia de que a segunda feira era dia de conservar a limpeza do uniforme, ou sobre aquela disposição que a turma demonstrava de quem, cheio de preguiça, acabou de sair da cama, decidi mudar o roteiro de aula que seguíamos até o sétimo encontro, que consistia em: chegar ao espaço da aula, formar uma roda e, a partir do registro feito por um ou dois colegas no “caderno de artista<sup>18</sup>”, relembrar o que foi vivenciado na semana anterior. Ao invés disso, aguardei os alunos do lado de fora da sala. Lá dentro, havia demarcado, com cabos de vasoura, um quadrado no chão. Essa delimitação do espaço sintoniza minha prática com a ideia de que “uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique” (RYNGAERT, 2009, p.127).

---

<sup>17</sup> A partir daqui, farei citações dos relatos contidos no meu diário de bordo nesta diagramação e fonte itálico. Para fazer referência a ele, adotarei a sigla R.D.B, acompanhada da data em que o registro citado foi feito.

<sup>18</sup> O “caderno de artista” foi uma ferramenta de registro apresentada aos alunos pelo professor Lúcio e que foi mantida por mim ao assumir a regência das aulas. Cada aluno possuía o seu caderno e nele, após cada aula, em casa, deveria ser feito um registro do que “ficou” daquele encontro. Esse relato poderia ser literal como também poderia ser uma associação da experiência do dia com um poema, uma letra de música, um desenho ou uma imagem. Além disso, as experiências artísticas que cada um vivenciasse em outros momentos da vida (como assistir alguma peça, se ver algum filme, ler um livro, ir a uma exposição, etc.) poderia ser misturado a esses registros anotados, colados, desenhados e/ou rabiscados.

Expliquei que naquele dia aconteceria o “Baile em *que vale tudo, menos qualquer coisa*<sup>19</sup>”. O enunciado foi o seguinte:

## **O BAILE EM QUE VALE TUDO, MENOS QUALQUER COISA**

Quem se sentir a vontade para participar do Baile entra na área do quadrado. Dentro dele, enquanto você dançar da forma que você inventar, “pode-se ser tudo o que se quiser ser”. A plateia ficará posicionada ao redor do quadrado e, como combinado nas aulas anteriores, conectada com o provável acontecimento.

Abri a porta e liguei a trilha sonora<sup>20</sup> selecionada para aquela brincadeira. No começo, os alunos hesitaram para embarcar na proposta:

*Nos primeiros minutos ninguém se aventurou a entrar no jogo. Apenas houve pedidos para eu trocar a música e colocar alguma que eles conheciam. Eu permaneci em silêncio e deixei a música tocar. A primeira canção terminou e a segunda já estava no meio quando eu percebi o impulso de um dos meninos para entrar no quadrado. Mas por algum motivo ele se intimidou. Foi aí que não pensei duas vezes: entrei eu mesmo na brincadeira e comecei a dançar. (R.D.B – 08/04/2013).*

De certa forma, havia em mim uma expectativa para que aquela nova ideia de aquecimento fosse minimamente experimentada pelos alunos. Eu acreditava ser um caminho possível para que aquecessem seus corpos, à sua maneira, sem uma estrutura de ações previamente elaborada pela qual eles teriam que transitar. Por isso, mesmo diante dos pedidos, não troquei a trilha por outra composta de músicas já conhecidas por eles, talvez já marcadas por coreografias prontas e popularmente conhecidas. O fato de eu ter sido o

<sup>19</sup> Herdei essa expressão do artista Joaquim Elias que em nossas improvisações no processo do “Fausto (s!)” nos orientava a nos permitirmos propormos de tudo durante as experimentações, menos qualquer coisa.

<sup>20</sup> Composta por músicas diversas do Barbatuques, The Beatles, Tom Zé, Tom Zé + José Wisnisk, Yann Tiersen, Gonzaguinha, Beirut, etc.

primeiro a entrar no jogo estava associado a três pensamentos: que os alunos poderiam não ter entendido o enunciado da atividade e por isso não quiseram se arriscar; o enunciado não era suficientemente atraente a ponto de fazer alguém se interessar pela brincadeira; ou ninguém estava interessado em ser o primeiro a estar lá no meio, com sua dança, exposto para os demais.

Eu corria o risco de continuar ali, sozinho, sem que alguém me acompanhasse. Mas não foi o que aconteceu: a minha tática de ser o primeiro surtiu um efeito positivo e abriu o caminho para que, um a um, embarcassem no jogo.

Após dançarmos durante algumas músicas, introduzi no jogo um novo comando:

### **E SE A GENTE?**

Começamos com as sugestões de “E se a gente...”:

- ...Dançasse só com a cabeça?
- ... Só com os braços?
- ... Somente com os olhos?
- ... Dançasse como se o chão aqui fosse uma frigideira e nós, descalços, tivéssemos que continuar?
- ... Dançasse com o teto abaixado até a altura das nossas cabeças?
- E se fôssemos micróbios? Peixes? Lagartas? Como seria essa dança?

Os alunos se permitiram explorar, dentro do quadrado, estes enunciados. Abri espaço para que eles também propusessem os “e se’s”. A brincadeira se prolongou com a colaboração dos alunos. Diante do envolvimento da turma com aquele primeiro “baile”, voltei a repeti-lo nas aulas seguintes e, com o tempo, passou a ser uma prática recorrente nos nossos encontros: um aquecimento mais significativo, orgânico, criado com os alunos e pelos alunos. Nos encontros seguintes, ele ganhou novos contornos, para sempre se manter uma atividade viva e interessante: outras imagens suscitadas a cada novo encontro para dançarmos *como se fôssemos*. Dentre as que surgiram, cito: a cascata de uma cachoeira; batatinhas na gordura quente; uma lagarta em uma horta inundada; um grande redemoinho; constituídos de leite condensado, ou de pedra, etc.

Paralela à busca por um aquecimento que já fosse um acontecimento rico em teatralidade<sup>21</sup> havia também o desenvolvimento das propostas que eram exploradas no que chamarei aqui de coração das aulas<sup>22</sup>. No recheio dos nossos encontros descobri o esconderijo de pequenas criaturas monstruosas jamais vistas neste mundo... Acompanhem comigo!

A primeira pista que tive delas surgiu na aula em que trabalhamos uma proposta chamada “Linha da Vida<sup>23</sup>”. A proposta é a seguinte:

## LINHA DA VIDA

Peço aos alunos para imaginarem uma faixa reta no chão que liga os dois extremos da sala. Em seguida convido os alunos a percorrê-la mostrando em seus corpos “uma vida inteira” durante o caminho.

Quando eu fiz essa proposta pela primeira vez, testemunhei os primeiros acontecimentos teatrais da nossa trajetória: vi corpos que se permitiam explorar outras formas de ser: como seria ser bebê, criança, adulto, jovem e idoso enquanto transitavam na linha. Escutei o silêncio causado pela suspensão que um dos alunos produziu quando ele alcançou o “corpo já velho” e tateou, tateou, tateou... Até chegar ao fim do caminho, onde relutou a morrer. Os olhos dos outros meninos ficaram fixados naquela morte lenta que, delicadamente, conduzia o corpo do colega agora-velho para o chão. Encontro no meu Diário de Bordo as seguintes considerações sobre esse primeiro dia de experimentação da “Linha da Vida”:

*Deu tempo de apenas três alunos experimentarem esse percurso. Dentre eles o aluno C. que desde o primeiro dia tem se envolvido em quase todas as confusões da turma. Até hoje eu sentia que a aula de teatro em nada interessava ao C. Esta ideia começou a mudar quando eu o vi percorrendo a linha da vida. Quando ele já estava próximo do fim da vida, C. era um velhinho que não se curvara, mas que enxergava muito mal e andava tateando, com passos bem curtos. Hesitou por um bom tempo chegar ao*

<sup>21</sup> Para Josette Féral, teatralidade “parece ser um processo, uma produção que primeiro se refere ao olhar que postula e cria um “espaço outro”, deixando lugar para que a ficção possa emergir. Este espaço é o resultado de um ato consciente que pode partir do “performer” – no sentido mais amplo do termo - ou do espectador cujo olhar cria uma divisão espacial onde pode emergir a ilusão e que pode se dirigir indistintamente sobre os fatos, os comportamentos, os corpos, os objetos e o espaço tanto do cotidiano como da ficção” (FÉRAL *apud* BELONNI, 2009, pág .219)

<sup>22</sup> Adoto aqui esta nomenclatura aprendida com a professora Marina Machado para designar a atividade central da aula.

