

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Letícia Caroline Wolf

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO TEATRAL POR PROFESSORES INVENTORES:
uma *fantasmagoria* na realidade da educação pública

Porto Alegre
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Letícia Caroline Wolf

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO TEATRAL POR PROFESSORES INVENTORES:
uma *fantasmagoria* na realidade da educação pública

Trabalho de Conclusão apresentado
à UFRGS como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Mesac Roberto Silveira Júnior

Porto Alegre
2014

Letícia Caroline Wolf

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO TEATRAL POR PROFESSORES INVENTORES:
uma *fantasmagoria* na realidade da educação pública

Trabalho de conclusão apresentado à UFRGS como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Aprovado em janeiro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Prof^a. Dr^a. Silvia Balestreri Nunes

Dedico este trabalho a todos os professores que corajosamente
reinventam os espaços escolares.

Aos meus pais, pelo seu amor e sua dedicação;

Às minhas avós e à minha irmã, e a todos os personagens e histórias que passearam e
passeiam pela minha vida;

Ao André, que me ensinou e me ensina a importância das relações humanas;

À Gabriela Greco e à Anna Fuão, pela confiança no compartilhamento de sua força e
dedicação;

Ao meu orientador, pelas palavras e pela doce e firme atitude de educador;

A todos os meus professores deste curso lindo, em especial ao Sérgio Silva (*in memoriam*), e
à Eneida Dreher;

Sou grata.

A cena inventada é poesia do espaço e, como tal, constitui-se dele.

Carminda Mendes André

RESUMO

Esta pesquisa se refere à falta de espaço físico adequado para as aulas de teatro nas escolas públicas de Porto Alegre e às soluções criativas encontradas por duas professoras-artistas frente a essa problemática. O que inventam essas professoras que superam os desafios da própria profissão de educadoras somados à falta de estrutura coerente com a área da educação teatral? Como ressignificar o 'espaço ideal negado' em processos de ensino-aprendizagem, em produções e experiências significativas e geradoras de fruição artística? Essas questões são abordadas e analisadas a partir de um breve levantamento histórico do espaço teatral no decorrer do tempo que fundamenta o teatro tanto como edifício cênico quanto como forma. Os espaços escolares, assim, são relativizados por suas impossibilidades e possibilidades, considerados como espaços físicos e como espaços metaforizados.

Palavras-chave: professor-artista, teatro-educação, espaço escolar.

RESUMEN

Esta investigación se refiere a la falta de espacio físico adecuado para las clases de teatro en las escuelas públicas de Porto Alegre y a las soluciones creativas fundadas por dos maestras-artistas contra esta problemática. ¿Qué inventan estas maestras que superan los desafíos de la propia profesión de educadoras añadidos a la falta de estructura coherente con el área de la educación teatral? ¿Cómo replantear el "espacio ideal negado" en la enseñanza-aprendizaje de los procesos de la producción y la generación de experiencias significativas y disfrute artístico? Estas cuestiones se abordan y analizan desde una breve reseña histórica del espacio teatral con el tiempo que es la base para reflejar el teatro como un edificio escénico y como una forma. Por lo tanto, los espacios escolares se relativizan por sus posibilidades e imposibilidades, considerados como espacios físicos y como espacios metaforizados.

Palabras-clave: maestro-artista, teatro-educación, espacio de la escuela.

Lista de Figuras

Figura 1	13
Figura 2	14
Figura 3	15
Figura 4	15
Figura 5	16
Figura 6	16
Figura 7	17

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 O ESPAÇO CÊNICO	13
2.1 BREVE HISTÓRICO	13
2.2 O TEATRO MODERNO E O PÓS-MODERNO	17
3 APRESENTANDO	19
3.1 GABRIELA GRECO: NO BURACO DO FURACÃO	19
3.2 ANNA FUÃO: CRISES EXISTENCIAIS	21
4 APROXIMAÇÕES	23
4.1 GABRIELA GRECO & ANNA FUÃO	24
5 SUSTOS E DESCOBERTAS	26
5.1 GABRIELA GRECO.....	27
5.2 ANNA FUÃO	29
6 ESTUDANTE NA PLATEIA	30
7 ILUMINADAS PELOS TEÓRICOS	31
7.1 GABRIELA GRECO	31
7.2 ANNA FUÃO	31
8 APARIÇÕES	32
8.1 GABRIELA GRECO.....	32
8.2 ANNA FUÃO	39
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Nem coro, nem diálogo; tampouco monólogo	44
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

Durante o tempo em que ministrei oficinas e aulas de Teatro, tanto em escolas quanto em espaços destinados às artes, deparei-me com um descaso aparente dessas instituições que refletia diretamente no meu trabalho: a falta de um espaço físico adequado para essas aulas. Partindo dessa problemática cotidiana, resolvi que minha pesquisa se basearia nessa realidade do professor de Teatro, especificamente os atuantes em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escolha por esse sistema de ensino justifica-se por possuir caráter obrigatório e público. Além da análise desses "espaços negados", e de todo o sofrimento e frustração resultantes dessa problemática, são consideradas as soluções criativas encontradas por duas professoras em conjunto, ou não, com seus alunos.

Para entender o porquê da existência de um espaço físico inadequado oferecido ao professor de teatro e seus alunos, é possível visualizar algumas causas que cerceiam possibilidades de dar à arte teatral sua devida importância na educação - que talvez sejam as mesmas causas que invalidam as demais artes na escola pública. Esse aparente menosprezo, com certeza, advém de um contexto político em que governantes e sociedade são responsáveis. Essa análise talvez metaforiza o outro espaço negado: o de recusa à voz e ao dar ouvidos à arte e ao professor de teatro nas escolas. É possível que, como fruto desses espaços negados, fique a pouca e desqualificada formação artística dos discentes, futuros artistas e prováveis admiradores de arte.

A necessidade de um espaço adequado para as aulas de teatro nas escolas públicas, com a estrutura mínima que exige essa área do conhecimento humano, é ignorada, desrespeitada, 'negada'. Mas as aulas acontecem. Como trabalha esse professor? É claro que para fazer teatro não é necessário cortinas, *spots* de luz, sistema de som, piso próprio para trabalhos de corpo. Mas, como falar em teatro para quem nunca foi a um teatro? Como fazer teatro na escola, lugar das primeiras experiências de atuação, sem estrutura básica que comporia uma cena com elementos tradicionais? Como oferecer a esses alunos-atores a sensação, o clima que a clássica "caixa preta", ou o palco à *italiana* oferecem? Afinal,

antes de mais nada, teatro é um lugar, um edifício, uma construção especialmente projetada para espetáculos, shows, representações teatrais. Nesse sentido, o termo 'teatro' engloba toda a parafernália da produção teatral - cenografia, luz, figurinos, etc.[...] (BOAL, 2012, p. 13).

O que inventa essas professoras que superam os desafios da própria profissão de educadoras somados à falta de estrutura coerente com a área da educação teatral? Como

ressignificar o 'espaço ideal negado' em processos de ensino-aprendizagem, em produções e experiências significativas e geradoras de fruição artística?

Tanto em espaços culturais para o ensino de arte quanto em escolas públicas, na minha prática de oficina e professora de teatro, senti necessidade de uma estrutura específica de teatro, principalmente, para as apresentações. Além do processo que é desenvolvido nas aulas, de experimentação com o corpo, com a comunicação, com a integração entre os alunos, que exigiria um espaço relativamente grande, com um piso adequado, os momentos em que começamos a trabalhar para alguma apresentação geram um sentimento de 'escassez'. É como em outras profissões que também exigem um determinado material ou ferramenta - ou mesmo um espaço - para se estabelecerem como tal. Devido a essa carência, algumas vezes, me questionei e, talvez, gerei algum constrangimento frente às direções e aos alunos, se realmente é necessário que haja uma apresentação. Já perguntei a mim mesma se não seria as apresentações, no âmbito educacional, a transformação da arte em um produto superficial que ignora um processo que é constante. Silva (2009) responde a minha questão esclarecendo que, mesmo que a exigência seja das instituições, é a maioria dos alunos que deseja montar um espetáculo. 'Fazer' uma peça e mostrar aos familiares e amigos é que é, realmente, fazer teatro para eles. A autora se questiona se isso não seria um exibicionismo com influência do cinema ou da televisão, ou se há uma vontade genuína "de criar, de produzir, de comunicar, de construir um produto artístico" (SILVA, 2009, p. 3). Como ignorar esses desejos, mesmo que sejam sob a influência do *glamour*? Como não propiciar essa experiência estética e pedagógica aos alunos? Não teriam eles o direito, também, de usufruir de um espaço cênico tradicional para a construção desses espetáculos?

Spolin (1979) enfatiza a necessidade de um espaço adequado, principalmente, para implementar sua metodologia com jogos teatrais na escola. No cotidiano das aulas, são necessários alguns materiais e uma estrutura física que permita o manuseio de diversos objetos e vestimentas, além da aprendizagem de iluminação e de sonoplastia. Esses equipamentos e materiais, segundo a autora, devem estar à disposição dos alunos para que eles possam desenvolver habilidades concernentes ao teatro como um todo, tanto em relação com a atuação quanto aos efeitos de cena. Com certeza, a qualidade do processo e, caso haja, do espetáculo, será outra. Da mesma forma, o Plano Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRGS (2014), elaborado pelo Departamento de Expressão e Movimento, exige e justifica recursos e infraestrutura concernentes à área, já que os estudantes usufruem de arte plástica, teatro e música em todo o ensino fundamental e médio. O espaço destinado às aulas de Teatro é completo, possuindo todo o artefato cênico necessário para o processo de ensino-aprendizagem e para ocasionais apresentações. Compõe-se de cortinas, iluminação específica, sistema de som, camarim com espaço para guardar

figurinos e adereços. Segue o que dita o documento no item 8, sobre recursos e infraestrutura:

- Sala de teatro: 1) limpa, 2) com isolamento acústico, 3) bem ventilada, e 4) com boas condições de climatização.

Justificativa: 1) durante o trabalho os estudantes têm muito contato com o solo; 2) a extrema concentração de grupo exigida pelas atividades é prejudicada pelos sons vindos do entorno; 3) o caráter prático das atividades torna imprescindível uma boa oxigenação, e o sistema de cortinas da sala de teatro propicia a proliferação de ácaros quando não há ventilação abundante; 4) a capacidade de concentração, as condições físicas e a disponibilidade para o trabalho corporal são fortemente alteradas em função do frio ou calor intensos.

- Aparelho de som.

Justificativa: estímulo sonoro para exercícios e sonoplastia de cenas.

- Colchonetes.

Justificativa: acessório importante para realização de alguns exercícios de solo.

- Cadeiras.

Justificativa: acomodação da plateia.

- Figurinos e acessórios cênicos.

Justificativa: caracterização de personagens.

(UFRGS, 2014, p. 3).

O primeiro estágio que realizei para o Curso de Teatro da UFRGS foi nesse colégio, em uma turma de 8^a série. Percebi, já nas primeiras aulas de observação, que os alunos tinham uma bagagem dos elementos teatrais já bem consolidada, o que me motivou, mais ainda, a trazer minha proposta elaborada na disciplina de Estágio como complementação a essa história que eles já possuíam. Na realidade, o Colégio de Aplicação pertence ao sistema federal de ensino e, infelizmente, é uma exceção em muitos aspectos relacionados à qualidade de ensino público da educação básica.

Moraes (2011), com outra perspectiva, reflete sobre o teatro na escola como *disciplina*, já que a instituição é, por natureza, disciplinadora (e o teatro é um pouco contraventor, por ser arte, por ser ferramenta de criação). A autora afirma que a linguagem cênica traz outras formas de se lidar com o conhecimento, por isso "tem condições de reinventar o cotidiano" (MORAES, 2011, p. 49).

Acredito que quem tem essa responsabilidade é o professor. Agindo de 'escanteio', o professor de teatro poderia 'encarnar' o personagem de um fantasma, que entra sem ser convidado, está ali presente sem ninguém ver, ou se mostra somente para quem quer que o veja... E quem o vê, quem o percebe, se assusta. Porque não é nada silencioso – estado obrigatório em uma instituição escolar que coleciona ordens como: "Silêncio!": qual desses professores nunca foi chamado 'de cantinho' porque sua aula está muito bagunçada, os alunos estão fazendo muito barulho? Como um fantasma, muitas vezes deixa uma má impressão depois que vai embora: os alunos ficam muito agitados, falantes - indisciplinados? Mal sabe ele, pouco sabem os demais que, talvez, por vezes, atue como

um artista fazendo surgir na escuridão da 'negação', do desprezo, da precariedade, a luz. Como uma fantasmagoria: "técnica de simular aparições com efeitos visuais" (AULETE, 2012, p. 398) ou "arte de fazer surgir, mediante ilusão de óptica, figuras luminosas na escuridão" (FERREIRA, 2010, p. 340). Em que momentos essa luz aparece? Nas apresentações de final de ano? Afinal, o teatro é também uma figuração do real, atua como uma ilusão de óptica. Essa luz ilumina ou chega a cegar, a incomodar, em algum momento, o ambiente escolar? Os alunos levam um pouquinho consigo? Que atitudes inquietantes e soluções criativas do professor de teatro seriam como uma ilusão - ou seja, estão ali todos os dias, mas são vistas e reconhecidas poucas vezes, ou indevidamente - para quem lhe nega espaço, para quem acredita que não é possível? É possível? Para negar é imprescindível reconhecer; e se há reconhecimento é porque há crença de que o teatro pode ser agente transformador. Por sorte, é transgressor. De que forma o professor enfrenta esse desafio?

