

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

LUIZA DE SOUZA

PROFESSOR DE TEATRO
História e memória

Porto Alegre, dezembro 2009.



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

LUIZA DE SOUZA

PROFESSOR DE TEATRO
História e memória

Trabalho de Conclusão do
Curso de Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra.
Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre, dezembro de 2009.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Recordar: do latim *re-cordis*.....5

CAPÍTULO I

Abre-se a caixa da memória.....10

Infância: imaginar, aprender, construir.....14

Fez parte do meu *show*.....18

CAPÍTULO II

Confissões de Adolescente.....27

Do meio pro fim: do *ballet* ao teatro.....29

Tornar-se Professora de Teatro.....35

CAPÍTULO III

(R)evolução.....40

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....43

REFERÊNCIAS.....47

ANEXOS.....49



"Ah, memória, inimiga mortal do meu repouso."
Dom Quixote – Miguel Cervantes

Recordar: do latim *re-cordis*

(...) nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo *apud* MOLL, 2000, p. 25).

Há um tempo em que lembramos mais das coisas, e outro em que vivemos mais. Durante o Curso de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, passei um bom tempo simplesmente vivendo-o, mas num determinado momento fui incumbida de uma tarefa que seria a reviravolta da minha trajetória, tanto dentro do curso como na vida.

Na disciplina de Metodologia do Ensino de Teatro¹, ministrada pela Professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, no quinto semestre do curso, eu e meus colegas fomos convidados a contar oralmente nossa história de vida, em função de dois temas específicos: a educação e o teatro. Em seguida, deveríamos transcrever nossa história para o papel.

Parar para relembrar minha vida foi uma grande aventura, voltar a viver as coisas do passado através da memória foi nostálgico. Desde então, passei a guardar com mais cuidado o que eu ia vivendo. Porque cada vez que eu retomava minhas recordações, tinha a possibilidade de me rever dentro delas. É como tornar-se espectador de um espetáculo itinerante, vivido e representado pelo próprio espectador, que, estando na posição de observador, vê a si próprio, através das diferentes "cenas" nos diferentes "cenários" em que essa história aconteceu, e esta, torna a ser contada em função do olhar

¹ Componente curricular obrigatório do Curso, em cuja súmula consta: O ensino de teatro. O jogo dramático. O jogo teatral. O processo de criação em sala de aula.

daquele que assiste a si. Lembrar é como assistir a si mesmo. O protagonista de uma recordação sempre será aquele que lembra. Como nos explica o pedagogo Elizeu Clementino de Souza (2007, p.63):

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências.

A opção da retomada da minha história de vida, em função dos temas *educação* e *teatro*, para a pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso, consolida-se como prática de pesquisa por ser considerada não apenas a contação de uma história, mas uma narração, em que se trabalha com a ideia de “enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos significado” (SOUZA, 2007, p. 66).

Meu trabalho de “garimpo” da memória, tanto minha como de algumas das minhas professoras, visa olhar para a existência através do tempo em que o narrador, ator e espectador do seu próprio espetáculo, procura remontar os acontecimentos que vivenciou e, além disso, oferece possibilidade em compartilhar a experiência adquirida. Através de entrevistas com algumas das docentes que marcaram positivamente a minha trajetória estudantil, espero colocá-las na posição em que ocupei quando fui buscar na minha experiência fatos relevantes para minha formação, e poder analisar e relacionar os caminhos que percorri até a decisão pela profissão de professor, e avaliar o quanto identidades docentes bem construídas influenciam a construção de futuras identidades.

Decidida em relação à metodologia de pesquisa, busquei referências para defendê-la, até porque acreditava que poderia ser um importante recurso, e tomei conhecimento de que essa prática

tem sido cada vez, com maior frequência, a escolha de outras pesquisas na área da educação. Como nos diz Souza (2007, p. 59) que, assim como a memória narrativa, outras

(...) fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares.

Fazer uso da memória do sujeito como fonte de pesquisa, aproxima o objeto estudado do pesquisador, que, inserido no campo educacional torna os dados coletados mais vivos, palpáveis, compreensíveis e reais, pois preserva as questões de estudo porque são elas parte da história de vida do sujeito, logo, uma fonte de pesquisa ainda pulsante.

A memória autobiográfica como objeto de estudo ou como construção de conhecimento ganha valor na história, como nos aponta Souza, quando se perde a objetividade trazida pelo Iluminismo e ruma-se para a “compreensão das realidades antropossociais”, dando assim, “legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber” (SOUZA, 2007, p. 65). A memória, algo individual e mutante, ganha força e acaba por justificar-se como metodologia porque

a abordagem biográfico-narrativa assume complexidade e dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (SOUZA, 2007, p. 65).