<sup>23</sup> Também este jogo é uma herança do tempo que participei de um trabalho de preparação corporal coordenado pelo artista Joaquim Elias, na montagem do espetáculo “Fausto (s!)”, da Preqaria Companhia de Teatro.

*final da faixa. E quando chegou, se agachou bem devagar e em seguida se deitou. Por fim fechou os olhos e” morreu”. A turma ficou imersa em uma quietude solene em 1...2...3...até que o C. se levantou e, limpando as costas, exclamou despojado e nos trazendo de volta a atmosfera brincante: Acabou professor!*

*Não só você, C. A aula (por hoje) também. (R.D.B – 18/03/2013)*

Aprofundi a proposta de transformação durante um “percurso” quando acrescentei o elemento “bicho”. Segue o enunciado:

### **QUAL O TEU BICHO?**

Pedi para que cada um pesquisasse para a semana seguinte um animal: como ele era, como se locomovia, onde ele vivia, quais eram seus hábitos e todas as outras informações que se poderia recolher da criatura escolhida.

Quando nos encontramos novamente, expliquei que naquele dia nós faríamos uma “Linha da Vida” diferente:

### **SOLTE O TEU BICHO!**

O princípio é o mesmo adotado na “Linha da Vida” só que, ao invés de mostrar durante a travessia da faixa demarcada de forma imaginária no chão uma “vida inteira”, peço aos alunos que, ao longo do percurso, eles se transformem nos bichos pesquisados. Solicito aos colegas observadores que assistam toda transformação do participante e deixem para dizer qual é o animal demonstrado pelo colega só no final da trajetória.

O combinado de primeiro assistir para depois comentar foi desconsiderado pela turma em um primeiro momento:

*Houve uma ansiedade generalizada: Muitos já sabiam de antemão qual era o bicho do colega e na primeira pista eles já queriam dizer no que o amigo*

*tentava se transformar. Noutros casos o fato de já palpitem antes do fim da transformação fazia com que a pessoa que estivesse em sua travessia (concentrada em se tornar gente-bicho) parasse seu trabalho, voltasse ao corpo-gente só para dizer: “Não é esse bicho que vocês estão falando aí não!”. (R.D.B – 25/03/2013)*

Então reiterei a instrução: tentar identificar somente ao final do trabalho do colega qual animal ele estava empenhado em se transformar. Depois de algumas tentativas, os alunos finalmente introjetaram o comando e se permitiram primeiro fruir o trabalho do colega para depois comentar. Muitos foram os que escolheram gato ou cachorro. Mas também tivemos elefante, águia, cobra, rinoceronte, cavalo e gorila.

À “Linha da Vida” (que agora estava mais para “Solte seu Bicho”) acrescentei novas instruções:

## **VIRA DESVIRADO**

O primeiro passo é pedir aos alunos: transformem-se nos bichos escolhidos! Depois, “com todo-mundo-já-bicho,” dar o comando para a transformação ao contrário, do animal para humano novamente.

Foi nesse “meio do caminho” entre bicho-homem que apareceram figuras que chamaram a nossa atenção:

*Ouvi muitas exclamações do tipo: “Olha que doideira ser meio cachorro, meio homem!”, “Que coisa estranha!”, “Que esquisito!”, “Que legal!”. A cada novo transforma e des-transforma as formas surgidas geravam uma nova onda de comentários e risos – tanto de quem fazia, quanto de quem olhava – porque estava realmente divertido ver aqueles corpos naquele meio termo “nem bicho, nem gente”. (R.D.B – 15/04/2013).*

A chegada do elemento “bicho” em nossas aulas abriu o caminho para que os alunos explorassem em seus corpos a possibilidade de ser outros seres. Essa corporeidade dos bichos e do “entre gente-bicho” foi revisitada de diferentes formas nas aulas seguintes: durante “O

Baile”, por exemplo, já brincávamos com as transformações. Surgiram jogos dentro do jogo, graças a novos comandos do tipo:

### **SE OS BICHOS VÃO AO BAILE...**

Como é para o cachorro, dançar ao lado do gato? O gato tem medo do cachorro? E de quem o gato não tem medo? E o seu bicho convive bem com qual outro bicho? E com qual ele não convive?, etc.

A tensão trazida na ficcionalidade potencializou ainda mais o baile enquanto acontecimento teatral. Tinha agora em mãos duas formas de conectar o aquecimento ao coração das aulas.

Cheguei a propor que jogássemos o “Carrasco” com um novo enunciado:

### **O CARRASCO É O BICHO!**

Quando o participante se torna o “carrasco”, ou seja, o pegador, ele deve cumprir seu papel no jogo transformado na criatura meio termo/ meio bicho/meio gente.

No meu Diário de Bordo encontro a seguinte anotação sobre o desenvolvimento dessa proposta com os alunos:

*Jogamos algumas rodadas. Paramos no momento em que a I. foi pega e não sabia como ser um carrasco meio cobra. Todo mundo tinha uma ideia pra sugerir para ela. Por fim, ela mesma encontrou sua forma de entrar no jogo, antes que a aula acabasse. (R.D.B – 29/04/2013).*

O jogo do “Carrasco” instaurou um espaço de pesquisa e invenção a ser explorado pelos participantes, contrapondo à impressão deixada pela forma como o adotei no princípio



do nosso processo, de modo que o jogo parecia não contribuir com o desenvolvimento de uma noção teatral.

Em meio à empolgação causada pela descoberta das figuras “meio gente/meio bicho”, a exemplo do “Carrasco”, outras brincadeiras e jogos, que já haviam sido experimentados pela turma, foram retomados, enriquecidos por esse achado animal. Como exemplo:

### **UMA PAUSA INVESTIGATIVA**

Sugerir a travessia do percurso do “Solte teu bicho” e que congelem quando alcançarem o meio do caminho, onde surge o entre homem-bicho. Em seguida, pedir para perceberem nos mínimos detalhes seus corpos: “Qual membro está torcido, reclinado ou encurvado? Qual a posição da cabeça, dos braços, das pernas, dos joelhos, dos olhos, da boca, dos pés? Os cabelos: estavam presos ou soltos? Arrumados ou bagunçados? A língua: está dentro ou fora da boca? Há suor? Ele escorre? As bochechas estão ruborizadas? A roupa no corpo: está alinhada ou bagunçada?”. Nada é para ser respondido oralmente, e sim para os alunos perceberem em seus corpos as respostas.

Como essa aula estava no fim, deixei como “para casa” a tarefa de desenharem um retrato<sup>24</sup> muito fiel daquele momento em que estavam congelados, no meio de suas investigações de si mesmo animal. No encontro seguinte, utilizamos os desenhos em uma brincadeira que eu denomino “Massinha Humana”.

<sup>24</sup> Tentei recuperar esses desenhos durante a feitura desse Trabalho de Conclusão de Curso, mas infelizmente nenhum dos alunos os tinha mais.

## MASSINHA HUMANA

Trabalha-se geralmente em trios: um dos três participantes é a figura denominada “escultura”, o outro “escultor” e o terceiro é a “massinha”. Peço para que a massinha feche os olhos. Enquanto isso o aluno “escultura” sugere corporalmente uma imagem, e permanece congelado nessa nova forma, que servirá como modelo para o escultor modelar o corpo do colega “massinha” (a quem é pedido para deixar o corpo disponível para receber as modificações). Com os desenhos em mãos, substituí a “escultura” por esses “retratos”. Embaralhei os trabalhos levados pelos alunos e os dividi em duplas, para experimentarem a brincadeira com esse novo componente, alternando entre eles quem desempenhava o papel de “massinha” e de “escultor”.

A tradução corporal daqueles desenhos, como esperado e pretendido, fugiam do traço realista e revelou uma nova qualidade de criaturas, cheias de modificações como: os olhos arregalados; alguns dedos dobrados e os outros não; braços e pernas encurtados; cabeças desproporcionais ao corpo; tentativa de esconder todos os dentes; etc. Penso que ali os alunos puderam radicalizar a busca pela imagem corporal distorcida, que mais tarde ganharia personalidade com voz (com língua inventada por eles), uma forma singular de caminhar, uma toca, uma espécie de rotina diária e seria conhecida como “Monstro”.