Por essa pesquisa ser motivada por uma dificuldade comum aos professores de Teatro, ao que concerne ao espaço físico inadequado oferecido às aulas de teatro em escolas públicas, é importante e fundamental sua contribuição para compreendermos um pouco da problemática desse sistema de ensino. E, também para, principalmente, dar-se a conhecer como esses profissionais trabalham com essa falta de espaço físico adequado que é consequência (ou causa?) da falta de um espaço metafórico, que representa uma negação em ser ouvido nas suas necessidades.

Com a análise do contexto desse problema, é possível compreender um pouco desse descaso com a educação não só de teatro, mas a do ensino de todas as artes. Os relatos que foram colhidos pelas profissionais que enfrentam essa realidade revelam um percurso nada fácil, no entanto o foco será em experiências que foram frutificantes quando essas dificuldades foram superadas. Por isso, podem ser possíveis motivadoras a outros colegas da área, ou aos futuros professores.

Assim, constituem-se objetivos desta pesquisa identificar problemas do ensino de teatro em relação ao espaço físico oferecido a essas aulas nas escolas e levantar repertório de alternativas para solucionar a falta de espaço físico adequado às aulas e à falta de espaço político para atuarem com suas vozes, suas vontades. Além disso, contribuir para o trabalho de professores de teatro e professores de outras áreas que utilizam o teatro como ferramenta pedagógica, bem como para a motivação de licenciandos e licenciados em Teatro quando do enfrentamento das problemáticas relacionadas ao espaço para as aulas.

O levantamento teórico foi focado em autores atuantes na área da educação e do teatro. Essa seleção e leitura tem uma abordagem educacional aliada à artística para que a perspectiva de estudo seja concernente aos focos da pesquisa, que é a problemática de

espaços que devem unir educação e arte, e como o professor-artista cria soluções para ressignificar esses espaços.

Por ser necessário avaliar uma realidade atual de profissionais da educação que dirigem seu ensino ao eixo do teatro nas escolas públicas, utilizei de memoriais enviados por e-meio e de uma entrevista presencial com duas professoras que são, também, atuantes na área teatral como atrizes e produtoras. Com suas transcrições analisadas, a problemática foi colocada de modo realista, possibilitando uma reflexão crítica através dos relatos escritos e verbais. Com essa análise, foi possível abarcar e compreender algumas dinâmicas e soluções criativas que essas professoras já utilizaram para solucionar as carências latentes às suas práticas pedagógicas e que se mostram necessárias à sua prática artística.

Esses dados foram analisados durante todo o processo a partir de uma perspectiva das educadoras e sua prática, contando com a fundamentação de autores de teatro e de teatro na educação que falam sobre o assunto. Além disso, uma abordagem histórica do espaço teatral no decorrer do tempo é levantada. Não para que seja almejado um espaço utópico na escola, mas para garantir a reflexão do teatro enquanto arte que apropria-se de espaços, sejam eles quais e como forem.

2 O ESPAÇO CÊNICO

O espaço é onde as coisas acontecem.

A intenção deste capítulo é traçar uma breve investigação sobre o espaço teatral no decorrer do tempo, abordando suas modificações básicas desde a Grécia Antiga até o início deste século. Recapitular os aspectos espaciais em cada civilização, cultura e época, e suas relações com os atores e o público pode auxiliar na compreensão da poética responsável pela questão do que é o teatro hoje, para que fazer teatro, para quem, por quem e como. Esse embasamento fundamenta a problematização do ensino de teatro, que é a semente para futuros artistas e para futuros apreciadores de arte, e que deveria qualificar tanto a formação de prováveis agentes da área teatral quanto uma suposta autonomia de plateia.

As ilustrações ajudam a dinamizar essa análise que não quer, de modo algum, igualar a um espaço ideal nas escolas. Essas perspectivas deveriam, apenas, e com certeza, servir de referência à proposta do ensino de teatro enquanto espaço a ser repensado.

2.1 BREVE HISTÓRICO

A origem da palavra teatro (*Theatron*), na Grécia Antiga, significava *o lugar de onde se vê*. As representações teatrais eram realizadas em um terreno sagrado, dedicado a Dioniso. A edificação era circular, inicialmente de madeira, e posteriormente de pedra.

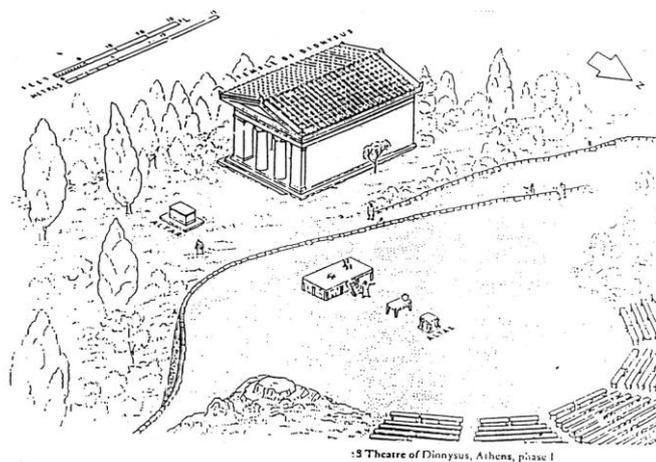


FIGURA 1 - Teatro na Grécia.

No teatro romano o edifício teatral é construído no plano, em uma unidade arquitetônica fechada e com a fachada cênica permanente, transmitindo uma ideia de imobilidade, ao contrário do teatro grego. Sua configuração era semicircular.

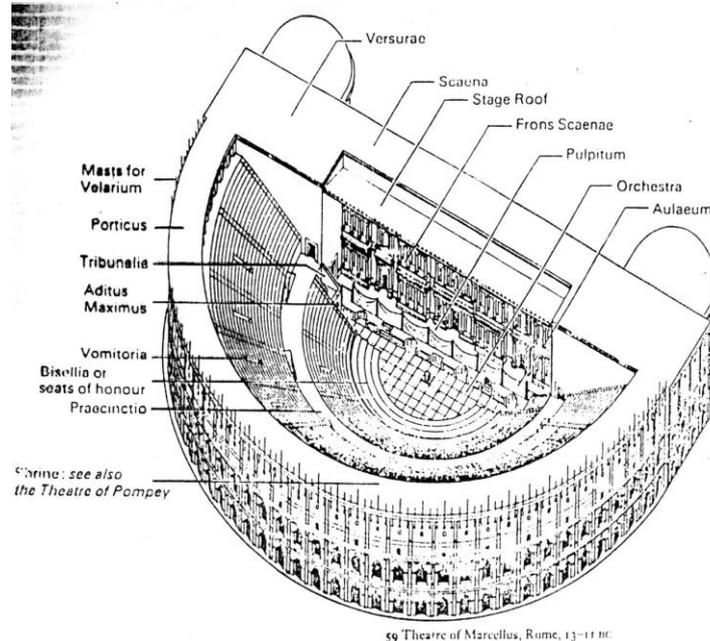


FIGURA 2 - Teatro em Roma.

Na Idade Média o teatro foi proibido pela Igreja. Até o século X podiam-se representações de cenas da Bíblia no interior das igrejas e a partir do século XII algumas encenações de milagres ocorriam na escadaria dessas instituições religiosas. A partir da Baixa Idade Média os dramas da Paixão e os mistérios eram representados nas praças dos mercados, onde estavam dispostos em palcos-plataformas com cenários simultâneos como a casa de Maria, o lugar de batismos, o Paraíso e o portão do Inferno. "Tudo isso ficava situado no meio do espaço aberto. O público assistia tanto da rua quanto das janelas das casas próximas" (BERTHOLD, 2000, p. 215). Os encenadores dispunham de praticáveis e toda espécie de aparato cênico para corresponder ao estilo realista do espetáculo. Os carros-palco e carroções também eram utilizados como estruturas móveis de encenação.

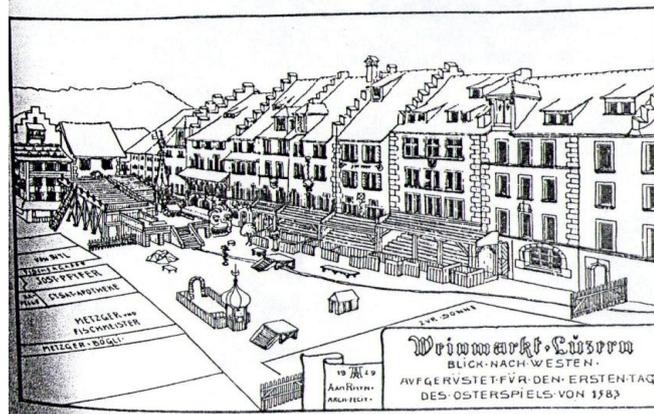


FIGURA 3 - Mercado de Vinhos de Lucerna, vista oeste, no primeiro dia do auto pascal de 1583. No fundo, à direita, é possível avistar a Boca do Inferno.

Na transição do teatro medieval para o palco italiano há uma junção dessas apresentações devido às "mansões" em cima do palco. No Renascimento houve uma recuperação da dramaturgia clássica e uma inovação na encenação que repercutiu no edifício teatral que era totalmente fechado, com teto pintado e iluminado por tochas, feito de madeira que imita pedra. O cenário possuía estrutura tridimensional com perspectiva central e ponto de fuga no centro, o palco dispunha escadas para os atores, que no final do espetáculo, invadiam a plateia em uma celebração. A relação entre atores e espectadores era sempre frontal. Esses primeiros teatros foram construídos na Itália em torno de 1540, com a divisão palco-plateia como a conhecemos hoje. Nessa época nasce a commedia dell'arte com improvisações ao ar livre.

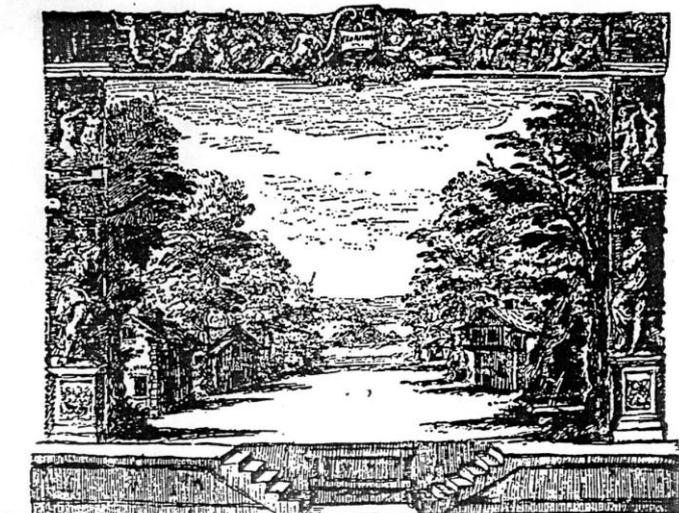


FIGURA 4 - Cenário renascentista.

Na Espanha, no entanto, o teatro no Século de Ouro podia acontecer em espaços inusitados. Utilizava-se os pátios internos das casas e dos hospitais, em aproveitamento da arquitetura moura, além de becos e currais que eram adaptados.

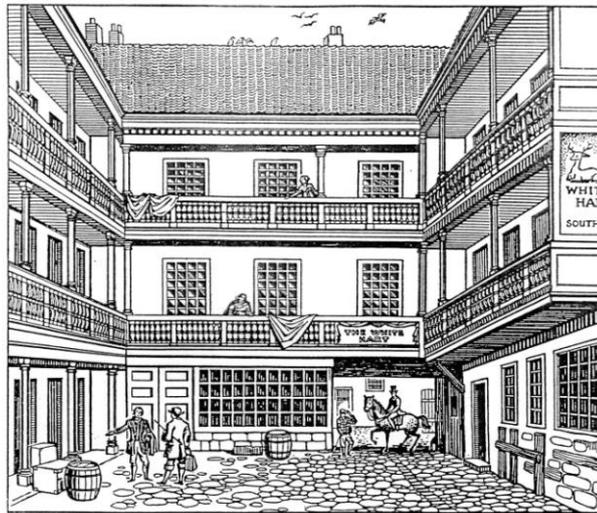


FIGURA 5 - Século de Ouro na Espanha.



FIGURA 6 - Século de Ouro na Espanha.