Considerada essa perspectiva acerca da importância da memória para os estudos em educação, trago outra situação mobilizadora e definidora do caminho a ser feito na minha história.

Durante o primeiro Estágio de Docência em Teatro², realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, no bairro Restinga, zona periférica da capital, em que me via, pela primeira vez, totalmente responsável por uma turma, ou seja, primeira vez em que eu deixava de ocupar o lugar de aluna dentro de uma sala de aula, foi outro grande momento que o Curso proporcionou: “estando” professora (ainda aluna da universidade) e ocupando esse lugar passei a me preocupar realmente com a profissional docente que eu estava em vias de me tornar. Passei a pensar sobre que identidade eu assumia no instante em que atuava como professora, e o que era produzido na relação estabelecida entre mim e os meus alunos.

Esses questionamentos agregaram-se às minhas memórias, que já traziam figuras docentes muito fortes, e tornei a rememorar em busca de saber como essas figuras, de fato, teriam me influenciado, de investigar o que as tornavam referências para minha escolha docente e para constituição da minha identidade. Nesse sentido, passei a pensar como a relação entre aluno e professor pode encaminhar o aluno a optar pela docência? Que caminhos me levaram a fazer essa opção?

Nos capítulos que seguem, encontra-se o desenvolvimento da pesquisa: usando meu memorial como base para as reflexões, surgem capítulos específicos para pensar sobre a trajetória da Professora Sandra Calegari, minha primeira professora de arte; sobre o espectador possível, a partir da minha experiência como plateia de um espetáculo profissional, e, finalmente, sobre as experiências propiciadas a Professora Gabriela Greco, professora do grupo de teatro do qual participei aos 19 anos.

² Componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS.

CAPÍTULO I



“Lembrar é fácil para quem tem memória.
Esquecer é difícil para quem tem coração”.
William Shakespeare

Abre-se a caixa da memória

Faz algum tempo que me pego nostálgica, relembrando momentos da minha vida, momentos que talvez nem aconteceram da maneira que me lembro, pois a memória é traiçoeira, haja visto que minha irmã, que faz parte de muitos desses momentos, não se recorda do que eu conto.

Nossa memória cataloga as lembranças de acordo com nossa capacidade de compreensão. Quando essa capacidade se altera, com novas estruturas cognitivas formadas, automaticamente novas lembranças serão catalogadas de forma a acompanhar nossa compreensão. Logo, as lembranças sempre que recordadas, sofrerão ajustes de acordo com nossa capacidade de elaboração, e com o tempo acabam por ser subvertidas pela nossa própria memória, em função das alterações que acontecem por razão da nossa vivência, da nossa interação com o mundo. Explica-se assim, nas palavras do teórico Fernando Becker (2003, p. 13), como “a própria sociologia já se deu conta de que a sociedade vai modificando-se pela maneira como os indivíduos vivem: o meio social, tal como o meio físico, não é imune às ações dos indivíduos (tal como os indivíduos não são imunes à presença do meio, físico e social)”.

Acabamos por esquecer fatos que aparentemente permaneceriam para sempre em nossa memória. E lembramos de outros que preferencialmente optaríamos por apagar da memória por completo. Assim, a linha que tange o lembrar e o esquecer se mostra tênue, a ponto de transitarmos por ela sem qualquer conhecimento, pois “as mesmas (memória e esquecimento) são solidárias e vinculadas ao tempo presente” (SOUZA, 2007, p. 64). Talvez por isso haja esse desencontro entre minhas lembranças e as da minha irmã. Mesmo assim essas recordações sempre me enchem de uma saudade gostosa e orgulhosa, pelo fato de ter vivido o que vivi.

Uma lembrança remota que guardo da minha infância é o chiclete *Plets*, sabor tuti-frutti, que me faz recordar a primeira vez que fui sozinha ao armazém que ficava na esquina da rua, aos três anos de idade, na cidade de Candelária, no Rio Grande do Sul. Saindo de casa eu passava pelo prédio vizinho, depois pelo prédio da antiga Companhia Riograndense de Telecomunicações (CRT), e lá estava ele: o armazém. Um balcão alto me escondia, e meu braço se esticava a espera do chiclete. Minha mãe provavelmente ficava me observando à distância, mas disso eu não lembro. O que guardo é o trajeto e o sabor. A aventura.