Pedi, algumas aulas depois, para que a turma se dividisse em dois grupos. Experimentaríamos a transformação naquela figura inspirada pelos desenhos em diversos tempos rítmicos. O objetivo era brincar com a duração do processo de transformação corporal, ora mais rápido, ora mais lento. O enunciado era o seguinte:

## TEMPOS DE JORNADA ENTRE O “A GENTE” E O “A GENTE BICHO”

Quando eu bater uma palma, instantaneamente todos se transformam nas criaturas. A palma seguinte é um comando para retornarem ao normal. Depois, a transformação na criatura dura o tempo de 2 palmas; 4 palmas; 6 palmas. Além de aumentar o número de palma, brincava também com a variação do intervalo entre uma e outra.

Notei que, durante a realização dessa atividade, não necessariamente a transformação estava completa ao fim do tempo determinado pelas palmas. Mas a mobilização para que isso ocorresse os engajava na brincadeira, empolgando-os. Por isso, essa brincadeira tornou-se parte do nosso aquecimento e por vezes substituiu o “Baile”.

Brincamos também de viver situações cotidianas (e reais) com os corpos transformados:

### UM BREVE CRUZAMENTO COM A VIDA REAL

- Como seria fazer o percurso para beber água no bebedouro “como bichos?”
- Já que encontramos com muita gente pelo caminho até o bebedouro, como poderíamos saudar essas pessoas com nossos corpos ainda transformados?
- Como esses bichos se comportam quando estão com sono?
- E com fome?
- E como eles dormem?

Com a saída da sala de aula, partilhamos pela primeira vez com o público da escola as descobertas que realizávamos durante as aulas de teatro, algo que surgiu a partir da demanda de parte da turma em ir beber água, após o intenso começo de aula dançante. Sempre nesse tipo de intervalo a dispersão causada no percurso para beber água, ou ir ao banheiro, desconectava os alunos da atmosfera conquistada pelo aquecimento. Assim, naquele dia, tive

o ímpeto de transformar aquela saída em uma extensão do que havíamos alcançado no primeiro momento da aula.

A ansiedade e uma dose de receio de que a ideia pudesse se transformar em algo ruim me tomaram no primeiro momento. Contudo, para os alunos, o acontecimento transformou-se em uma grande brincadeira e passou longe do tumulto que imaginei. A interação com os funcionários que transitavam pelo pátio do sítio, e também com os outros alunos que por ali estavam, acontecia no campo da ficção e por poucas vezes a turma abriu mão do papel de “bicho”. A brincadeira terminou na volta para a sala quando pedi aos “bichos” para adormecerem, cada um em seu canto.

Relatei a experiência do “meio bicho, meio gente” para o meu amigo Lúcio Honorato, que até então voltaria a ser o professor da turma, pois retornaria à escola dali um mês e, em resposta, ele contribuiu com a indicação de uma obra chamada **O livro dos seres imaginários**, do escritor argentino Jorge Luis Borges. Nesse livro, Borges cataloga uma série de criaturas fantásticas que povoam o imaginário universal. Parte delas nasce da mescla de espécies diferentes (como o hieróglifo, que é o cruzamento de uma águia com um cavalo). O contato com essa obra incrementou outra associação surgida à luz dos acontecimentos durante as aulas: as formas corporais “meio gente, meio bicho” remetiam a criaturas da mitologia grega, frutos do hibridismo entre homens e animais como os sátiros (meio homem – meio bode), os centauros (meio homem – meio cavalo) e o minotauro (corpo de homem, cabeça de touro). Em uma breve pesquisa para ter mais informações sobre esses seres e compartilhá-las na aula seguinte me deparei com outras criaturas nascidas dessa fusão, que também fazem parte dessa mitologia, e que são denominadas “monstros”: as Sereias, a Équidna e a Harpia.

Para dividir essa sopa de referências e associações com os alunos, convidei-os para aproximarem-se mais daquelas figuras que eles corporificavam para desvendarmos outros mistérios que guardavam. Mas algo chamou minha atenção: desde a experiência da “Massinha Humana”, o corporificar os bichos e se deter na metade do caminho – onde ludicamente habitava o ser que ainda conservava algumas características humanas, mas com vários traços dos animais que se pretendia transformar – já não era mais o mesmo: os traços e rabiscos não realistas, traduzidos corporalmente na proposta de esculpir as “esculturas” a partir dos desenhos feitos por eles, ainda vinham à tona, mesmo que esse comando não fosse dado. Havia também uma liberdade para que os alunos experimentassem diversas formas de corporificar o bicho escolhido e, no decorrer das aulas, tornou-se válido trocar de animal. Claro que nesse caso de troca não havia a pesquisa inicial, e sim uma aposta na capacidade imaginativa de cada aluno, o que hoje considero mais rico do que a primeira prepositiva que,

a meu ver, é mais intelectualizada e menos prática. Assim, as formas surgidas misturavam outros elementos e revelavam uma profusão curiosa de informações. Embebido por essas percepções e referências, pareceu-me pertinente batizar aquelas criações dos alunos, que revelavam “um híbrido inassimilado, um corpo monstruoso” (CONHEN<sup>25</sup>, 2000, pág. 26) com a nomenclatura “Monstro”.

- **Monstros no caminho!**

O intuito dali em diante era investigar como aqueles monstros poderiam ser colocados em jogo e aproveitar o engajamento da turma para vivenciar o máximo de possibilidades teatrais. A aceitação do estado “monstro” demonstrou que nossa caminhada até ali havia transformado também a forma dos alunos se envolverem com as aulas de teatro: processualmente, a turma mergulhou nas teatralidades das propostas até transformar em uma brincadeira prazerosa o corporificar outro “quem” que não eram eles, mas que estava neles<sup>26</sup>. Há também o fator explicitado por José Gil<sup>27</sup> quando ele afirma que “os monstros proliferam: vemo-los por todos os lados, no cinema, na banda desenhada, em *gadgets* e brinquedos, livros e, no teatro e na dança. Invadem o planeta, tornando-se familiares” (GIL, 2000, pág. 167). Acredito que o fato do elemento monstro povoar o cotidiano dos alunos, tenha contribuído com o interesse e a disponibilidade deles para jogarem com esta propositiva.

A novidade logo se desdobrou em outras experiências teatrais nas quais aqueles “monstros” eram inseridos em diversas situações.

A primeira delas aconteceu depois de realizarmos o “Baile” acrescentando o comando para permitirem que, durante a dança, os traços monstros aparecessem. Quando percebi que a maioria estava metamorfoseada, decidi levá-los para área externa da escola, para experimentarmos o que chamei de “Vida de monstro”. A orientação foi a seguinte:

---

<sup>25</sup> Jeffrey Jerome Cohen é professor de Estudos Medievais e Teoria Crítica na George Washington University. É também estudioso da cultura dos monstros.

<sup>26</sup> Parafrazeio a expressão da professora Marina Marcondes Machado [que no original escreveu “a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim)”] por considerar que essa prática estava sintonizada à noção de ensino do Teatro formulada por ela e explicitada no texto *Fenomenologia de Merleau-Ponty e as relações entre educação, arte e vida na pequena infância: rumo a uma Abordagem Espiral no ensino de arte* (2012b).

<sup>27</sup> Filósofo português estudioso da cultura dos monstros.

## VIDA DE MONSTRO – PARTE I

Imaginem que o pátio da escola é outro mundo, onde os monstros habitam. Como vocês vivem?!

Fiz as seguintes considerações no meu Diário de Bordo sobre a experiência vivida nesse dia:

*As meninas-monstro formaram uma espécie de “comunidade”. Recolheram folhas e galhos e os chamaram de comida; Já os meninos “entocaram” suas criaturas-monstros; dividiram território; onde era a toca de cada um (e arriscaram lugares exóticos como os galhos das árvores, pendurados no alambrado da quadra. Por questão de segurança, não pude deixá-los nesses locais); Como muita coisa é resolvida no verbo, na palavra, eles esquecem totalmente do corpo-monstro. Vira aluno Y discutindo com aluno X. (R.D.B – 13/05/2013)*

Na aula seguinte incluí duas orientações, a saber:

## VIDA DE MONSTRO – PARTE II

Encontrem nesse mundo dos monstros o local específico onde cada criatura mora, a toca de cada um. Cada monstro falará em um idioma inventado. Essa nova língua pode ser formada por gramelôs, grunhidos e todo o tipo de som que a imaginação criar.