Em Londres, os teatros elisabetanos construídos até 1620 eram redondos ou poligonais, com três galerias para os espectadores e uma que "poderia ser ocupada por músicos, tornar-se parte da peça como um palco superior ou servir de camarote" (BERTHOLD, 2000, p. 318). O palco projetava-se na arena interna descoberta, possibilitando uma visão tridimensional dos atores. Afora esses espaços, os comediantes da época representavam "nos grandes saguões dos palácios e dos castelos, das universidades ou das escolas de Direito [...] ou sobre tabladros ao ar livre" (BOQUET, 1989, p. 129). De qualquer maneira, o teatro tornara-se uma instituição na vida da cidade.

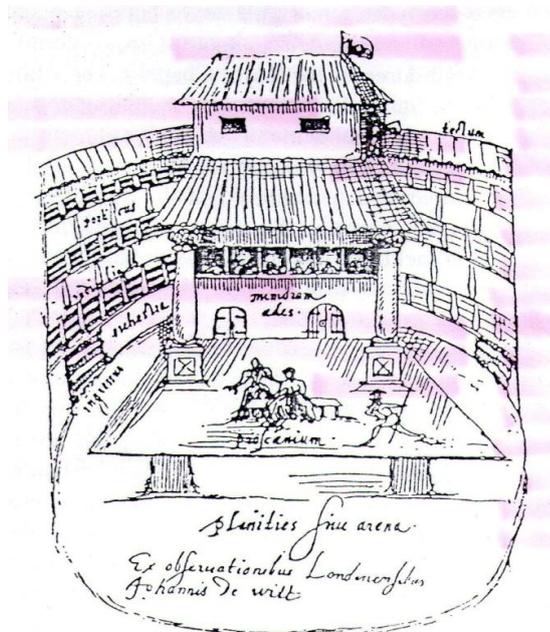


FIGURA 7 - Teatro elisabetano.

2.2 O TEATRO MODERNO E O PÓS-MODERNO

O teatro moderno é caracterizado pela diluição das fronteiras físicas e pelo avanço tecnológico com o surgimento da iluminação elétrica. No final do século XIX, os encenadores apresentam novas experiências com a cenografia, a dramaturgia e a representação e no século XX as montagens invadem espaços não convencionais, como galpões, fábricas e circos. A iluminação e a sonoplastia são retrabalhadas, assim como tudo o que envolve tecnologia digital. A separação palco-plateia é repensada. O encenador Peter Brook renova essa relação e cria o termo "espaço vazio" com a ausência de cenário e utilizando-se da improvisação provocada pelo próprio espaço. Viajando pela África apenas

com um tapete e um grupo heterogêneo, com integrantes de várias partes do mundo, recria uma estética teatral.

Em conformidade com as formas como o teatro se faz hoje, é possível repensá-lo para os espaços escolares, mesmo que esses não tenham se modificado e continuem tradicionais. Para André (2007) a cena pode e deve acontecer em qualquer lugar, e o que de específico tem esse lugar é o que pode ser trabalhado. O teatro, assim, torna-se um acontecimento que passa, não mais idealizado como algo que deve ser ensinado ou servir de “mediação entre discurso da arte e aprendiz” (ANDRÉ, 2007, p. 149). Ryngaert (1981) também aposta nessa multiplicidade de ações possíveis na escola:

Na maior parte dos casos dispomos apenas duma sala de aula que não está de maneira nenhuma equipada para o teatro. As nossas invenções devem partir dela. A pobreza não é um fim em si e devemos pedir os meios de trabalho convenientes. Mas, desde já, a pesquisa pode começar a partir dos objectivos da vida diária (RYNGAERT, 1981, p. 66).

A falta de espaço adequado nas escolas para o ensino de teatro é um outro viés para considerar a também falta de espaço teatrais para grupos e companhias, tanto amadoras quanto profissionais. Muitos grupos de teatro atualmente apropriaram-se de outros espaços para seu trabalho, como hospitais, garagens, depósitos, armazéns, hospitais e a rua. “Esse deslocamento para espaços não convencionais alterou o modo de encenação e de concepção da cena e, no mundo inteiro, vários grupos experimentaram novos espaços e, portanto, novas linguagens e encenações a partir daí foram surgindo” (GRECO, 2008, p. 27).

O espaço teatral, como verbete encontrado em Pavis (2011), é um

termo que substitui frequentemente, hoje, *teatro*. Com as transformações das arquiteturas teatrais - em particular o recuo do palco italiano ou frontal - e o surgimento de novos espaços - escolas, fábricas, praças, mercados etc. -, o teatro se instala onde bem lhe parece, procurando antes de mais nada um contato mais estreito com um grupo social, e tentando escapar aos circuitos tradicionais da atividade teatral. O espaço cerca-se por vezes de um mistério e de uma poesia que impregnam totalmente o espetáculo que aí se dá (PAVIS, 2011, p. 138).

A diversidade vira a tônica do século XX que transborda em experimentações no século XXI.

3 APRESENTANDO

A partir deste capítulo, as professoras Gabriela Greco e Anna Fuão serão analisadas nas suas trajetórias como agentes da área teatral e como professoras de escolas públicas. Seus memoriais datam, respectivamente, de 2008 e de 2005. Embora alguns anos se passaram até o momento, seus relatos escritos foram muito relevantes por conterem o início das suas trajetórias profissionais na arte e na educação. Essas histórias se tornaram mais significativas nas entrevistas presenciais, pois fazem parte de um processo que hoje, com a distância temporal, parece menos doloroso por apresentar conquistas, inclusive com a consciência de que nada termina e tudo se modifica.

3.1 GABRIELA GRECO: NO BURACO DO FURACÃO

Algumas raízes mais profundas, outras nem tanto, passearam por debaixo da terra a procura de novos espaços, novos caminhos.

Gabriela Greco

Gabriela é atriz e professora de teatro. Evidencia sua característica de artista em ambas profissões, mesclando-as e alimentando-se incessantemente de uma para atuar na outra. Começou a fazer teatro em uma escola que sua mãe lhe colocou para poder estudar magistério, mesmo que não quisesse ser professora. Lá, tinha teatro no currículo normal, lembra que o professor trabalhava com muitos jogos e improvisações. Na mesma época, quando cursava a sétima série, também fazia *jazz*, o que gostava muito, pois faziam apresentações e subir no palco lhe dava muito prazer. Suas colegas tinham irmãos mais velhos que faziam faculdade, então ficou sabendo que era possível se formar em artes cênicas. Decidiu que era isso que queria fazer na vida. Trocou de escola, onde tinha teatro no segundo grau, como era chamado o ensino médio na época, e dedicou os três anos a estudar para o vestibular.

Passou muito bem colocada e durante o curso superior lutou com os colegas da licenciatura para a abertura de vagas nas disciplinas de improvisação e interpretação, o que foi bem difícil, mas conseguiram. Indignava-se com o fato de os estudantes da licenciatura não poderem ter as mesmas experiências dos de bacharelado. Formou-se em Teatro com ênfase em Licenciatura pela UFRGS em 1997, quando já ganhou sua primeira indicação ao

prêmio de melhor atriz coadjuvante de um espetáculo infantil e recebeu um convite para dar aulas na Escolhinha de Artes da UFRGS.

Sua formação acadêmica foi além da formatura, pois continuou participando das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade e hoje faz mestrado na UDESC. Além disso, participou intensamente de muitas oficinas, cursos, workshops e pesquisas oferecidos por renomados artistas do meio teatral, tanto locais quanto estrangeiros. Coordenou e criou grupos teatrais e participou de espetáculos premiados e agraciados por leis de incentivo.

Há dezessete anos, todo esse seu interesse e atuação na prática do teatro reflete diretamente na Gabriela professora. Todo esse trabalho e a busca por aperfeiçoamento é reconhecido por líderes da arte, da cultura e da política que a convidam para projetos a partir do seu trabalho. Também é motor para suas pesquisas no ambiente escolar, em que busca metodologias e práticas para levar o teatro contemporâneo aos estudantes.

Dois projetos surgiram de pesquisas sobre a obra de Shakespeare: "Shakespeare para Crianças" que continha uma montagem de seu grupo, Santa Estação Cia. de Teatro, baseado na "Tempestade" e era apresentado para o público infantil; e o "Milkshakespeare". Esse último que trabalhou o universo do dramaturgo inglês foi uma iniciativa do grupo municipal de estudantes que fundou em Esteio, o *Bah!*, que já havia se apresentado em vários festivais. Gabriela, então, recebeu o convite do secretário da cultura de Porto Alegre para ocupar a Casa de Cultura Mário Quintana, onde ensaiou com o grupo durante quatro anos. Mas, nem sempre a correnteza estava a favor. Enquanto ensaiava até às dez da noite na Casa de Cultura com o grupo de adolescentes provenientes de uma escola pública de Esteio que queriam fazer teatro, na escola de Porto Alegre encontrou 'uma estrutura que nunca viu na vida'. Nessa escola, no bairro mais violento da cidade devido ao agrupamento de facções ligadas ao tráfico de drogas, onde continua lecionando, espantou-se com a apatia dos adolescentes e o contexto violento.

Essa realidade foi tão impactante que Gabriela sentiu-se "começando do zero", apesar dos nove anos de experiência em teatro e em educação. Os alunos que não levantavam das cadeiras foram o estudo para sua monografia (GRECO, 2008) no curso de pós-graduação, que serviu de material para esta pesquisa, além da entrevista presencial. A realidade dessa turma também foi um desafio que enfrenta até hoje com o apoio teórico em autores que abordam o pós-dramático, como Hans-Thies Lehmann, Carmina Mendes André, André Carreira e Gilberto Icle. Na prática, a professora inventora foi para o pátio da escola. A continuação do trabalho como atriz em seminários e oficinas, nesse período conturbado, demonstraram seu esforço em superar uma realidade presente em muitas escolas que fazem sofrer e desmotivar muitos professores. A potência criadora, com

certeza, é fundamental para transpor essas situações de stress e é "alavancadora" do reconhecimento de oportunidades que dependem, também, de muita boa vontade.

Minhas práticas em sala de aula foram sendo melhor recebidas pelos alunos, eu fui refazendo e reinventando formas de trabalhar com o teatro na sala de aula, apesar de todas as dificuldades. Realizando pequenas cenas e mostras entre turmas e com muito esforço tentando fazer com que os estudantes percebessem que é possível superar a vergonha e a timidez. Que expressar-se é um direito. Propus então uma oficina no turno inverso, aproveitando o Projeto Cidade-Escola, que visa ampliar as atividades através da educação integral. Ocupamos uma sala, chamada "sala dos espelhos" que aos poucos foi sendo transformada em uma sala de teatro, com um belo acervo de objetos, sapatos, figurinos e acessórios (GRECO, 2014).

Apesar das dificuldades, um espetáculo do grupo nasceu dessa dedicação. Assim como um Açorianos e um Tibicuera, principais prêmios para as artes cênicas do Rio Grande do Sul. Atualmente, continua sua formação acadêmica, trabalha como atriz e faz parte da comissão de seleção dos espetáculos locais para o Festival de Teatro *Porto Alegre Em Cena*, além de persistir na formação dos estudantes, sensibilizando-os e qualificando-os em teatro. Leva as crianças e os adolescentes a esses espaços profissionais e trabalha o teatro pós-dramático na escola, sem deixar de lado a realidade deles e os grandes escritores, como no seu último projeto em que estuda o poeta Mário Quintana.

3.2 ANNA FUÃO: CRISES EXISTENCIAIS

Eu tenho que ter esse espaço na vida para atuar.

Anna Fuão

A primeira vez que Anna pisou no palco foi quando tinha três anos, em uma apresentação na escola, e foi um sucesso com suas improvisações. Lembra que sentiu-se feliz. Porém, foi sua única experiência com teatro no colégio. O maior incentivo vinha de sua mãe que a levava seguidamente a assistir peças, e de sua tia, uma reconhecida atriz gaúcha. A partir dos doze anos começou a fazer cursos e oficinas, até entrar de vez no grupo porto-alegrense *Ói nós aqui traveiz*, um dos grupos de teatro de rua mais renomado da cidade que já mostrou seu trabalho em muitas cidades do Brasil. Envolvida com o trabalho intenso na Terreira da Tribo, espaço oficial do grupo, Anna começou a acreditar no teatro como transformador de uma realidade. Convidada a participar do elenco, fez parte de vários espetáculos de rua.

Em determinado momento, uma companhia de Santiago do Chile foi ministrar uma oficina para o grupo, Anna apaixonou-se por um integrante e tiveram um filho. Sua realidade fora mudada. O casal alugou um apartamento, Anna teve que sair do grupo, o que a abalou profundamente, e foi trabalhar com pesquisa de mercado, pois a dedicação exigida pelo grupo era intensa: necessitava de tempo exclusivo de muito trabalho e estudo, mas o retorno financeiro não era suficiente para criar um filho. “Sonhei muito com eles nessa época, que estou fazendo teatro. Não sei explicar bem o que aconteceu, mas deixei o grupo sem querer ter deixado” (FUÃO, 2005). Foi para o Chile com o companheiro e trabalhou com artesanato enquanto procurava emprego. Resolveu voltar para Porto Alegre. Fez cursinho e passou na UFRGS no curso de Teatro. Escolheu licenciatura por vários motivos que não representavam o desejo genuíno de ser professora. Pensou que era mais fácil de passar; já tinha feito um curso de recreacionista e “se dava bem” com crianças e tinha maiores chances de garantir um emprego, já que ser somente atriz não assegurava suas necessidades financeiras. Novamente, começou a fazer e a estudar teatro dentro da universidade, o que trouxe uma outra perspectiva ao trabalho e estudos intensos que já tinha feito na Terreira da Tribo.