Nessa mesma cidade, Candelária, interior do estado, antes mesmo de frequentar a escola, tive meu primeiro contato com a arte. Mal sabia eu que isso tomaria proporções maiores, anos mais tarde. Acompanhando minha irmã, quatro anos mais velha, fui fazer aulas de *ballet*. A aula era uma grande brincadeira, para contemplar a faixa etária de 3 a 5 anos das alunas. Uma das atividades era atravessar o salão caminhando de cócoras, ouvindo e cantando a canção *Comer, comer, comer, comer, é o melhor para poder crescer*. Era difícil para as crianças e ao mesmo tempo divertido, quase uma provação, pois quem conseguia permanecer na posição solicitada estava “bem alimentada” e forte para poder participar do grupo. No dia da apresentação de final de ano, lembro de ficar encantada olhando aquelas meninas mais velhas, que dançavam tão bem e usavam roupas tão lindas. Era como num conto de fadas, assim como o tema da apresentação “A loja de brinquedos”, que era encantada por uma fada, dando vida aos brinquedos, enquanto o dono dormia. Assim, soldadinhos de chumbo, cartas de baralho, bailarinas e palhaços enchiam os olhos do público naquela noite mágica.

Nessa época, final dos anos 80, eu tive minhas primeiras interações lúdicas com outras crianças. Brincávamos de casinha, pega-pega, esconde-esconde, de boneca. Minha mãe conta que quando eu e ela íamos buscar minha irmã na escola, eu pedia para

ser colocada em cima do muro para olhar as crianças no pátio, e então me agarrava nas grades e não queria ir embora. Denota-se neste fato o fascínio precoce pela escola.



Apresentação de *Ballet*, aos 4 anos – 1990

Mas muitos caminhos ainda seriam trilhados até ser completamente tomada “*por fatores decisivos na interação com a arte e a educação*” (SANTOS, 2006, p. 26). Meu pai era bancário, e de Candelária nos mudamos para Cachoeira do Sul, terceira cidade em que morei. Primeiro moramos em Santa Cruz do Sul, depois Candelária e então Cachoeira do Sul, onde, aos cinco anos de idade, ingressei na escola, na pré-escola, hoje chamada Educação Infantil.

Minha irmã e eu tivemos a sorte de estudar numa escola que incentivava o desenvolvimento artístico e cultural nos alunos. Da 1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental tive aulas de teclado e dança, além de ter tido aula de música no currículo da 3ª série e fazer aulas de natação fora da escola. Eu também participava do coral da escola – *Os Pequenos Cantores da EIC – Escola Imaculada Conceição* –, e essa é a recordação que guardo com mais carinho dessa época. Pois a professora tornou-se amiga da família, e exercia sua função nas aulas com muita competência, o que se tornou um referencial forte

para mim: esforçava-me para me sair bem no coral, pois não queria decepcioná-la. Ela era muito querida pelos alunos, pois sabia como envolvê-los e tornar o trabalho com a música importante.

Nós ficávamos ensaiando no salão da escola até depois de escurecer, e na hora de irmos embora a escola já estava vazia, e a turma se divertia caminhando pelos corredores na penumbra, mas fazíamos muito barulho e as "Irmãs", freiras que cuidavam da escola, não gostavam, então a professora um dia inventou que era para caminharmos como se a gente pisasse em ovos, e que não poderíamos quebrá-los. Foi uma medida muito eficiente para que deixássemos de fazer balburdia sem impor ou ameaçar, e ainda ativou nosso imaginário. Ela poderia ter simplesmente usado seu poder de professora e imposto o silêncio, mas efetuava naquele instante uma ação positiva em relação à aprendizagem dos alunos.



Salão Nobre da Escola Imaculada Conceição – Nov/2009

Algo que vem sendo discutido intensamente nos panoramas educacional, psicológico, sócio-histórico, dentre outros: como ocorre a aprendizagem? As atuais concepções de aprendizagem manifestam-

se no sentido de esclarecer que “o ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem (...), ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica” (BECKER, 2003, p. 14), e não pela ação de um professor que julga ensiná-lo.

No caso em questão, exemplificando-se a postura da professora, ela coloca-se disposta a “inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno” (Piaget *apud* BECKER, 2003, p. 14). Ações como essas me fazem pensar na relação que surge entre professor e aluno, e que pode alimentar a escolha do aluno pela profissão de professor, como uma herança deixada guardada no fundo de uma gaveta e que talvez seja acessada no futuro e então já nem saberemos quem a deixou ali.