Diante do enunciado, surgiram dúvidas do tipo: “Mas como nós vamos conversar, professor?”. O intuito era justamente eliminar essa conversa de “gente”, realista, e, na lacuna deixada, acrescentar a comunicação composta de grunhidos, gemidos, assobios e os gramelôs inventados. Pedi apenas que fossem adiante com o jogo para, nele, descobrirem como se daria essa conversação.

Considero que esse encontro foi um dos mais ricos em teatralidade e de (re) invenção de sentidos que tivemos até ali. A começar pela questão do espaço externo da escola, ressignificado pelos jogadores: o pátio do sítio e a área de lazer, tão conhecidos e frequentados, ganhavam novos significados com a chegada dos monstros e ação teatral empreendida pelos alunos sobre esses locais, como defende Ryngaert:

Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregado de sentidos pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruí-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de “recarregar” os espaços. (RYNGAERT, 2009, pág. 127).

Assim, bancos, tocos, árvores, mesas ou os brinquedos do parque se transformaram nas moradias desses seres que povoam aquele mundo. Sobre (ou sob) esses elementos, os monstros dormiam, acumulavam alimentos; o jogo de recolher as folhas secas do pátio e tomá-las como se fosse comida continuou e se ampliou: em um determinado momento da aula, aquelas folhas se transformaram nas moedas dos monstros; recebiam a visita de outra criatura, etc.

Segundo Jean Jacques Roubine, a partir de experiências desenvolvidas por importantes nomes do teatro (como Jerzy Grotowski e Ariane Mnouchkine) na segunda metade do século XX, ganhou força a ideia de que “o teatro pode ser qualquer lugar” (ROUBINE, 1998, pág. 117). Acredito que ocupar o pátio da escola com aquele jogo foi uma possibilidade de apresentar para os alunos, e também para plateia formada pelos alunos de outras turmas, funcionários e pais que transitavam por ali e se detinham para assistir a realização daquele acontecimento teatral, a concepção de que o teatro pode ser feito e assistido em espaços não convencionais.

A “Babel” instaurada pela variedade de “idiomas monstriacos” inventados por cada um também foi um aspecto interessante descoberto nesse encontro e colaborou para que os alunos não perdessem as características corporais de seus monstros, e tão pouco permitiu que as relações estabelecidas se esviassem de sentido com conversações realistas. Para que se entendesse o que os monstros queriam dizer com aqueles ruídos e gramelôs, os alunos perceberam, ao longo do jogo, ser necessário mobilizar diversas partes do corpo: braços, olhos, bocas, sobrancelhas, perna e pés, e também brincar, com a intensidade, a altura e entonação dos sons que eles emitiam.

Por fim tínhamos ainda as ressignificações que os alunos empreendiam em seu próprio corpo para que seus monstros fossem cada vez mais exóticos: havia a tentativa de caminhar agachado, amparado pelas mãos; de cumprimentar com os pés; acenar com o cotovelo... Com seus membros retorcidos ou então dobrados, braços e cabeças escondidos dentro do uniforme, olhos arregalados, ou então voltados para o nariz e um sem fim de caretas faciais, os monstros exploraram por mais um dia aquele novo mundo e o presenteou com um teatro vivo, despojado e inventivo. Em uma das definições do verbete “Monstro” no **Dicionário de Símbolos** há os seguintes dizeres: “onde está o monstro, está o tesouro” (CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A., 2000, pág. 615). Eu via este dizer se materializar em nossas aulas, no fazer teatral engendrado pelos alunos.

A data de retorno do professor Lúcio estava próxima, e minhas atenções se voltaram para a elaboração de um exercício de dramaturgia cujo enunciado estivesse sintonizado com o percurso que havíamos vivido até então, para que as criações dramáticas dos alunos pudessem ser atravessadas pela experiência. Formulei a seguinte sequência didática, que foi desenvolvida durante três encontros em maio de 2013:

## DRAMATURGIA MONSTRIFICADA

### Sequência Didática

- Voltar ao pátio da escola para realizar mais uma vez o jogo denominado “Vida de Monstro”;
- A partir dessa experiência, pedir aos alunos para elencar em seus cadernos de artista quais as atividades que o seu monstro vivencia durante o jogo (Se ele caça; se visita outro monstro; se em algum momento saía para andar em bando; se disputa território; etc.) e que também inventassem outras, que poderiam ser vividas;
- A seguir, pensar em suas rotinas diárias que, de forma geral, consistia em acordar; tomar o café; ir à escola; na escola, assistir as aulas, encontrar com os colegas das outras turmas na hora do recreio; retornar às suas casas depois das aulas e almoçar. Daí por diante, os rumos tomados ao longo do dia ganhavam individualidade.
- A sugestão é cada aluno elaborar o roteiro de um “Dia de Monstro,” aproveitando-se daquelas atividades dos monstros vividas ou imaginadas, registradas no caderno de



artista. Estabeleci ainda que todos os roteiros tenham dois acontecimentos em comum:  
o nascer do dia/ a chegada da noite;

- Após a apresentação e apreciação desses roteiros, os alunos voltarão para o pátio para experimentar a execução do “Dia de Monstro” roteirizado.

A metodologia adotada nesse exercício de escrita dramaturgica tem inspiração nos processos criativos contemporâneos, nos quais o texto teatral não é o ponto de partida e não existe *a priori*, mas será construído a partir do material cênico surgido da interação dos agentes criadores envolvidos no trabalho, gerando o que hoje pode ser denominado dramaturgia da cena (MOREIRA, 2012).

Ao ler a obra **Cacos de Infância: teatro da solidão compartilhada**, de Marina Marcondes Machado (2004), fui apresentado ao termo “roteiros de improviso”. Percebi que os roteiros “Dia de Monstro” e “roteiros de improviso”, possuíam grandes semelhanças já que eles são:

(...) linhas relativamente curtas para guiar o trabalho do ator, ou daqueles sobre os quais se costumou dizer “jogador não ator”. Pois, no caminho contemporâneo do teatro fora do teatro, da mesma maneira que todo corpo dança, todos podem ser jogadores, *players*, inventores de si como *performers*. As “linhas curtas” inferem estados e situações para improviso por aquele que as lê: convidam a um uso e reuso do texto, criação e recriação, e considero que sua leitura pública consiste em discurso-para-imaginar-teatralidades. (MACHADO, 2011)<sup>28</sup>.

No final da terceira aula, os alunos fizeram a leitura dos roteiros criados por eles. Roteiros que, na chave do teatro contemporâneo, são reconhecidos como textos dramaturgicos. Nessa vertente, surgem formas variadas de escritas dramaturgicas, diferente da dramaturgia tradicional, que transformou a *Poética* de Aristóteles no modelo de escrita dramática, designando durante séculos a classificação do que era e o que não era um texto teatral (VENDRAMINI, 2001). A resposta para a questão que me inquietava no princípio das aulas - “como trabalhar dramaturgia com essas crianças?” – foi respondida com os elementos encontrados dentro do processo de escrever – desenhar – rabiscar com o corpo, no espaço. Era uma escrita atravessando a outra naqueles roteiros.

<sup>28</sup> Disponível em <<http://www.agachamento.com/?p=429>> Acesso em 08 maio de 2014.

Os dias de maio trouxeram a novidade de que eu continuaria a frente das aulas de Teatro no Sítio Escola<sup>29</sup>. Dessa forma, pude dar continuidade ao trabalho desenvolvido com o 5º ano. As propostas de jogos ganharam desdobramentos que reacendiam o interesse dos alunos e possibilitava aprofundarmos-nos no universo das teatralidades alcançado com os monstros. Conduziu-nos inclusive a uma produção de adereços para complementar a caracterização daquelas criaturas, algo nunca imaginado por mim, uma vez que eu não possuía nenhuma afinidade com a produção plástica.