Resolveu, no meio do curso, retornar ao Chile, onde seu marido trabalhava como ator. Fez muitos testes, acreditando que poderia também trabalhar como atriz, mas teve a impressão de que seu sotaque estrangeiro não a ajudou. Surgiu a oportunidade de ministrar oficinas de teatro em uma escola aos sábados, para crianças do pré ao ensino médio. Sentiu-se à vontade com os menores, assim como a necessidade de estar mais preparada para trabalhar com os adolescentes. Também obteve uma boa experiência como professora, com um grupo dos Estados Unidos que a selecionou para, durante duas semanas, dar aulas de teatro para crianças especiais. Tentou uma transferência da UFRGS para tentar continuar seus estudos no Chile, mas não passou na primeira etapa. Novamente, passou por necessidades financeiras e foi promotora de vendas em uma loja de departamentos. Decidiu que não era isso que queria para sua vida e voltou para Porto Alegre para se formar; quem sabe com um diploma conseguiria voltar para o Chile e trabalhar na área. Seu filho ficou com o pai. Foi o ano mais difícil de sua vida.

Felizmente, o menino voltou a morar com a mãe e, em 2006, Anna começou a ministrar uma oficina do projeto federal Escola Aberta, com alunos de oito a dezessete anos, e diz que, nesta escola municipal, foi sua real estreia como professora. Percebeu que quando há tempo, espaço e vontade, o teatro pode realmente acontecer, de modo que seja vivenciado por professor e aluno a ponto de transformar seus cotidianos. Além da vontade de todos estarem ali e gostarem de trabalhar juntos,

outro fator fundamental para que nossas aulas tivessem um bom andamento era o espaço. Além de ser amplo, o número de alunos variava entre 10 e 15 a cada encontro. Assim, o trabalho era realizado tranquilamente, sem impedimento físico de nenhum objeto, com uma limitação espacial adequada ao número de alunos. Além de ter o tempo e o espaço propícios para a atividade teatral, os alunos vinham às aulas sempre com muita vontade (FUÃO, 2005).

Das aulas, que continham um plano de aquecimento, jogos e improvisações, foi possível montar peças que foram apresentadas em eventos da comunidade e no Festival da Tainha, em Arroio do Sal, a partir de um convite da SMED.

Em 2009, começou a lecionar como contratada em uma escola estadual, na disciplina de Artes. Na primeira reunião com a direção, foi solicitado que desse aulas não somente de teatro, mas de música e artes visuais. No plano pedagógico havia somente essas duas modalidades, então Anna fez um novo planejamento para a disciplina, firme em suas convicções de recém graduada, em defesa do ensino de teatro nas escolas.

No seu memorial, escreveu que acreditava que o teatro poderia mudar o mundo. Na entrevista, este ano, acredita ainda que o teatro pode transformar o mundo, mas as aulas de teatro fizeram-na acreditar que a educação pode mudar o mundo também.

4 APROXIMAÇÕES

*Cantar era buscar o caminho
Que vai dar no sol
Tenho comigo as lembranças do que eu era
Para cantar nada era longe tudo tão bom [...]
Com a roupa encharcada e a alma
Repleta de chão
Todo artista tem de ir aonde o povo está
Se for assim, assim será
Cantando me disfarço e não me canso
de viver nem de cantar*

Milton Nascimento

Gabriela e Anna escolheram o caminho da arte e, pode-se dizer que "resvalaram" no território da educação. Mas, o que mais as aproxima? Que ações tomam para persistir nesses caminhos e enfrentar, muitas vezes solitariamente, os fantasmas do percurso?

4.1 GABRIELA GRECO & ANNA FUÃO

Gabriela se autodenomina educadora pesquisadora. Ao longo de sua trajetória, ocupou e ocupa vários espaços relacionados ao teatro: ou está na sala de aula, ou ensaiando para um espetáculo, ou assistindo a outro, ou montando um projeto, ou envolvida com festivais, ou participando de uma oficina, ou entrando em contato com artistas que podem ter vindo de qualquer lugar do mundo. Anna poderia também receber esse "título", pois se reveza entre as salas de aula de três escolas, uma oficina em uma escola particular, o mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS e o exercício de produtora da Usina do Trabalho do Ator, em que faz a parte de elaboração de projetos, logística e prestação de contas do grupo que tem uma trajetória de vinte e dois anos. Nos dias das entrevistas, eu e Gabriela nos encontramos no intervalo do almoço, ela tinha saído da escola e estava indo para um ensaio de um espetáculo que ia estrear no Teatro de Arena. Eu e Anna conversamos no pátio da escola estadual, após apresentações dos alunos, e comentou que tinha feito uma *performance* com os textos da Clarice Lispector, no final de semana. Atuando, participando, estudando, lecionando. Questionando, refletindo, agindo, ambas reconhecem a importância de todas essas práticas que devem e estão interligadas. Acredito que sim, mas que, ao mesmo tempo, exigem energias e conhecimentos diferentes.

Inerente a esse envolvimento com o teatro existe o questionamento do lugar do teatro na escola e na comunidade. Para elas, essa reflexão estende-se a uma análise sobre a hostilidade encontrada nos alunos que, acredito, está diretamente associada à realidade de muitas escolas e seu contexto. Nesse espaço, como se dá a relação entre os alunos e os professores e professoras? Para Anna, o currículo escolar é problemático e poderia ser um equipamento de valorização do teatro nas escolas, por isso, modifica os planos de aula se for necessário. Como nos currículos também não tem uma organização por séries, cria o que é possível. Com as crianças gosta de trabalhar com o lúdico, com tudo que mexe com a imaginação, como objeto imaginário, é "pura brincadeira" - chegou a inventar uma personagem, a Baltazara; com os mais velhos precisa trabalhar com cenas reais, do cotidiano, como violência, envolvimento com drogas, gravidez. Gabriela luta pelos projetos que vão além do currículo, buscando outros meios para poder levar o teatro com maior qualidade e prazer aos estudantes. Ambas resignificando, inventando e adaptando os espaços escolares!

Quanto ao espaço para as aulas de teatro, a relação é muitas vezes conturbada. Especificamente, a abordagem dessa área não possui uma sala específica no ensino público. As atividades são realizadas no centro da sala de aula tradicional, onde cadeiras e

classes são arrastadas para ser criado um espaço vazio onde os estudantes possam se movimentar. Eventualmente, as duas professoras os levam para o pátio. Anna, mais por necessidade do que por metodologia, precisa levar as turmas de uma determinada escola a esse espaço porque tem só um período de artes que é de curta duração, quarenta e cinco minutos que pode virar trinta se for o horário da merenda. Então, se for arrastar classe e colocar tudo de volta, o período já acabou. "Eu acabo levando para o pátio, a gente tem um canto no pátio, assim, onde estabelecemos que ali vai ser a nossa aula" (FUÃO, 2014). Anna consegue, mesmo assim, fazer roda, jogar e propor temas para improvisações que eles apresentam para eles mesmos. Inclusive, na Semana da Consciência Negra, ano passado, conseguiu trabalhar o Teatro do Oprimido com eles. Gabriela afirma que o espaço que encontrou na escola de Esteio era adequado e teve uma experiência tranquila, apesar de sua inexperiência. Mas reconhece que a escola pública, em geral, não oferece uma estrutura apropriada para o ensino de teatro: "uma sala ampla com espaço livre e/ou um auditório/palco que contribua para uma aula que desperte o estado sensível no qual possam acontecer as criações e possíveis apresentações dos alunos e alunas" (GRECO, 2008, p. 24). Ou seja, "a estrutura física da maioria das escolas é feita para acolher as disciplinas que primam para o uso da *mente*, em detrimento do uso do *corpo*; e, nesse sentido, não cabem disciplinas de Teatro e Dança, por exemplo, que primam por considerar o indivíduo na sua unidade, o que envolve o corpo, a mente, a razão e as emoções" (FREITAS, 2014, p. 20).

Para Anna, o espaço da sala de aula não impede que o teatro aconteça, mas acredita que um espaço onde pudesse colocar figurinos e adereços seria ideal, pois poderia usá-los para enriquecer as aulas. A escola particular é menos desgastante. As aulas estão no período extracurricular e o número de alunos varia entre cinco e dez, com idade de dez a treze anos. O tempo é de uma hora e quinze minutos e eles usufruem, além da sala de aula, de um auditório para apresentações. Os alunos escolhem estar na aula e notas não são exigidas, o que também é relevante para todos criarem e serem espontâneos; inclusive, Anna ressalta que alguns querem fazer do teatro uma profissão. "Uns motivam os outros, a aula se torna especial por ser fora do espaço e do tempo tradicional do currículo e por proporcionar o convívio com colegas diferentes, de outras faixas etárias e de outras turmas" (FUÃO, 2005). Dessa forma, Anna se sente mais recompensada, na sala de aula "temos que adaptar tudo, viemos com uma ideia e quando vemos... é difícil envolver todos eles na atividade. Quando estamos jogando, eles participam, mas quando se trata de montar algo para apresentar, é mais difícil" (FUÃO, 2014). Gabriela também usufrui de boas condições de trabalho no seu projeto que deve ser renovado a cada ano na escola municipal. Mesmo sendo uma sala de aula tradicional, não há exigência ou cobranças de nota, os alunos estão ali porque querem, mesmo tendo aula de teatro com ela no currículo obrigatório. As aulas de

teatro, para ambas, acontecem mais prazerosamente quando têm esse caráter de oficina. Por esse aspecto, podemos fazer uma crítica não só ao currículo escolar, mas à própria estrutura da escola tradicional. José Pacheco, idealizador da famosa Escola da Ponte, de Portugal, é favorável à "abolição das aulas e das seriações do ensino aos moldes da escola tradicional" (PACHECO, 2014, p. 9). Morando no Brasil, defende uma nova educação, baseada nos princípios tão defendidos por educadores como Paulo Freire, que respeitam a criança e seu processo de aprendizagem, a partir de novas metodologias de ensino.

5 SUSTOS E DESCOBERTAS

*O deserto que atravessai
Ninguém me viu passar
Estranha e só
Nem pude ver que o céu é maior
Tentei dizer
Mas vi você
Tão longe de chegar
Mas perto de algum lugar
É deserto onde eu te encontrei
Você me viu passar
Correndo só
Nem pude ver que o tempo é maior
Olhei pra mim
Me vi assim
Tão perto de chegar
Onde você não está
No silêncio, uma catedral
Um templo em mim
Onde eu possa ser imortal
Mas vai existir
Eu sei, vai ter que existir
Vai resistir nosso lugar
Solidão, quem pode evitar?*

Zélia Duncan

Os sustos advêm da decepção, da frustração. Se construímos uma idealização em torno da docência, talvez seria um primeiro passo aceitarmos essa imperfeição. A experiência com a arte pode ser sofrida, mas é o mesmo corpo do prazer; há criação, deslumbramento, vontade. Entrar em uma sala de aula é outra experiência. Só sabe quem entra, fecha a porta e precisa oferecer algo a muitas outras pessoas, ao mesmo tempo, no mesmo lugar. Parece teatro.

5.1 GABRIELA GRECO

O que eu encontrei ali eu nunca tinha visto.

Gabriela Greco

O primeiro susto de Gabriela foi na escola pública de Porto Alegre. Espantou-se com a hostilidade dos jovens em relação "ao espaço de liberdade que lhes é oferecido" (GRECO, 2008, p. 5). Desse "baque" surgiu o questionamento a respeito de como está a situação das pessoas na sua relação com o que o mundo apresenta. No caso dos jovens, a tecnologia pode ser um fator que o encaminha para a ilusão de que tudo está pronto e resolvido, acabado e completo. Para que, então, novas experiências? É possível, como coloca a educadora, que esse mundo virtual que jorra informação seja um mecanismo de poder e de disciplina. Larossa (2004) expõe esse excesso de informação como uma das causas da ausência de experiência, ou da sua destruição, que fabrica um sujeito manipulado. A ausência de experiência seria a anulação do sujeito. É perceptível como a importância da experiência para o autor está diretamente relacionada ao tempo e espaço oportunizados pelo teatro na escola:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, p. 160, 2004).

São experiências que vivenciamos quando fazemos teatro e que queremos que sejam vividas pelos estudantes também. As barreiras do excesso de informação, da "falta de tempo", da "pressão" do trabalho - que leva ao consumismo exacerbado, obviamente, respingam na relação dos estudantes com o teatro. Como trabalhar com essas crianças e adolescentes desconfiados, incrédulos, passivos? E a vergonha e a timidez que impedem o brincar coletivo? "Eu demorei para compreender de onde vem essa vergonha, porque o choque cultural era muito grande". Ela relata que enxergava eles se sentindo "nada", invisíveis. E ela, sentia-se incompetente, impotente. Analisa que essa carga cultural que levamos pode ser uma violência para eles, que é importante saber como mediar isso. Como

a presença do professor, que aparentemente chega sabendo mais, pode agir com alguns estudantes que têm toda uma estrutura para que eles se sintam "um nada"?