Tudo (re) começou assim...

Para receber os alunos em agosto, fiz algumas modificações no espaço da nossa sala: coloquei obstáculos na entrada utilizando cadeiras empilhadas, criei um corredor de mesas que os levavam até o centro do local, diminuí consideravelmente a luminosidade do espaço tampando a janela com alguns pedaços de TNT que encontrei no depósito de materiais e espalhei diversos objetos pelo chão. Ao recebê-los do lado de fora, pedi que eles prestassem atenção, pois algo havia acontecido do “lado de dentro” e que era dia de inventar uma nova narrativa com tudo que eles encontrassem por lá. Organizei uma trilha sonora com músicas diversas para esse primeiro momento. Os ritmos e os estilos escolhidos ora eram lentos e introspectivos, ora eram “pra cima”, dançantes. Imaginei que essa variedade poderia influenciar na dinâmica do acontecimento a partir da relação dos alunos com as modificações propostas no espaço da sala. No entanto, o encontro nos levou a desembocar em outras águas. Encontro nos meus registros a seguinte consideração:

*O início foi uma grande bagunça: gritos, empurra-empurra, corre-corre e formas perigosas de vencer os obstáculos colocados (subir na mesa e pular para outra, passar mais de um pelos espaços entre as pernas das cadeiras)... Tive que fazer um grande esforço pra não interromper tudo e desistir da proposta. A música era praticamente ignorada! Pensei que uma troca de estilos (da mais agitada para mais lenta) colaboraria, mas aparentemente nem foi percebida. Os objetos tornaram-se alvos de disputas: enquanto alguns eram ignorados/atropelados, outros chamavam atenção até demais (a saia marrom de toulle, por exemplo) e era desejado por dois ou mais. Na hora pensei que eu havia formulado um enunciado muito solto, porque ficou visível que faltava algo naquele primeiro momento. Reuni todos aqueles elementos pensando estar despido de anseios, mas me enganei. Esperava que “algo” acontecesse. Não aquele “algo” que aconteceu, mas “algo” que estava na minha cabeça. Tanto que comecei a direcionar o fazer dos alunos. (R.D.B – 19/08/2013)*

---

<sup>29</sup> No final da aula do dia 20 de maio foi-me dada a notícia de que o Lúcio não regressaria mais ao colégio, já que fora convidado para integrar, ao longo do 2º semestre, outro trabalho em São Paulo. Assim passei a ser oficialmente o professor da disciplina Teatro no Quatro Elementos.

Como eles ficaram sem saber ao certo o que fazer com aqueles elementos dispostos ali, a apropriação ganhou outro foco. Ao reler meu relato, percebo que um enunciado mais completo e mais claro poderia ter colaborado com a realização daquela proposta. Imaginava que as experiências vividas anteriormente teriam familiarizado os alunos com as possibilidades do teatro a ponto de promoverem um acontecimento teatral, sem que eu interferisse tanto. Hoje percebo que “não interferir tanto” e pensar que os alunos resolveriam algo naquela proposta de improvisação sem que eu explicitasse o que havia para ser resolvido era ingênuo. A reflexão se tornou clara naquele dia mesmo, depois de realizar uma nova proposta com um enunciado mais objetivo. Constatei que a turma havia conquistado sim aquela tal familiaridade com a linguagem teatral. Passei a direcioná-los com o seguinte enunciado:

### **UM NOVO MEMBRO PARA O CORPO MONSTRO**

Pedir para que cada um escolha um dos objetos dispostos pela sala e passe a utilizá-lo como um novo membro do corpo.

Resolvidos os conflitos de quem ia ficar com o que, iniciamos a atividade:

*A saia marrom de toulou tornou-se cabelo e barba da aluna J; um pedaço de corda “substituiu” o braço do P., duas latas de milho transformaram-se em seios do F. e tantas outras invenções surgidas naquele instante. Perguntei: onde estão os nossos monstros? Logo resurgiram no meio da brincadeira, nos corpos dos alunos. Retomei também o jogo da invenção dos idiomas para que cada um falasse em uma língua diferente. Aí, além de monstros-mutantes-tagarelas, a sala ficou cheia de monstros-de-corpos-falantes porque é incrível o “estalo” que essa história de uma língua diferente/inventada causa.*

Antes que a aula terminasse, propus a apresentação de cada monstro e seu novo “membro-objeto” para toda turma:

## OLA, SOU O MONSTRO TAL...

Um a um, cada aluno sai da sala como eles mesmos, levando um dos objetos utilizado na proposta anterior e volta a utilizá-lo como nova parte do seu corpo no momento do retorno para sala já transformado no monstro. Em seguida, cada monstro se apresenta para plateia, utilizando o seu idioma inventado e alguém é escolhido para traduzir os seus dizeres.

Quando chegou a vez do aluno G. apresentar seu monstro, ele pegou seu “caderno de artista” e saiu. Houve uma demora “lá fora”... Mistério! Chamei algumas vezes e ele pedia para esperarmos mais um pouco, ele “já estava quase pronto”. De repente, a porta se abriu e ele entrou, todo coberto com as folhas arrancadas do caderno de artista. “Que bela ressignificação do caderno de artista”, eu pensei. A papelada fez com que o G. tivesse que fazer todos os movimentos “monstríacos” mais lento e cheio de cuidado. Com o rosto tampado, ele não respondeu verbalmente nenhuma pergunta feita pela plateia: brincou de responder “sim” ou “não” com o corpo todo. O grupo ficou muito empolgado com aquela invenção e deixei que aquilo guiasse o planejamento dos encontros seguintes, nos quais nos ocupamos com a produção de uma roupa para os nossos monstros inspirados na ideia: “Qualquer incidente, pode tornar-se uma centelha que de repente ilumina todo um novo caminho” (OSTROWER *apud* MENDONÇA, 2009, pág. 121).

Empenhamos-nos em reunir durante uma semana sacos de papel, embalagens de suco, leite, etc. e caixas de papelão para nossas criações. Além disso, realizei uma seleção de imagens de figuras caracterizadas de forma bizarra: fotos antigas que retratavam pessoas usando máscaras que traziam os traços do rosto distorcidos, com luvas gigantes, capacetes de astronauta em senhoras e senhores vestidos com trajes sociais, etc., que poderiam inspirar a confecção dos elementos que os alunos criariam para seus monstros. Somamos a esses materiais, pincéis, tintas, colas, tesouras e fomos novamente para o pátio da escola trabalhar.

Durante o processo surgiram diversos objetos como máscaras, braceletes, caneleiras, capas, armaduras, capacetes, luvas e também outros tipos de adereços que eu não saberei nomear, mas que ganharam forma e eram logo experimentados pelos alunos passeando pelo pátio da escola com seus corpos-monstro, agora com aquelas novas extensões.

Essa proposta de criação permitiu que os alunos de outras turmas pudessem interagir com o trabalho. As crianças do Maternal III, por exemplo, cuja sala possuía uma varanda de onde elas observavam aquela produção e a experimentação da turma, embarcaram na nossa

brincadeira quando dois alunos do 5º ano, que fizeram de uma grande caixa de papelão um “tronco” que eles compartilhavam simultaneamente e com isso inventaram um monstro de duas cabeças, quatro pernas e quatro braços que “viviam” uma disputa de qual caminho seguir no passeio pela escola, convidaram uma dupla de pequenos para vivenciarem aquela invenção. Encontro em meu diário o seguinte relato:

*Hoje os meninos do maternal 3 foram convidados para “habitar” a caixa de papelão-agora tronco de monstro criada pelo R. e o C. Os alunos da professora Aline (que sempre ficam da varanda nos observando) puderam brincar – dois a dois –por alguns instantes de estar dentro daquele corpo de papelão. (R.D.B – 09/09/2013).*

Percorrendo outros registros que fiz no mesmo dia, noto outra interessante experiência vivida por outra turma (o 8º ano) que também se apropriou, na aula de Teatro, dos elementos de caracterização dos monstros, criados pelo 5º ano:

*Os alunos do 8º ano se depararam – ao entrar na sala multiuso – com o material produzido pelo quinto ano (cabeças, máscaras, troncos e demais elementos de papelão e papel de pão, caneleiras e braceletes de caixa de leite, capas de plástico...). Não deu outra: pediram logo para usarem o material na cena que estamos criando a partir das fotografias. A aula ganhou outra energia e o jogo com os materiais aconteceu de uma maneira muito espontânea e fluída. Criamos uma nova dramaturgia: uma cabeça de papelão misteriosa que surgia do nada. Ao colocá-la, as pessoas sentiam uma vontade imensa de dançar, mas depois caíam desfalecidas. Um por um passava por aquela experiência, mesmo diante das outras pessoas já tombadas. A música psy-trance de um dos alunos era quem compunha nossa sonoplastia, além dos risos a cada nova “vontade louca de dançar e de repente morrer”. (R.D.B – 09/09/2013).*

Na minha percepção, os monstros se tornaram uma experiência teatral que produziu, no cotidiano da escola, um movimento que alcançava as outras crianças, que acompanharam o trabalho, até aquele momento, como espectadores. Agora, com aquele tipo de materialidade produzida, era como se a “ideia-monstro” criasse artefatos que convidavam os “espectadores” ao jogo, ou seja, permitiam outras formas de interação com o trabalho como as suscitadas anteriormente. Essa prática também dialoga com o seguinte pensamento de Fayga Ostrower:

[...] por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o ‘concreto’ como limitado, menos imaginativo ou talvez não criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria. (OSTROWER, 1987, pág. 32)

Trabalhamos com aqueles objetos até outubro. Devido à fragilidade dos materiais, muitos estragaram ou foram perdidos durante o período. Deixei, por fim, que os alunos levassem para casa a parte preservada. Já era novembro e com a chegada dele vieram também os preparativos para o final do ano letivo e o convite para apresentarmos algum material das aulas de Teatro na programação da escola.

Optei formular algo a partir dessa experiência que o 5º ano esteve imerso durante nosso percurso. Essa escolha se deu porque, além do costume deles de terem uma plateia “de fora” durante as suas realizações, os jogos possíveis nos quais envolvemos os monstros eram simples e despojados. Iniciamos então a formulação de um roteiro do material que seria apresentado. Há em meus registros a seguinte consideração:

*Acho que posso explorar mais essa coisa deles serem pessoas normais e aos poucos se transformarem em monstros. O aluno G. cantou a pedra: tipo quando o Hulk se transforma, professor! Aí fiquei pensando nessas figuras dos desenhos animados que “se seguram” para não mostrarem suas verdadeiras facetas “monstruosas”. O lobisomem, a Fiona do Sherek, o Homem Aranha, por exemplo, podem ser boas inspirações... (R.D.B – 26/08/2013)*

Além dessa “imagem” suscitada pelo aluno existia também o roteiro do “Dia de Monstro”, que era praticamente internalizado pelos alunos; propus uma construção de uma cidade na quadra da escola, inspirada na ideia cenográfica do filme *Dog Ville*<sup>30</sup>: vimos algumas fotografias do filme, já que não pude exibi-lo nem indicá-lo pela classificação etária do longa-metragem. Em seguida, os alunos foram para quadra, onde cada um desenhou, com giz de quadro negro, sua casa, seus móveis e seus objetos do lar no chão. Então, os alunos passaram a improvisar pequenas histórias naquele cenário, a partir do que era sugerido oralmente, por mim e por eles. Foram experimentados os seguintes argumentos:

---

<sup>30</sup> Filme dirigido por Lars Von Trier, que estreou em 2003 e é protagonizado por Nicole Kidman e Paull Betanny. Nos cenários minimalistas do longa-metragem, as casas da cidade retratada não possuem paredes, mas no chão há a demarcação pintada de branco dos lugares onde elas existiriam. A câmera faz um sobrevoo na cidade e nos cenários, como em uma casa de bonecas.

## POSSÍVEIS NARRATIVAS MONSTRO-IMPROVISADAS

- Um estrangeiro chega à cidade, acha tudo muito agradável até que ele descobre que todos são monstros. Tenta fugir apavorado, mas se vê cercado por todos os lados. Enfim, é atacado pela criatura e se transforma em uma delas.
- Eles acordam, vivem suas vidas até que em um determinado momento do dia (MEIO DIA!) se transformam em monstros, destroem tudo, constroem ninhos e, no por do sol, voltam ao normal, e não se lembram do que aconteceu;
- Uma invasão de monstros encontra uma cidade abandonada e a reconstrói, para nela viver;
- Apenas as meninas são monstros, invadem a cidade e afugentam todos os meninos;
- Apenas os meninos são monstros, invadem a cidade e afugentam todas as meninas;
- A cidade é habitada por monstros que moram em casa de humanos.

Pensar os motes de improvisação foi um exercício pelo qual a turma passou com grande engajamento. Notei que todas as narrativas surgidas durante as improvisações guardavam alguma inspiração advinda dos enredos dos filmes de ação ou de terror com “monstros” na história, constantemente citados durante as aulas. Dentre eles, o que mais agradou a todos foi o segundo argumento, sem um protagonista e todos passavam pelo momento de se transformar em monstro. Combinamos oralmente que ele se transformaria no seguinte roteiro:

## O ROTEIRO MONSTRO

### ROTEIRO DE AÇÕES

CONSTROEM A CIDADE (desenham no chão suas casas) > VIVEM SUAS VIDAS DE “GENTE FELIZ” (usam os objetos de suas casas, visitam a vizinhança, fazem compras, prestam serviço, etc.) > MEIO DIA: TRANSFORMAM SE EM MONSTROS > VIVEM COMO MONSTROS (Tentam “apagar do mapa” aquela cidade humana e desenham suas novas tocas) + POR DO SOL > VOLTAM AO NORMAL (passa o efeito da transformação monstro) > NÃO SE LEMBRAM DO QUE ACONTECEU > COMEÇAM A RECONSTRUIR A CIDADE PARA OS HUMANOS > ADORMECEM NO MEIO DO TRABALHO.

Na aula seguinte, introduzi mais um elemento na cena curta em construção: levei algumas propostas de trilha sonora para encontrarmos uma que colaborasse com a criação. Queria que a escolha fosse, assim como o roteiro, uma decisão coletiva. Mas diante dos impasses que se apresentavam, como, por exemplo, nós nunca termos realizado uma experiência durante o ano que os sensibilizasse para a sonoplastia no teatro, apesar das nossas aulas terem contado diversas vezes com a presença de elementos musicais que influenciavam os jogos, resolvi selecionar a música “Le Jour d'Avant”, do compositor francês Yann Tiersen, algo que possuía variações muito claras de ritmo e andamento de modo a colaborar com as transições que o roteiro sugeria.

Criamos e recriamos diversas vezes a sequência de ações de cada um. Cada dia os alunos decidiam ser um monstro diferente, que habitava uma casa diferente. Fomos informados que a apresentação da cena abriria a “noite de premiação” do Sítio Escola, uma festa de gala. Fiquei temeroso, mas ao mesmo tempo empolgado com a tensão que surgiria entre realidade e teatro: é uma festa de gala invadida por monstros! Na semana que antecedeu a apresentação, combinamos que o figurino da apresentação seria uma roupa simples, que eles usavam para brincar em casa, e tênis. Depois da nossa apresentação, eles colocariam seus trajes a rigor.



- **Monstros na festa!**

Chovia muito no final da tarde do dia quinze de dezembro, data da nossa apresentação. Quando cheguei ao Sítio Escola, a quadra ainda passava pelos últimos preparativos para receber os alunos, familiares e demais convidados, para festa de encerramento do ano letivo de 2013.

Havia combinado com a turma do 5º ano de chegar uma hora mais cedo para organizar tudo que dizia respeito à apresentação, antes do início da festa, e também para reconhecer o espaço da quadra que, diferentemente dos dias de ensaio, estava ocupado por centenas de cadeiras, um palco, aparelhos de som e uma área reservada para o serviço de *Buffet*. Como eu estava ciente daquela limitação espacial desde os ensaios, adequamos a apresentação para necessitar apenas de um vão entre as cadeiras, em um corredor no meio da quadra e a área em frente ao palco.

Chegar com antecedência tem a ver com a necessidade de artista de teatro que geralmente chega horas antes ao local da apresentação para organizar os elementos cênicos e os equipamentos a serem utilizados na peça, caso sejam necessários. Além disso, é um momento em que os atores podem aquecer-se e concentrar-se. Contei isso para os meninos quando perguntaram o porquê da chegada antecipada. Disse a eles que, além de reconhecer o espaço da quadra, poderíamos realizar um ensaio antes da apresentação. Interessava-me que os alunos pudessem experimentar as transformações e a locomoção dos “monstros” no espaço, para detectar o que precisaria ser adaptado e diminuir as chances de uma trombada entre meninos, ou alguém não conseguir performar naquela nova realidade espacial.

Foram poucos os alunos que conseguiram chegar no horário marcado. Desta forma, não foi possível realizar o ensaio. Reuni os que chegaram e fomos para quadra colaborar com os funcionários que, naquele momento, dispunham as cadeiras no local. Como pude palpitar naquela organização, consegui organizar o espaço de modo que a área livre fosse muito próxima daquela que nós imaginávamos durante o processo de criação.

Enquanto os alunos dos outros anos, com suas roupas de gala, chegavam ao colégio debaixo de uma forte chuva, com as barras das calças ou vestidos arrastando na lama do sítio, os meninos do 5º ano transitavam por ali à vontade com suas “roupas de brincar”. Embora também tivessem levado seus trajes de festa dentro das bolsas e mochilas, o fato de neste primeiro momento eles não se sentirem mal ou constrangidos por estarem com aquelas roupas, prontos para uma brincadeira que os sujariam de giz, chão e suor, representou para mim o marco da virada da situação na qual encontrei aquela turma no início do ano: um grupo

de crianças que desejavam manter-se alinhadas, limpas, secas e distantes de um fazer teatral que pudesse conter “um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; (..) algo de transgressor, uma alternativa à disciplina” (ICLE, 2011, pág.72-3).

Na programação da noite, a apresentação dos alunos do 5º ano aconteceria após uma intervenção artística que daria boas vindas aos pais e faria uma retrospectiva dos fatos vividos no Sítio Escola em 2013. Combinei com a coordenação da escola e com a turma que a cena começaria sem nenhuma chamada “anunciando a próxima atração”: a música da nossa cena seria executada assim que os artistas da primeira intervenção deixassem o palco: o intuito era conservar a ideia de a festa ser invadida por uma legião de monstros...

E foi assim: misturava aos aplausos para as atrizes<sup>31</sup> que abriram a programação da festa, a música da nossa cena, *Le Jour d'Avant*. Os doze alunos do 5º ano ocuparam suas posições e construíram a cidade dos monstros, desenhando cada casa e alguns detalhes do seu interior, com giz de quadro negro, no chão. Depois da primeira atração, o público dispersou-se. Foi aos poucos que as pessoas voltaram suas atenções para a cena: de certos lugares, o público começou a se levantar para conseguir ver o que a turma fazia ali, sentada no piso da quadra. O burburinho ainda tomava o ambiente. As crianças das turmas mais novas se aglomeraram nas bordas do espaço cênico para assistir o trabalho do 5º ano. Muitos deles acompanharam o processo de criação e de ensaios. Não foram raras as vezes que ouvi, durante a apresentação, uma criança narrar para outra os acontecimentos que ainda surgiriam na cena. Quando chegou o momento dos atuantes se transformarem em monstros, alguns pequenos, de seus lugares, também se propuseram a “monstrificar-se” e ficaram brincando de ser aquela outra criatura ali, na plateia. Já os alunos mais velhos estavam reunidos no fundo da quadra: alguns dispersos, outros atentos. Havia também uns que filmavam ou fotografavam a cena. Atitude igual à de alguns pais que, vez ou outra, não hesitavam em adentrar o espaço cênico para garantir o melhor ângulo da foto. Notei que os adultos continuavam sem entender o que estava acontecendo: o ambiente continuava disperso, com muita conversa e um grupo ainda não havia percebido o acontecimento teatral que ocorria. Outros se remexiam em seus lugares, levantavam-se para ver melhor e cochichavam com o colega do lado.

Pensei: Eu deveria te anunciado “a próxima atração?”

A cena seguiu. Se, por um lado, eu tive a impressão de que o grupo do 5º ano estava, a princípio, afetado pelo nervosismo e a ansiedade que tomou conta da turma antes dela se

---

<sup>31</sup> Duas atrizes profissionais foram contratadas para abrir o evento com uma intervenção artística.

apresentar, por outro percebi algo muito bonito durante a apresentação: o 5º ano se divertia em cena. Em diversos momentos durante o ano tive esta percepção, mas vê-la florescer em meio ao nervosismo e ansiedade, no contexto da apresentação, na presença dos pais, dos outros convidados, dos alunos mais velhos e de todos os funcionários da escola, foi algo especial que demonstrou o domínio e a liberdade que eles tinham para transitar por aquela estrutura teatral criada por eles e com eles.

Hoje penso que a questão revelada ali não era ter anunciado ou não “a próxima atração”, e sim a necessidade de familiarizar a comunidade do Sítio Escola com outras formas teatrais, assim como foi feito com os alunos mais novos e parte dos funcionários que acompanharam o processo desde a primeira vez que o 5º ano compartilhou o material, surgido na aula de teatro, na área externa da escola. Ainda a este respeito, Flávio Desgranges defende:

A especialização do espectador se efetiva na aquisição de conhecimentos de teatro, o prazer que ele experimenta em uma encenação intensifica-se com a apreensão da linguagem teatral. O prazer estético, portanto solicita o aprendizado. A arte do espectador é um saber que conquista com trabalho. (DESGRANGES, 2003, pág. 32).

Sendo assim, penso ser necessário criar um espaço, futuramente, que possa sensibilizar o olhar dessa comunidade de pais para as formas do teatro contemporâneo. Acredito ser este um caminho para aliviar a estranheza, contribuindo para o reconhecimento das riquezas dessas experiências para as crianças que a viveram.

Enfim todos os habitantes da cidade dos monstros adormeceram e a música pontuou o final da cena. Vieram os aplausos. Os alunos se levantaram do chão e agradeceram, sorrindo. Quando me aproximei, eles queriam saber a minha opinião. Queriam ainda contar da experiência, comentar os incidentes, falar deles em cena. Recorro à minha memória para apresentar um recorte da nossa última conversa em 2013, que foi algo parecido com:

“E aí, professor, foi legal? Você gostou?”

“Eu gostei muito, me diverti bastante”, respondi.

“A gente também”, um deles afirmou.

“Você viu, professor, o tanto de cadeira no lugar da gente passar?”

“Nem atrapalhou muito. Só um pouquinho”...

Em seguida, os alunos se dispersaram. Foram aproveitar a festa que avançou noite adentro.

Caía ainda uma chuvinha teimosa sobre o Sítio Escola.

Por ali, as atividades do ano letivo de 2013 estavam encerradas.

## Teatrices futuras: para se seguir adiante

Como eu, jovem professor, ainda em formação na graduação em Teatro pela UFMG, em contato constante com o conhecimento produzido pela academia, poderia representar alguma novidade no ensino de teatro na escola? Onde, na prática, residiria o diferencial entre mim e um leigo que aventurasse em um trabalho teatral no contexto escolar? Penso que com a experiência vivida e narrada neste trabalho, começo a delinear respostas para esses questionamentos. Vivi um processo de observação, escuta e registro das práticas empreendidas nas aulas de teatro e isso sensibilizou o meu olhar para as criações surgidas durante os encontros com a turma do 5º ano. Deixar-me levar pelos achados (e perdidos!) dos alunos, exigiu uma dedicação maior durante os planejamentos: foi necessário pesquisar e pensar propostas sintonizadas aos acontecimentos vividos em sala de aula, com intuito de potencializar e valorizar as descobertas teatrais realizadas no processo. Este *work in process* nos conduziu a lugares, por vezes, não imaginados, ao longo de 2013: fui diversas vezes surpreendido ao constatar qual era o próximo destino daquela nossa viagem.