Gabriela, então, depara-se com duas forças opostas: o teatro contemporâneo conforme sua experiência e "a quase ausência de uma ideia de teatro", que quando existe para esses alunos, "prescinde de uma coerência e de uma lógica" (GRECO, 2008, p.18). Sente sua formação "abalada, contestada, deslocada e por que não dizer derrubada" (GRECO, 2008, p. 5).

Então, pensa em como romper essa resistência dentro da escola. Faz uma relação entre seu trabalho em oficinas e o cotidiano escolar, e o diferencia por ter tempos e espaços diferentes. Igual a instituição educacional a uma ilha, a "um espaço de aprisionamento". Questiona-se sobre quais seriam os caminhos possíveis para transformá-la de "espaço de anonimato" a um "espaço de criação, de visibilidade". Sente que, em um espaço que clama por mudanças, o teatro também deve ser reinventado.

Desse modo, Gabriela, com sua sensibilidade artística, mostra-se aberta ao novo, porque questiona, reflete, está com os sentidos receptivos ao contexto, fazendo da crise e do caos momentos para descobertas. Precisou criar um sentido para os estudantes e para sua função nesse espaço, e percebendo que havia necessidade e desejo de expressarem tudo o que era vivenciado fora dos portões da escola, levou uma turma para o pátio. Foi uma estratégia a fim de acordar e desacomodar, utilizando o jogo. No entanto, essas experiências que eram para ser prazerosas foram também, no início, motivo de resistência. A autonomia é um processo e, segundo Macedo (2013), o aluno "precisa ocupar efetivamente o espaço que o professor lhe permite em aula" (MACEDO, 2013, p. 41).

Gabriela também se deu conta que o pátio é um espaço que requer habilidades como concentração, silêncio, projeção vocal, além de outra disposição para ver e escutar. Pontua a própria atuação do ator quando está em um espaço aberto. Sua atenção é diferente, dever contar com imprevistos que só um espaço como esse oferece, aproveitando para lançar outro jogo nessa interação com o público. Percebe que o Teatro de Rua trabalha com isso, e critica: como uma cidade que é referência nesse tipo de teatro não o explora nos colégios? Esse desafio, por isso, possuiu um viés pessoal, já que até o momento, sua experiência como atriz estava circunscrita a uma sala fechada, com refletores, cortinas, sem olhares de uma plateia desavisada e ruídos repentinos. Ela assume que sua dinâmica a deixou com medo, mas curiosa. O interessante é pensar que, com certeza, esse risco foi sentido também pelos estudantes. Seu relato demonstra um reflexo que coincide com o comportamento do grupo:

Como uma gangorra, o grupo oscilou entre o envolvimento e o descaso. Alguns me provocavam no dia anterior a aula, dizendo que não viriam, os mesmos compareciam no dia seguinte e assumiam a liderança do grupo. E

eu, no buraco desse furacão, entre a tensão e o alívio segui até o fim como um soldado de guerra que não desiste da batalha (GRECO, 2008, p. 44).

5.2 ANNA FUÃO

Nós temos um canto no pátio.

Anna Fuão

O primeiro dia de aula na escola estadual foi muito decepcionante. Anna se propôs a dar aula só de teatro, refez o plano pedagógico e elaborou com carinho a aula. Ficou feliz em ter um espaço amplo com poucas cadeiras, porém encontrou dificuldades com o número de alunos das turmas: vinte e cinco a trinta e cinco estudantes, mais ou menos. Pediu para darem as mãos, fazer um círculo e passarem energia uns para os outros. Os alunos debocharam dos mais três tipos de jogos que Anna tentou realizar – cada um não durava mais de dois minutos, pois virou uma bagunça geral, cadeiras eram atiradas, os meninos passavam a mão nas meninas, ninguém a escutava. Era só o primeiro período de mais nove daquele dia.

Essa instituição, na época, sofreu reformas devido ao estádio de futebol que foi construído e a sala ampla que havia não existe mais. Então, o espaço diminuiu, mas o número de alunos continuou o mesmo. Esse início foi bem conturbado para Anna e me identifiquei com esse sofrimento solitário que praticamente todos os professores passam no início de suas profissões. Anna, assim como eu, se questionava e constantemente entrava em "crises existenciais" referentes às dificuldades em executar e manter, dentro do currículo escolar público, o trabalho com teatro. Atualmente, ela sabe que essa organização depende dela, ideia que compartilho. Essa responsabilidade não está no plano pedagógico, mas nas nossas iniciativas particulares.

Na escola do município de Gravataí, que Anna leciona até hoje, além de ser ofertado apenas um período de aula de Artes, também não existe um espaço próprio para as aulas de artes e as salas são bem menores. Na escola do Bairro Humaitá, por outro lado, ela não consegue trabalhar com projetos como nas outras escolas, todos os profissionais que formam a instituição são muito desmotivados, não existe estímulo para nada. Então, ela faz apresentações para os estudantes da mesma turma e às vezes convida os de outra. Lamenta por ter sido a primeira escola que entrou, estava muito motivada. Chegou a montar um espetáculo com uma turma que conseguiu levar, junto com outra da escola particular, para o Festival Internacional de Teatro Estudantil. Não foi valorizada por isso, ninguém da

comunidade soube; sente que está sozinha é uma luta diária. Mesmo assim, entende que seu trabalho ali é muito importante por criar outras possibilidades aos estudantes. E reclama pelo festival não acontecer mais.

6 ESTUDANTE NA PLATEIA

*Nosso ritual diário de comunhão com o público
ainda vai ser percebido como ouro, uma coisa rara e,
um luxo, pois o nosso teatro é apontado para o
futuro, com ambição utópica de que a arte, como o
futebol, seja o esporte das multidões.*

José Celso Martinez Corrêa

Proporcionar momentos para os alunos atuarem como público de um espetáculo teatral profissional é fundamental para suscitar questionamentos e discutir questões referentes ao fazer teatral e seus elementos estéticos, inclusive os relacionados ao espaço físico. Os alunos de Gabriela assistiram a um espetáculo teatral de rua e comentaram sua estranheza com as trocas de figurino e cenário se darem à vista do público, assim como a proximidade e o contato visual trocado diretamente entre os atores e eles. Quando tiveram a oportunidade de ir até um local teatral de um grupo atuante em Porto Alegre, o uso do espaço novamente foi causador de surpresas, mas com certeza esse estranhamento inquietou de maneira positiva algum resquício de revolta com a utilização do espaço e as formas de atuação.

Antes do espetáculo, a companhia dispôs barraquinhas de feira com produtos para serem tocados e degustados, uma sensibilização com a temática da peça a ser assistida. Durante a apresentação, que se dava em formato de um corredor, o público poderia cruzar a cena se quisesse ir ao banheiro. Nos relatos, tanto alunos quanto professora se encantaram com o espetáculo que provocou novas percepções e vontades em todos. Refletindo sobre a descrição do espetáculo na monografia de Gabriela, o qual eu também assisti em outro momento, a brincadeira e a liberdade usadas com o espaço condizem com a concepção trabalhada pelo grupo, criando um jogo com as atuações e o tema da obra dramaturgical. Pavis (2010) coloca o uso original do espaço como uma "deshierarquização" dos elementos da encenação que foram, com o passar do tempo, mudando de perspectiva ou utilizando-se

de outros dispositivos¹. Os signos de encenação "desacomodados", assim, provocam reações essenciais para as crianças e os jovens, contribuindo para um futuro público de teatro e de arte mais habilitado sensível e criticamente.

7 ILUMINADAS PELOS TEÓRICOS

7.1 GABRIELA GRECO

O aprofundamento teórico em renomados artistas que inovaram a cena teatral, como Eugenio Barba, criador do conceito de Antropologia Teatral, e Jerzi Grotowski, criador do Teatro Pobre, auxiliaram a educadora-pesquisadora a arriscar outros espaços com seus alunos. A inspiração também vem de espetáculos de rua e grupos que dinamizam o espaço cênico. Greco comenta o espetáculo do grupo porto-alegrense *A mulher que comeu o mundo*, que elaborou duas montagens, uma apropriada para o espaço aberto e outra para a sala. Hans-Thies Lehmann trouxe o estudo sobre as manifestações artísticas que acontecem nas ruas, propõe, no entanto, uma ideia de teatro pós-dramático – nova tendência no campo teatral que pode ser levada à escola.

Os autores que analisam a educação e o teatro na educação também fazem parte da bagagem teórica que auxiliaram Gabriela na sua prática docente. Jorge Larrosa e Carminda Mendes André solidificaram princípios básicos que ajudam a justificar sua postura responsável de educadora.

7.2 ANNA FUÃO

Na saída da escola do seu primeiro dia como professora, que fora bem conturbado, uma professora de geografia que dava artes em outra escola deu-lhe um livro de história da arte, aconselhando-a a tentar abordar mais teoria. Anna gostou da ideia, pois, coincidentemente, já tinha feito especialização em história da arte, e achou interessante mesclar esse estudo com a prática na sala de aula, focando, obviamente, na história do

¹ "O dispositivo cênico é uma decorrência da utilização de salas alternativas para a encenação de espetáculos - salas que não possuem um palco convencional e que exigem a reorganização e caracterização do espaço" que "[...] muitas vezes integra o próprio espectador ao ambiente cênico" (VASCONCELLOS, 2010, p. 93).

teatro. Essa abordagem, inclusive, foi um suporte inicial, a ajudou a "se situar como professora, nesse universo; o que é possível ou, não" (FUÃO, 2014). Aplicar o conhecimento das outras artes ao ensino de teatro é uma possibilidade para ampliar e aprofundar esses conhecimentos. Nas apresentações, as artes visuais, a dança e a música estão sempre presentes, e o estudo teórico pode fornecer maior sensibilização estética a essas produções. Anna aposta de fato nessa ideia; inclusive a vi entrando de violão em punho em uma cena quando seus estudantes estavam fazendo uma apresentação na escola. Com certeza, essa sua habilidade desacomoda e incentiva aqueles jovens que veem a professora atuando como artista, cantando junto com eles.

8 APARIÇÕES

Gabriela Greco e Anna Fuão conseguiram fazer surgir da escuridão, a luz; como aparições, fantasmas que vêm sem ser convidadas, arredando móveis e levando outros seres com elas! Essa escuridão pode ser considerada como a solidão frente à escassez de recursos estruturais das escolas; a alguns colegas e direção que, muitas vezes, estão também sofrendo em suas funções, cegos às lacunas de construção de experiências e conhecimento profícuos e, também, à solidão das incerteza frente a outros seres humanos, os estudantes. E frente às próprias escolhas. Ambas não sucumbiram à imobilidade ou à desistência, pelo contrário, optaram por "assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, se constitua em fonte de energia intelectual e política" (LOURO, 2003, p. 42). Faça-se a luz!

8.1 GABRIELA GRECO

Além do permanente aperfeiçoamento com cursos e oficinas e ingresso como aluno especial em disciplinas da universidade, Gabriela diz que sua atuação como atriz é "o que a salvou e o que a salva". Suas experiências artísticas servem para planejamento das aulas e aprendizado mútuo, pois o que experencia é material "fresquinho" para oferecer aos estudantes. O diálogo com a equipe diretiva algumas vezes é difícil, depende de quem está

nessa função no momento. Algumas direções são sensíveis às linguagens artísticas e entendem essa importância do enriquecimento integral do aluno. Com outras, precisa argumentar e enfrentar, ou somente consegue mostrar a importância do teatro nesses espaços quando reparam que os alunos estão envolvidos. Macedo (2013) coloca que muitas vezes o teatro é visto como recreação e não como capacitador da formação subjetiva dos sujeitos. Deve-se a isso o confronto dessa disciplina com as normas educacionais rígidas e o desconhecimento da sociedade em relação ao teatro como potencializador vivo do crescimento humano. O foco no teatro como fundamental dentro da escola também é levado aos estudantes que às vezes querem entender o que é teatro. Para isso, Gabriela conversa com eles sobre as origens do teatro e um pouco sobre sua história, ajudando-os a compreender por que existe teatro.

Na entrevista, ela mudou sua expectativa sobre aqueles estudantes que nunca foram ao teatro. A "ideia" de teatro não precisa mais ter como pré-requisito uma coerência e uma lógica, o ponto não é "passar" essa ideia, mas sim oferecer um espaço de brincadeira, de jogo, de faz de conta, um espaço de criação. Nesse processo, com a intervenção da professora, é possível construir os conceitos que levam os estudantes a questionarem "que teatro é esse que a professora está falando?". "E tem uma coisa que é inerente ao humano que é a representação, a questão da representação simbólica e o contato com os bebês ajuda - muitos ajudam a cuidar dos irmãozinhos pequenos" (GRECO, 2014), e Gabriela os faz fazer essa analogia da criança pequena que transforma um toquinho de madeira em um bonequinho. Os pré-adolescentes começam também a resgatar essas memórias de quando eram menores e ela percebe que assim as conexões são feitas. Acha muito legal fazer eles pensarem em como é que surgiu o teatro, de onde veio, de onde que é, de onde surgiu essa palavra, por que a gente gosta de ouvir histórias. Gabriela então brinca com eles sobre essa origem, com o homem das cavernas, comparando com o bebê e a linguagem que não é falada, da necessidade de se comunicar por gestos e movimentos, a necessidade de contar como foi a caçada... Explica para eles que carregamos isso hoje ainda.

Nessa sua energia de pesquisadora, distancia para adentrar. Consegue questionar o inquestionável, como o jogo usado como ferramenta monolítica no ensino de teatro na escola. Improvisações com "quem, o quê, onde", de Viola Spolin, às vezes não funcionam. Não são suficientes para suscitar a "atenção, o desejo, o interesse e o envolvimento dos alunos". Sua experiência como atriz, em certas situações, a ajuda a criar outras propostas: descobriu "nas diversas tentativas que precisava desafiar, propor o risco, provocar habilidades". Suas propostas contêm construção e desconstrução de imagens, sequências de movimento, criação de partituras de ações, uso de bastões. O treinamento físico, dentro dos conceitos de Eugênio Barba aprendidos na prática, faz com que os estudantes adquiram confiança em si, no outro e na professora, além das noções de presença cênica,

dilatação corpórea e controle das diferentes energias. No exercício com bastões, Gabriela diz que as crianças chegam a desconfiar de sua posição de professora, pois levar esse material para a sala de aula e abrir esse espaço para eles pode ser perigoso, afinal, estão em um dos bairros mais violentos da cidade. Ela, como atriz, sente-se nervosa ao fazer. No entanto, sua segurança como professora demonstra o quanto confia neles e quando eles percebem isso, todos ganham em responsabilidade, autoestima, concentração.

Porém, muitas vezes, os estudantes devolvem nosso trabalho com reclamação, ou até mesmo verbalizam que não gostam da aula ou de nós, como professores. Observar os corpos, as atitudes dos alunos é uma forma de aguçar nossa percepção sobre o que aqueles movimentos, sua lentidão, seu peso estão comunicando. Aceitar que é comum, mas não normal, a aparente apatia e resistência, e que os tempos de cada estudante, de cada turma, de cada contexto escolar são outros. Sempre propor e promover, desacomodar e provocar, mas respirar e acompanhar esse tempo deles. Uma segurança é dada para que eles, no tempo deles, entendam que com o que ela está propondo, eles podem "se enxergar, se ouvir, se reconhecer". O jogo, nesse caso, serve, sim, para Gabriela em algumas situações, como impulsionador de um corpo vivo, com um estado de presença. Para movimentar corpos "que se arrastam, que sentam-se nos cantos à espera da proposta", as "mochilas que são jogadas nas classes" (GRECO, 2008, p. 22). Assim, a educadora demonstra que questionar, no caso o jogo, não significa negá-lo. Significa saber lidar com o caos que pode ser combustível de descobertas. Koudela (1984) afirma que o sistema de Spolin pretende, realmente, regular a atividade teatral, mas deve ser superado e negado quando as regras tornarem-se empecilho. A questão está em planificar a ação sem perder a liberdade de ação, exatamente o que fez Gabriela. Arriscando e contestando foi vencendo a barreira da contestação dos próprios estudantes.

Adquirir a confiança dos alunos é um caminho que deve ser, antes de tudo, decidido. Criar condições para isso requer doação de ambos os lados. Enfrentar as dificuldades é muito sofrido para o professor que encabeça a liderança. E ser um líder, principalmente nas instituições educacionais, muitas vezes está associado a uma hierarquia impositiva justamente por ter nessas relações sentimentos de medo e insegurança. O aluno que ali está para ser cobrado e o professor que deve cobrar são crenças formadoras de condicionamentos que impedem um crescimento além do "exigido formalmente". A armadura de autodefesa que levamos, alunos e professores, prejudica a todos nós.

Com esta postura da crença de que proporcionar experiências é um cuidado de si que ajuda na formação da identidade dos sujeitos, levou os alunos para o pátio com uma performance de criação coletiva. O interessante é que essa decisão de arriscar com o teatro pós-dramático foi o caminho encontrado para um momento de crise. Assim, confirmou que o ensino de teatro deve extrapolar a sala de aula e ocupar outros espaços não

convencionais, como o pátio, a rua, o bairro, como afirma André (2007, p. 21), se "há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los". Ao considerar o histórico da *performance*, é possível afirmar que, ao mesmo tempo em que ela surgiu como uma ruptura à encenação convencional, ela possibilita abranger outras infinitudes de necessidades, inclusive como soluções às deficiências encontradas nas escolas em relação a desvalorização e ao desconhecimento do teatro entre estudantes, colegas, direção e comunidade. Pode ser um elo de comunicação mais eficaz em determinados momentos de incertezas que nós, professoras, sofremos, e de desconstrução de crenças. Pavis (2010), quando traça um histórico da *performance* e a contextualiza nos anos de 1970, diz que ela "tornou-se uma ferramenta cômoda para compreender a abertura do teatro ao mundo, ao espaço vazio, ao princípio de incerteza, ao 'jogo' do teatro, à flexibilidade de seus mecanismos" (PAVIS, 2010, p. 49). Icle (2010) reitera: "[...] a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras" (ICLE, 2010, p. 15). Nesse sentido, podemos considerar as dificuldades e as deficiências como oportunidades para a criação e para a intervenção política, que têm como ingredientes a abertura ao outro, no caso, à realidade da comunidade e dos alunos; e o risco que, convenhamos, está do nosso lado todos os dias quando entramos na sala de aula. Nossa escolha - sim, pode ser uma escolha, é enfrentar esses sustos.

Nessa aposta, Gabriela abriu-se para conversar com os alunos a fim de eles mesmos trazerem os temas de sua realidade. Perguntou-se como levar esse material para o pátio e até onde iria sua intervenção em relação às vontades e criações dos estudantes, sem que isso resultasse em uma peça didática com moralidades que abordassem os assuntos que eles sugerissem. Como poderia ser o processo de cena com uma turma de quase trinta alunos? Outra ideia que vale como dica: o uso de figurinos foi fundamental para levar a turma para a rua.

Nesse dia a dia, foi necessário ter sensibilidade e paciência para perceber como estava o grupo em cada aula, o que diziam, mesmo que fosse com resmungos; aceitar o que propuseram, criar em cima dos temas que vieram à tona. Compartilhar com os alunos que não vieram na aula passada, com o que funcionou, também é um método para "puxar" seu interesse.

Nesses processos de criação artística está outro processo fundamental: a metodologia - que advém de uma análise e, a partir dessa, é criada. Gabriela compreende e aceita as necessidades dos alunos de colocarem situações vivenciadas de modo bem real, implicando em uma despreocupação com alguma coerência em relação ao espaço ou ao

tempo. Seria uma estrutura pós-dramática, como conceitua Lehmann (2007), já que é um acontecimento instantâneo, real?

Fez o jogo do espelho a partir de ações cotidianas. Incluiu objetos imaginários e 'pequeno, grande, lento, rápido'. Criou uma partitura de dança, trabalhando com os alunos o teatro-dança. Propôs que os alunos criassem uma cena, sem fala, em um acampamento. Colocou música. Gabriela diz que a turma trabalhou com uma concentração nunca antes vista, tanto que chamou alguns colegas professores para assistir. Dois alunos que eram frequentemente expulsos de todas as aulas participaram da construção da cena, com personagens bem violentos (*Diabo e Canibal*).

Gabriela utilizou, então, as técnicas do teatro de rua para fazer surgir “do nada” uma criação genuína e que refletisse a vontade dos alunos em fazer teatro. Abarcou a noção de coletivo a partir da função do coro. A união, o ajuntamento seriam a força propulsora para fortificar o indivíduo e seus papéis. Assim foi o processo para “ressignificar o grupo e o indivíduo” (GRECO, 2008, p. 33). A partir de imagens criadas coletivamente, foi criada uma imagem individual que deveria ter movimentos que durassem dez segundos. Cada um deveria, então, “apresentar” esses movimentos no pátio, atentos e concentrados para as manifestações de quem passasse. Enquanto, em um grande bloco, os alunos foram executando suas ações, Gabriela colocou uma música e os incentivava com entusiasmo, interagindo com eles a fim de manter o que haviam objetivado. Antes, fez combinações com os alunos a respeito da concentração necessária, pois muitas coisas e pessoas poderiam tentar desviá-los da atenção, então a concentração nas suas "partituras corporais" era essencial. O retorno dos funcionários, professores e alunos da escola que passavam foi muito interessante, além de chamarem a atenção, se surpreenderam com a adesão de uma turma considerada “difícil”. Na verdade,

é a noção de acontecimento e não propriamente de representação que melhor se presta para nomear o ocorrido. As fronteiras entre a realidade e a ficção não resistem e tombam inexoravelmente por um breve espaço de tempo. Do ponto de vista do espectador dessas modalidades lúdicas, o que se revela aos seus sentidos pode se caracterizar por uma harmonia surpreendente. Não há o estabelecimento de circunstâncias dramáticas, não há enredo e à primeira vista, poder-se-ia mesmo dizer que não acontece grande coisa. No entanto, a inteireza dos jogadores, sua concentração, sua fluência e a respiração coletiva que traduz a cumplicidade instaurada se tornam palpáveis e podem fazer da observação desse gênero de atividade lúdica uma experiência estética enriquecedora (PUPO, 2008, p. 228-230).

A questão é que Gabriela, naquele contexto, se perguntou se o que foi feito como exercício poderia surtir um efeito como demonstração cênica, sem sentir-se segura o suficiente para acreditar que sim, mas com a percepção de que ali havia alguma coisa

acontecendo. Por isso, reflete: “depende do que se espera dessa demonstração, das expectativas que recaem sobre ela e de quais objetivos que nos conduzem a realizá-la e se esses objetivos são realmente necessários” (GRECO, 2008, p. 35).

A inquietude também surgiu porque o material de cenas, imagens e o coro estavam esparsos, não continham uma narrativa única, faltava uma “ideia de representação que fosse dramática” (GRECO, 2008, p. 37). Além disso, na aula seguinte, após terem combinado a data para a mostra, os alunos mostraram-se desinteressados, desmotivados, mesmo com a vivência positiva e o retorno do “público” que parou para olhar com atenção o trabalho. Alguns não compareceram às aulas para ensaiar, o que, por um lado foi positivo, porque outros que comportavam-se acanhadamente tiveram que substituir os que faziam papéis importantes. Embora ela tenha sentido desânimo e vontade de desistir perante a imobilidade da turma em várias aulas que se seguiram, e o andamento do processo tenha sofrido por eventos na comunidade, feriados e calendário escolar, foi construído um roteiro com o que tinham elaborado até então e outras pequenas oportunidades que foram aproveitadas para a criação de uma encenação. Por mais que cada exercício e ação, juntos, não tivessem uma lógica ou um objetivo final específico, da organização surgiu uma narrativa. No entanto, como os outros professores da escola comentaram, é previsto o fato de nem as pessoas convidadas nem os alunos terem comparecido ao dia marcado para a performance. Como se sentiu Gabriela nesse dia? Decepcionada, frustrada? Como deveria se sentir? Com certeza, percebeu que o “buraco era mais fundo”, mas justificava essas suas reflexões acerca da baixa autoestima dos estudantes, do costume à falta de espaço para se mostrarem como são, para sentirem-se orgulhosos do que fazem. Foi, com certeza, um autoboicote.

Na reunião comunitária que decide onde vai ser investida a verba destinada à formação, lazer e cultura, pais e funcionários presentes solicitaram uma oficina de teatro para os adultos. Uma participação especial foi da funcionária que assistia todas as quintas-feiras a aula no pátio e que pediu para fazer a mãe da noiva, personagem que não existia na peça.

Com esta vivência, Gabriela, atriz, professora, pesquisadora, educadora, ganhou curiosidade em experimentar o que propôs aos alunos e ao que viram de espetáculos que ocupavam outros espaços que não a “caixa preta” tradicional. Aprendeu com eles e arriscou, apesar dos pensamentos confusos e sentimentos variados e intensos. E reconhece que não encontrou a fórmula certa, que os problemas continuam, porém a busca para resolvê-los ainda é seu caminho. Hoje não leva tanto os alunos ao pátio, pois o entorno da escola é muito barulhento e sabe que para fazer teatro de rua todos teriam que passar por uma preparação de voz. Assume que em 2008 foi um risco, estava preparada para dar errado. E deseja, além de mais coragem e força, que esse trabalho deveria ter mais prazer e mais

alegria. Freire (1996) coloca a alegria como necessária à atividade educativa, assim como a esperança. O professor e o estudante podem juntos aprender e ensinar nas inquietações, e resistir juntos. Na entrevista, em 2014, prova que, com muita luta, é possível. E acredita que, agora, tem que partir dos estudantes essa vontade de explorar outros espaços, confia neles para buscar esse novo modo de fazer teatro. Com o tempo, poderão estar mais maduros para enfrentar a rua, saber o que fazer com o corpo em um espaço aberto. Enquanto isso, a sala fechada é uma proteção.