Sei da existência de um teatro “limpinho”, que recorre às formas tradicionais de representação e aos belos figurinos de príncipes e princesas, ou de outras figuras já conhecidas como o “pirata”, a “fada”, o “policial” ou a “bailarina”, alugados pelos pais ou pela direção da escola para o dia da “apresentação final”, ou já confeccionados e guardados em um “baú”, prontos para serem usados durante as aulas que pensam o trabalho teatral. Esse viés parece transitar por entre os caminhos das formas mais rígidas, apolíneas, reconhecíveis e por isso têm mais chances de ser aceito, de “dar certo”; e esse tem sido o modelo de teatro replicado na educação por décadas, seja por pessoas que tenham alguma ou nenhuma formação em teatro, que em nada se inspira nas novidades e renovações que trouxeram outros contornos e implicações para arte teatral nos últimos tempos. Por isso, a opção de trabalhar em outra chave, pautada na pesquisa e experimentação, sintonizada ao teatro contemporâneo, me parece possuir mais espaços para a tentativa, o erro, o sujar, o suor, o não tipo e a possibilidade de transitarmos por existências insuspeitadas como a experimentada com os Monstros!

Tenho um grande gosto por inventar teatro na escola, e isso vem desde criança. Naquele tempo, meus companheiros de invenção eram os meus colegas de turma e os nossos professores que, mesmo não possuindo formação específica em teatro, não deixavam de

incentivar aquele tipo de iniciativa. Agora, professor de teatro quase formado, faço parte do quadro de funcionários de uma escola onde teatro é disciplina obrigatória e, no meio de toda bagagem dos conhecimentos adquiridos durante a vida, ainda carrego o gosto de inventar. Apostei na potência do encontro com os alunos e na escuta do que a relação estabelecida com eles queria falar. Como recompensa encontrei, no Quatro Elementos Sítio Escola, novos companheiros para compartilhar a aventura da invenção teatral. Juntos, inventamos corpos, monstros, mundos, línguas, espaços, aulas, cenas, roteiros... E uma porção de outras coisas que este exercício de escrita, agora, não captará.

As propostas trabalhadas nas aulas e que estão destacadas ao longo do texto poderão ser jogadas por outros interessados, sem necessariamente seguir a ordem estabelecida pela narrativa. Sugiro que elas sejam recortadas e novas (des)organizações surjam para este material. Outras formas de se viver o “Monstrifique-se!”

Durante a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso diversos anseios, desejos, dúvidas e inquietações me rodearam. Vivi, durante os meses de escrita, momentos de alegria, espanto, frustrações, ansiedade, descobertas, erros e acertos. Suor e lágrimas. Sorrisos e satisfações. *Work in process.*

Em orientação, a professora Marina me atentou para como o trabalho com os “Monstros” possui valor simbólico uma vez que ele transpõe para o campo da ficção o momento da puberdade atravessado pelos alunos. Pretendo estudar mais sobre esta questão e continuar investindo em outras propostas de aula que, de forma simbólica e ficcional, digam a respeito da vida e dos contextos dos alunos.

Outro campo revelado durante a pesquisa foi o dos estudos empreendidos pelos filósofos José Gil e Jeffrey Cohen acerca da cultura dos monstros. Quero continuar buscando a compreensão das suas obras para enriquecer as reflexões e a prática com os “Monstros” que não terminou... Já falo sobre isso...

O Diário de Bordo foi uma peça chave durante todo o processo de acompanhamento e elaboração das aulas e, posteriormente, para a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso. As anotações, rabiscos, reflexões e relatos contidos no Diário foram organizados, estudados e geraram a narrativa tecida anteriormente. Com este exercício, consegui mapear o início da construção de uma *poética própria* inspirada no convívio com os alunos, nas referências do ensino do teatro (Viola Spolin, Peter Slade, J.P. Ryngaert, Augusto Boal, Marina Marcondes Machado, Beatriz Cabral, etc.), nas minhas práticas como ator e dramaturgo e nas referências artísticas que me mobilizam enquanto criador. Tenho o intuito de continuar utilizando esta

ferramenta metodológica no meu percurso como artista-professor de teatro para continuar mapeando os caminhos trilhados e idealizando onde quero chegar.

Penso que com o “Monstrifique-se!” pude contribuir com uma prática teatral despojada e criativa no Sítio Escola. O trabalho com o 5º ano possibilitou ainda que os alunos das outras turmas e os funcionários vivenciassem outras formas de se ver e fazer teatro. Continuo à frente das aulas de Teatro no colégio. Escrevi este trabalho vendo o processo ganhar continuidade nas aulas da turma, agora alunos do 6º ano: iniciei as atividades deste novo período letivo com a construção de máscaras. Não precisei fazer qualquer menção aos monstros: eles retornaram ao nosso convívio! Basta dar uma olhadinha nas máscaras confeccionadas e nas figuras que surgem nos corpos dos alunos, ao utilizá-las.

\*

Há 10 anos, eu entrei para minha primeira aula de teatro, depois de já ter feito muito teatro na escola. Naquele tempo a gente tinha que inventar espaços para que ele existisse na vida escolar. Hoje, ele já é disciplina de grade curricular, com T maiúsculo, com professor e tudo.

Tudo?

Tudo ainda não.

Há – ainda bem! – muito que se construir e inventar.

E isso me toca. Me inquieta.

M-O-B-I-L-I-Z-A.

“Há tantos problemas na escola”, alguém me diz.

“Pagam tão mal”, outro reclama. (E pagam mesmo...)

“Isso é porque você é jovem. Já, já você se cansa”, escutei uma vez.

Neste sentido, no de ser professor, espero ser jovem por muito tempo!

Defender este espaço que agora é meu, dos meus colegas aqui do curso e principalmente dos nossos alunos. Fazer dele um lugar vivo, intenso e criativo. Onde a presença seja real, não só no pontinho, marcado no diário de classe. Que seja uma opção à maluquice deste mundo. Uma resistência ao avanço de certas ideias que anunciam tempos cada vez mais difíceis. Lugar de risos, lágrima, suor – da gente inventar histórias e reinventar as nossas – de dançar do jeito que a gente quiser e ser o que a gente imaginar ser.

Eu acredito nisso.

Ainda sou jovem. Dá pra fazer.

**Referências:**

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília. Liber Livro Editora, 2007.

BELLONI, Arthur. O corpo e as coisas: a dissolução da fronteira entre o vivo e o não-vivo no contexto do teatro contemporâneo. In: **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 211-222, nov. 2008.

Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57371/60353>>. Acesso em 07 mai 2014.

BORGES, Jorge Luis. **O livro dos seres imaginários**. Tradução Carmen Vera Cirne Lima. 6 ed. São Paulo: Globo, 1989.

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

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Trad: Vera da Costa e Silva. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, p.23-60, 2000.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, p.164-183, 2000.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos no teatro? In: **URDIMENTO** – Revista de Estudos em Artes Cênicas – PPGT/UEDESC. Florianópolis: IOESC, n. 17, p. 71-78, set. 2011. Disponível em <[http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/index\\_17.html](http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2011/index_17.html)> Acesso em 20 abr 2014.

JEHA, Julio. Das origens do mal: a curiosidade em Frankenstein. In: **Da fabricação de monstros**. JEHA, Julio; NASCIMENTO, Lyslei (orgs.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In.: **Educação e Realidade**, São Paulo. pág. 115 a 137. Maio/Agosto. 2010.

\_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Cacos de Infância**: teatro da solidão compartilhada. São Paulo: Fapesp; Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. Como doar teatralidade? 30 de setembro de 2012. Disponível em <<http://www.agachamento.com/?p=811>>. Acesso em 07 mai 2014.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia de Merleau-Ponty e as relações entre educação, arte e vida na pequena infância**: rumo a uma Abordagem Espiral no ensino de arte. Texto premiado Concurso Mario Pedrosa, Fundação Joaquim Nabuco. 2012b. (Cópia xerox – inédito).

\_\_\_\_\_. Sábado em Belo Horizonte. 09 de setembro de 2011. Disponível em <<http://www.agachamento.com/?p=429>> Acesso em 07 mai 2014.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê?** Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

MOREIRA, Laura Alves. **Dramaturgias contemporâneas**: as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações. 106 f. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11500>> Acesso em 21 abr 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.



RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

VENDRAMINI, José Eduardo. O teatro de origem não-dramatúrgica. In: **Sala Preta**, São Paulo, v.1, n.1, p. 81-6. 2001. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/salapreta/>. > Acesso em 24 abr 2014.