No desfile da Semana da Pátria, um grande evento que tem a adesão da comunidade, já montou um ônibus gigante para desfilar na avenida com os alunos. No último desfile, a *performance* foi a passagem do grupo de teatro, que são só meninas, vestidas de branco. Este ano, um projeto de Gabriela, dentro dessa escola municipal, completa dois anos, em que possui de três a quatro horas semanais para trabalhar teatro no contraturno, com os estudantes que querem ampliar essa prática além do currículo. Resgatando o início de sua história nesse espaço, onde suas estruturas foram abaladas, são conquistas. Dos "alunos que não levantavam da cadeira", consegue hoje defender esse projeto que é formador de um grupo nessa mesma escola, que fazem apresentações e este ano, fizeram uma temporada com dezesseis sessões! Além de uma oficina com as mães. Como a instituição estava comemorando quinze anos de existência, resolveram montar um baile com todas as meninas que estavam fazendo quinze anos em 2014. Daí surgiu o espetáculo que foi apresentado aos alunos e à comunidade durante todas as quartas-feiras dos meses de junho, julho e agosto, totalizando um público de quatrocentos estudantes, afora as mães e os pais que foram assistir. A peça conta a história da escola que foi montada com relatos de lideranças da comunidade. O espaço? A sala de aula, com cadeiras para o cenário e os figurinos pendurados. Gabriela conseguiu que a escola viabilizasse uns cubos com rodinhas que ajudam no movimento de cenário. Ryngaert (1981) reconhece que pode ser um problema o local de trabalho, no entanto, afirma que

na medida em que é no local habitual de trabalho que menos nos movimentamos e onde o corpo é negado, proibido em benefício do intelecto, é importante jogar na sala de aula. Importante é também poder dispor do material escolar, mesas, cadeiras, o quadro ou o compasso para lhes dar outra função, para os desviar da sua função cotidiana. [...] Porque não provocar a imaginação a partir desse local, inventar outras relações entre os corpos, subverter a organização ritual do mobiliário (RYNGAERT, 1981, p. 28).

É claro que Gabriela lembra com orgulho do grupo que fundou e que continua atuante, o *Bah!*. A carga horária era propícia (6 horas semanais), e o espaço era um miniauditório que, segundo ela, fazia toda a diferença na qualidade dos trabalhos; não tinha toda a estrutura técnica que tem hoje, mas o palco era enorme e ela usava as escadaria do

lugar para criar cenas. Agora, a luta em ressignificar o espaço da sala de aula, é constante. Acredita que o trabalho do ator é o ponto para neutralizar esse espaço com cadeiras, classes, tijolos à vista. Nesse sentido, a experimentação que está fazendo agora, com microfones, está levantando outros processos criativos. Lembra, também, de uma cena em que os personagens fazem o gesto de quebrar os vidros da sala com pedras, imaginariamente. Todas as crianças que assistem viram pra trás. Por isso, o mais importante, é o que me disse na última entrevista: o espaço "reduz, restringe, limita, mas não impossibilita".

8.2 ANNA FUÃO

Anna aprendeu em sua prática como atriz que o teatro pode ser agente transformador. A participação em um grupo com fortes princípios e muito atuante na cidade fez com que a arte teatral fincasse raiz em suas decisões que nunca foram abaladas pelos percalços do caminho. Suas convicções em relação ao teatro a levaram a mudar o Plano Pedagógico da primeira escola pública que começou a trabalhar. Desse grupo de Teatro de Rua, no qual trabalhou durante seis anos, e que a formou inclusive na formação teórica inicial, leva a bagagem que emprega até hoje nas suas aulas. Essa experiência implantou na sua prática docente o que considera como principal: a consciência de que o teatro

é um forte meio de comunicação, que ele tem uma forte função social [...]. É o que eu tento trabalhar com eles, sempre trabalhando o que eles trazem das suas vivências, das dificuldades. A maioria das escolas onde eu trabalho tem alunos com alguma vulnerabilidade. Com esses meninos aqui do EJA é também bem complicado, são alunos que reprovaram várias vezes... eles têm um universo pra trazer (FUÃO, 2014).

Na escola em que Anna tem apenas um período de quarenta e cinco minutos e usa "um canto" do pátio para as aulas, se surpreendeu quando trabalhou o Teatro do Oprimido com os estudantes. Eles colocaram questões fortes, como o racismo, que é algo que ainda existe muito forte na sociedade e no dia a dia deles. "Foi muito legal dar voz para eles". Macedo (2013) enfatiza essa relação entre professor e aluno: "Entendo que somente quando o professor e o aluno perceberem-se indivíduos é que poderão desenvolver a relação de ensino-aprendizagem, compartilhando experiências e promovendo a autonomia" (MACEDO, 2013, p. 37).

Anna utiliza, também, sua especialização em história da arte para mostrar a história do teatro para os estudantes. As aulas são teóricas, com visualizações pelo *power point* do

espaço teatral através dos tempos. Essa dinâmica ela considera essencial para os estudantes que nunca foram ao teatro. Também, usa essa ferramenta para criar improvisos a partir de conceitos da história da arte ou quando encontra muita resistência em determinada turma para as aulas práticas. Esse problema, segundo ela, acontece mais no início, com os estudantes que ainda não a conhecem. Então, planeja essas aulas para aproximar-se deles com naturalidade, "sem forçar a barra", e percebe que dá certo. Inclusive, muitas vezes, dependendo do perfil da turma, trabalha com artes visuais. Nesse caso, a escola estadual oferece uma sala em que podem ser realizadas essas práticas. Lembra que quando trabalhou em uma escola que oferecia ensino técnico à noite, Anna preferiu trabalhar mais com esse viés das artes visuais, pois os alunos eram adultos, trabalhavam o dia todo e sentiam-se muito cansados.

Em determinada turma, essas aulas partiram do teatro na Grécia e deram tanto "pano pra manga" que as aulas duraram meses nesse conteúdo. Os estudantes gostaram tanto de conhecer os deuses que começaram a aprofundar-se em seus perfis. Dessa pesquisa, humanizaram essas características e elaboraram personagens com elas. Anna viu que estava funcionando e instigava os alunos a criarem situações com esses deuses humanizados. Hades, deus do submundo, se transformou em um cozeiro, quando ele se encontrava com outro, novas situações eram criadas. Histórias foram elaboradas e uma apresentação foi feita. Anna acha graça disso agora, porque planejou continuar com Roma, etc. e ficou só na Grécia. Mas, conseguiu, a partir de uma aula teórica, encantar os estudantes que não queriam, de início, fazer teatro, mas o processo foi motivador a ponto de fazê-los montar um espetáculo.

O dia em que fui entrevistá-la era especial na escola estadual, que estava com os portões abertos. Todos, crianças, adolescentes, professores, direção e comunidade estavam reunidos no ginásio. Estavam assistindo a apresentações referentes a um projeto que envolvia todas as séries, sobre a história da música. Apesar de a equipe diretiva utilizar microfone, o faziam com consciência de que poderiam não estar sendo ouvidas. O espaço era muito grande e mesmo usufruindo desse equipamento, notava-se a dedicação na dicção ao usá-lo. O grupo que apresentou primeiro foi o da Anna, que cuidou de apresentar algo sobre a década de 60. Conforme o a diretora falou no microfone, tratava-se de uma forma de teatro-musicado, e que representariam uma família dos Estados Unidos na época da guerra mundial. Anna disse que debateu com eles os acontecimentos principais daquela época, além de terem assistido a um filme para ilustrar o tema. Desse trabalho surgiram muitas improvisações que foram sendo selecionadas para a montagem final (que era um resumo de tudo o que tinham criado, focado no tema do evento, que era "música"). Não havia cenário, apenas uma mesa, onde os personagens se reuniram para fazer uma refeição. Como eu estava perto, consegui ouvir tudo o que disseram. O importante é que, na

mesma medida em se esforçavam pra serem ouvidos, o público também se esforçou para fazer o máximo de silêncio possível. Perguntei a ela se tinham ensaiado naquele espaço antes da apresentação, ela disse que sim, no dia anterior tinham ido até o ginásio fazer o último ensaio. Em seguida, os pratos foram retirados da mesa que se transformou em um caixão, possível de ser entendido assim porque um jovem da família se deitou e todos o velavam. Nesse momento, entrou Anna com um violão para cantarem uma música coerente com a situação. Foi rápido, simples e passou a mensagem.

O que considero relevante desse dia, além de conversar pessoalmente com minha entrevistada, é que nosso encontro estava marcado para mais tarde, mas Anna me convidou para chegar mais cedo para assistir sua turma. Essa atitude me agrada por muitos motivos. Primeiramente, por seu interesse em contribuir para meu trabalho que, já nos primeiros contatos que fizemos, mesmo não nos conhecendo, disse que sabia o quanto era importante para a área. Dessa atenção de sua parte, foi possível eu conhecê-la no espaço da escola. Mas, não dando aula, e sim envolvida com o evento; caminhando de um lado para outro, conversando com os alunos, partilhando da mesma energia essa que antecede uma apresentação. Mais uma vez, identifico esses momentos com a minha história como professora e sinto sua importância no cotidiano escolar. Conversando depois com Anna, percebi esse conforto do trabalho bem feito. Esses instantes são como "pílulas" que nos fazem relevar e esquecer os problemas que os antecederam.

Anna comentou sobre um menino que não quis apresentar e incomodou a turma todo o tempo, chegou a estragar e quebrar utensílios que usariam na montagem. Nesse dia, o menino continuou importunando todos, inclusive fazendo perguntas inoportunas sobre suas notas. Ela reconhece que, com o tempo, começou a entender a raiva desses alunos, que esses embates que eles trazem é algo da vida deles, que não está direcionada a ela especificamente; que eles vivem situações de miséria humana e que a escola é o espaço que eles têm para expressar isso. Por isso, acha que todo professor tinha que fazer análise, apesar de ter essa consciência hoje, ainda sua energia se desgasta muitas vezes. No início da carreira não conseguia suportar essas atitudes. As dificuldades com os estudantes que não queriam participar a incomodavam muito, por isso brigava com eles e se sentia demasiadamente cansada e doente. Esse discurso, que beira a reclamação para quem não é professor hoje em dia, me é muito familiar. Aconteceu comigo e acontece com as colegas que começam a lecionar. Ela diz que o problema é quando nós queremos impor o que achamos que eles têm que fazer, quando há uma disputa de poder entre aluno e professor. No entanto, o que Anna falou e que novamente compartilho, é a superação disso que vai acontecendo com o tempo. Ela precisou mudar para as coisas começarem a mudar.

Eu acho que tem a ver com o meu tempo de trabalho, meu tempo de vivência como professora. Quando eu era mais nova e não tinha tanta prática, eu ficava muito nervosa quando eles não participavam. Então eu acabava "meio que brigando", ficava em um embate. Era muito difícil seduzi-los, conquistá-los, trazê-los para o jogo, para a aula e isso me deixava nervosa, eu ficava estressada e acabava brigando, ficava um "climão". Acho que hoje eu estou dando aula de outra maneira. Além de eu estar gostando mais de dar aula, de estar mais envolvida com as escolas onde trabalho, eu abordo de outra maneira. É diferente, não obrigo mais, não ameaço (dizendo que não vou dar nota se não fizerem); eu vou dialogando, mostrando o que é que eu estou fazendo e aqueles que vão curtindo começam a participar e quando vejo, vai agregando o resto da turma. Se um ou dois não querem participar, eu proponho outra coisa... 'Escreve sobre a aula'. Eu não desisto, mas também não me estresso como antes. E escutar. Escutá-los é muito importante (FUÃO, 2014).

Outro aspecto que considero importante é o fato de Anna querer me mostrar seu trabalho. Considero fundamental, de extrema importância, muito mais do que as condições do espaço físico oferecido nas escolas, o outro espaço. Aquele que permite a ocupação da voz do professor e do estudante. Com esse espaço, abre-se a oportunidade, o apoio, o incentivo, o agradecimento, a parabenização, que são ingredientes que não podem faltar em uma instituição que tem como objetivo a educação. Anna sente que é nessa escola onde mais trabalha, está sempre criando coisas novas, pensando no próximo projeto. Mas, todos os professores "pegam junto", são dispostos, e a direção incentiva esses eventos. Se for preciso, mudam o horário para as professoras ficarem mais tempo com a turma em que estão trabalhando. Fica feliz em ver os projetos acontecendo.

É esse espaço que me faz continuar na escola que leciono há seis anos fazendo o que faço. A estrutura física é mínima, no entanto, a disposição da equipe pedagógica e das colegas que "topam" sair do tradicional é o que me motiva. Assim, consigo angariar mais energia para entrar na sala de aula motivada, o que facilita o envolvimento dos estudantes com o trabalho e a aproximação deles comigo. Percebi mais claramente isso quando comecei a incentivar os alunos pelas atividades que faziam, inclusive aquelas que não estavam diretamente relacionadas ao "conteúdo" ou à sala de aula. Percebi o quanto sentiam-se felizes. Se eu fico feliz quando sou reconhecida, e os alunos se sentem felizes também, é claro que dar atenção aos trabalhos das colegas também desperta sua alegria e motivação. Acredito que isso é possível perceber porque sou professora, sei que fazemos muitas coisas legais em sala de aula que ficam circunscritas a nós mesmos; sei que os alunos fazem coisas muito legais também, têm conhecimentos interessantes que muitas vezes não estamos abertas para reconhecer. Por isso, é preponderante nos espaços escolares, com personagens tão vulneráveis, essa troca de sentir-se reconhecido e reconhecer. Os fantasmas que assombram na solidão se evaporam. Segundo Macedo (2013), as "outras experiências que aparecem, mas não fazem parte dos objetivos escolares, como a da desilusão, da solidão, do medo e do fracasso ocorrerão mesmo assim,

todavia, acredito que pela experiência da compreensão e da união, aquelas outras sejam enfrentadas e vencidas" (MACEDO, 2013, p. 35).

Após as apresentações da escola de Anna terem terminado, no dia da entrevista, sentamos eu e ela para a conversa ser gravada. Quando perguntei a ela como ela sentia agora como professora, se se imaginava professora, ela responde:

Hoje, sim. O início é mais difícil. Hoje eu me assumo bastante, hoje eu amo, é uma coisa incrível. Antes, foi uma coisa por necessidade, entende? E entrei na sala de aula chateada, deprimida, ficava mal, perdia a voz, ficava rouca, me estressava, era muito difícil. E hoje, nossa... a força que acontece numa sala de aula... A educação pode mudar o mundo; é tudo. Quantos alunos passaram por mim, me encontram no *facebook*, "sora, nunca vou me esquecer da senhora, daquela aula..." ou vem outro, "sora, eu estou fazendo curso de teatro". E quando tu vêes que eles se colocam, colocam a voz pra dizer o que eles pensam, quando desenvolvem esse lado crítico de falar o que pensam, do que acreditam... eu acho isso tão forte, tão impressionante (FUÃO, 2014).

Foi engraçado ouvir a gravação depois, pois muitas interrupções ocorreram, todas parabenizando-a pelo trabalho. Muitas colegas, mesmo de longe, disseram o quanto foi legal. E alunos vieram receber a sua aprovação para o que fizeram. Os breves gestos, abraços, beijos, olhares, diálogos são como clareiras na escuridão, no "desnorreamento" que às vezes nos acontece.

Essas situações são resultado das palavras de Freitas (2014): "Cada instituição apresenta desafios que só podem ser resolvidos pelo professor no dia a dia da sala de aula, a partir das relações que ele estabelece com a escola e com os alunos e das suas concepções de Teatro como conhecimento e como Arte" (FREITAS, 2014, p. 122). Reafirma Ryngaert (1981): cabe "a todos e a cada um reivindicar uma formação, transformar e utilizar todos os materiais propostos, no interior de uma pedagogia pessoal" (RYNGAERT, 1981, p. 10). Por isso, os espaços da escola devem ser valorizado por nós mesmos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Nem coro, nem diálogo; tampouco monólogo

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado [...], é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. [...] Se a experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. [...] Tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento.

Jorge Larrosa

O teatro é uma expressão que possui várias abordagens, e nós que estamos envolvidos com sua expressão artística também dentro da escola percebemos que nem sempre é a mesma coisa: fazer teatro e dar aula de teatro. Ambas, no entanto, são processos criadores e exigem uma postura que só alimenta essas práticas, como estudo constante, a pesquisa e a atuação na área artística. Esse estudo refere-se tanto aos autores da área teatral, como, se possível, da artística em geral. Os questionamentos, os incômodos e as frustrações da sala de aula nos levam ou, pelo menos, deveriam nos levar à busca de estudos sobre educação, além de contato com colegas que passam pelos mesmos problemas. Essas pesquisas podem servir de apoio profissional, com ideias e inspirações, da mesma forma que pode nos trazer um pouco mais de segurança emocional para enfrentar os desafios da realidade escolar. Refletir com os teóricos nos leva a tentar encontrar caminhos quando sentimo-nos confusos.

O espaço teatral foi se alterando de acordo com cada civilização, respondendo às culturas concernentes de cada época. Às vezes se moldando, muitas vezes "celebrativo" e sempre vivo. Embora a instituição escolar não tenha mudado tudo o que deveria, o teatro acompanha, pelo menos, as necessidades dessas mudanças. As duas professoras entrevistadas e os estudiosos da área provam que o teatro, e suas formas, são possíveis para quem quer que seja e onde quer que seja. Boal (2012) já disse que o teatro "é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado [...] em qualquer lugar (BOAL, 2012, p. 9).

Nesse sentido, a crença de que ser artista é um dom pode ser questionada. É possível acreditar que todos somos um pouco artistas. Essa prática constante pode tanto ser tida como inevitável como também pode ser um permitir-se. No caso do professor e da professora de teatro, é como se fosse indissociável lecionar e atuar. A especialização também gera um movimento constante, a força da inércia, para a busca e a abertura para outras experiências. Assumir-se artista talvez seja mais fácil do que assumir-se professor,

um caminho parece mais inerente e natural que o outro. A prática artística parece distinta das didáticas educacionais, mas essas parecem que necessitam daquelas. No entanto, assumir essas responsabilidades é um enfrentamento. Uma postura digna.

É impossível não me identificar e não reconhecer nos relatos dessas professoras minhas experiências, meus sentimentos tantas vezes desoladores frente à falta, ao nada. O ambiente que deveria ser adequado quando não é oferecido, não existe. E esse vazio ocupado pelas pessoas que ali estão – porque devem estar, gera o que? Que respostas recebemos? Há perguntas? Vontades, desejos? Como eles se expressam? A energia é, também, inócua, motivada pelo nada? O que é incontestável é que muitas coisas *acontecem* de fato, muitas experiências preciosas ficam circunscritas aos espaços da sala de aula e aos alunos e professora naquele momento. As encenações de finais de ano ou referentes às datas comemorativas são vistas por todos, ou esperadas, ou exigidas. Mas *espaços de tempo* são como fantasmas no dia a dia que, por diversas razões não eclodem, não vêm à luz, nem mesmo, da consciência das professoras e professores que oportunizam isso tudo.

Por isso, Gabriela e Anna me emocionaram com suas trajetórias. São corajosas por assumirem esse amor ao teatro, que as levaram ao caminho da educação. A coragem está em enfrentar essa realidade, transformando-a mesmo com os revezes, as faltas, as negações. Os sentimentos de frustração, de desânimo, somados aos problemas de falta de estrutura e de valorização nos colégios, assustam por constantes e intensos. Mais ainda: são como violências que parece que devem ser, e muitas vezes são, enfrentadas solitariamente. São corajosas em ainda continuar a assumir a artista, em permitir-se essas vivências paralelo ao dia a dia em sala de aula, que é tão desgastante muitas vezes. Os processos criativos, a vivência nos seus corpos são material que enriquecem, sem as sombras das dúvidas, as outras vidas que também enfrentam duras realidades - convergências que se encontram nos espaços escolares.

O fazer teatral nos permite permitir-nos, nos oferece as infinitas possibilidades de ser e estar. É pele, são sentidos, sensações, trocas. A sala de aula parece, de início, que nos oferece a negação de tudo isso. O amor e a necessidade de arte encontram a frustração, as falsas idealizações. A força da vida faz-nos persistir perante as sombras da falta de vontade, da falta de acreditar no mundo, nas pessoas, em si. Os estudantes nos rebatem muitas vezes com isso tudo, expõem o que, de certa forma, carregamos também. É uma força que está contra nós, que nos derruba, mas que podemos utilizá-la como motor para encontrar novas formas de fazer o que acreditamos. Podemos, nesse caminho de "altos e baixos", criar e ressignificar em cima do que nos é apresentado, mesmo que isso seja o nada, o "não". Nós tivemos a experiência artística, mas quando e como nossos estudantes tiveram? Mais ainda: como podemos proporcionar a eles essas vivências, tudo o que o teatro nos

possibilita? Como mostrar a eles o trabalhar em grupo, se reconhecer, se posicionar, brincar com o erro, considerar o outro? Nós aprendemos, ontem e hoje, como?

O teatro é a arte do "ao vivo", do aqui e agora, do ator. Essa fugacidade se funde com a imortalidade das nossas ações no magistério. Relicários fazemos desses tempos. Quanto ao espaço, Gabriela Greco disse muito bem dito que ele pode reduzir, pode restringir, pode limitar, mas não impossibilita. São possíveis as clareiras nos embrenhados da escuridão, é possível o professor inventor criar uma nova pedagogia que urge no espaço escolar e clama nos espaços representados por cada estudante que ocupa as salas de aula, o pátio, a rua. Tomo novamente esses espaços não só como os físicos, os estruturais, mas como uma alegoria a tudo que há, que é, que foi, que nos circunda, nos contextualiza, nos significa. O espaço é aquilo que fazemos, que dizemos; como fazemos e como dizemos.

Gostaria de me sentir confortável em afirmar que foram diálogos que tive com Gabriela e Anna, mas o encontro pessoal com cada uma foi apenas um. Em contrapartida, foi como um presente, uma oferenda o material que elas me enviaram por escrito. O orientador desse trabalho, professor Mesac, disse em uma reunião que "se abrir é uma consideração ao outro". As permissões dessas guerreiras me permitiram abrir um espaço em mim de respeito e admiração por elas, que fizeram maior o respeito e a admiração pelo trabalho e luta do professor-artista. Uma ligação parece que foi feita. Sinto mais segurança nessa responsabilidade de professora e mais alívio em poder, sim, ancorar-me em qualquer terreno mutável, inseguro e prazeroso da arte. Sinto a responsabilidade e a liberdade de me permitir ser o que elas são: sujeitos da experiência. Freire (1996) ataca uma ideologia fatalista e uma indiscutível vontade imobilizadora como discursos que nos colocam impotentes frente a realidade. Gabriela e Anna me mostraram que devemos nos mover, insistir contra isso "que nos nega e amesquinha como gente. [...] que somos seres *condicionados* mas não *determinados*", devemos, portanto, reconhecer "que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável" (FREIRE, 1996, p. 21-22).

O conhecimento desse material, assim como vê-las falando de tudo isso, me trouxe um alívio e uma alegria. Senti-me identificada, pertencente a um caminho que trilhamos sozinhas, mas que é o mesmo. As sombras e fantasmas nos assustam intensamente e nos marcam, mas há espaços com luz, mesmo que aparentemente vazios. Com força e persistência é possível ressignificar muitos espaços. Nós podemos, ancoradas nos teóricos, nas nossas autopermissões em experiências que nos enriquecem, nos contatos com outros educadores e artistas, nas relações com os estudantes, levar luz.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese de doutorado/USP. São Paulo, 2007.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOQUET, Guy. **Teatro e sociedade: Shakespeare**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ESPETÁCULO TEATRAL I. Aula. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luciane Prestes de. **A escola como lugar de teatro**: táticas de ocupação do espaço para o teatro como disciplina na Educação Básica. Dissertação de mestrado/UFRGS. Porto Alegre, 2014.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. Memorial. [2005]. Porto Alegre.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. Depoimento. [14 de novembro, 2014]. Porto Alegre.

GRECO, Gabriela Cunha. **Da sala para o pátio**: o teatro do acontecimento na escola. Monografia/UFRGS. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

GRECO, Gabriela Cunha. Portfólio. [2014]. Porto Alegre.

GRECO, Gabriela Cunha. Depoimento. [03 de novembro, 2014]. Porto Alegre.

ICLE, Gilberto. Para Apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p. 11-22, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>. Acesso em: 11 out. 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LAROSSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEHMANN, Hans, Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.41-52.

MACEDO, André de Souza. **O professor criador: ou a sala de aula enquanto construção dos saberes do ator**. 63f. Trabalho de conclusão de curso/UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87651/000911382.pdf?sequence=1>
Acesso em: 8 jul. 2014.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **Teatro na escola: a reinvenção do espaço vigiado**. *Revista Urdimento*. Florianópolis: CEART/UDESC, no. 17, p. 47 a 53, setembro/2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3353/2416>
Acesso em: 15 jun. 2014.

PACHECO, José. O Brasil não se vê. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, n.175, nov. 2014.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (Orgs.). **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 221-232.

RYNGAERT, Jean Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SILVA, Andrea Pinheiro. **O jogo como indutor da encenação**: uma experiência de sala de aula. *Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas*, Florianópolis, 2009, 15 p. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/704/644>
Acesso em: 09 abr. 2014.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Ficha de plano de ensino do Colégio de Aplicação**. Porto Alegre: [s.n.], [2014].

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.