A retomada das nossas memórias faz com que encontremos além das heranças, seus respectivos remetentes. No meu caso, refletindo sobre minha escolha pela licenciatura, remexi na caixa dos meus guardados da memória e encontrei a Professora Sandra Calegari, minha primeira referência de docente e artista.

Infância: imaginar, aprender, construir

Após dez anos sem encontrá-la, e depois de passados quinze anos em que convivemos, fui ao encontro da Professora Sandra, ou Tia Sandra, como costumávamos chamá-la, e ainda hoje é tratada assim pelos seus alunos. Viajei no tempo e no espaço ao retornar para a cidade de Cachoeira do Sul, onde ela ainda reside, e ao reencontrar os lugares onde passei minha infância.

Através da conversa³, que se desenrolou tranquila, na sala de sua casa, acabei encontrando importantes situações a serem aqui desveladas. Ela me trouxe suas recordações de infância, em que um grande pátio coberto por árvores se apresentava como um arsenal

³ Entrevista na íntegra vide Anexo I.

para munir as crianças de muitas possibilidades para brincar, e imaginar, como quando fala de usar travesseiros acomodados em galhos de árvores para se transformarem em cavalos, e tijolos e caixas de papelão, em casinhas.

Sandra descreve uma infância rica para o desenvolvimento da imaginação, observação e aprendizado de uma criança. Um ambiente propício para a criação de lugares fantásticos, o olhar de uma mãe atenciosa e presente, e outras crianças com quem se relacionar. Apesar de ter sido a caçula, com diferença de quinze anos de idade para as outras irmãs, sempre teve a companhia de vizinhos e da mãe, figura que se apresenta como um sujeito facilitador significativo para a construção de conhecimento, ou seja, alguém que fazia as vezes de professora, amiga, conselheira e mãe. Pode-se dizer que o ambiente em que a criança Sandra cresceu foi muito favorável para desenvolver as habilidades que hoje se refletem como qualidades insubstituíveis na profissão docente, como a observação, a criatividade e a autonomia.

O teórico Fernando Becker nos explica esse sucesso do avanço da qualidade das relações estabelecidas entre a criança e o meio da seguinte maneira:

A ação sempre está duplamente amarrada: amarrada pelas condições atuais do sujeito (indivíduo, sob ponto de vista psicológico) e amarrada pelas condições do meio que, nesse momento, envolve o sujeito. Se o sujeito tem condições ótimas de ação devido às suas experiências anteriores significativas e meio é positivamente desafiador, a qualidade da interação cresce e será função de um desenvolvimento cognitivo ótimo (BECKER, 2003, p. 36).

Nesse sentido, encontro também relações de qualidade estabelecidas com o ambiente em que se desenvolveu minha própria infância, e descubro indícios para uma análise da construção do conhecimento e imaginário infantil, importante fonte para futuros

olhares, que, por certo, irão povoar os pensamentos docentes. Tanto na minha infância, quanto na da Professora Sandra, a relação estabelecida entre nós e a brincadeira gerou aprendizados, que oportunamente vieram a agregar-se às necessidades de convivência em grupo sob a orientação de um adulto, no caso o convívio próprio do ambiente escolar. O que nos permitiu além de gozar do prazer da brincadeira com os colegas, mas também de estarmos atentas à organização do grupo e das ações, e a outras possibilidades de imaginar novos universos para a brincadeira.

Apontando os indícios citados acima encontramos em ambas as narrativas biográficas trazidas a partir da questão sobre as lembranças da infância: a ligação entre mãe e filha; o envolvimento da mãe nas atividades da escola, mediante o incentivo para os estudos e para o desenvolvimento artístico; a riqueza de detalhes nas brincadeiras de casinhas, reveladas nas costuras para roupas de boneca, que a mãe fazia, e o artesanato feito por uma das irmãs; as aulas de arte no currículo escolar; e figuras docentes de forte impacto, como uma professora de Tapeçaria que Sandra teve, cuja relação propiciou aspectos definidos por ela como motivadores de sua admiração pela professora e que hoje são características de sua própria identidade docente: “*o modo como ela tratava a gente, um jeitinho todo delicado, carinhoso*” (Depoimento de Sandra Calegari).

Além disso, nota-se que não só o ambiente e o desenvolvimento cognitivo são fatores de uma aprendizagem de sucesso. Becker (2003, p. 20) nos revela que nossas ações não são puramente lógicas, há sempre um “motor” afetivo que nos faz agir. Ou seja, percebe-se que nossas ações de interesse pela arte, minhas e da Professora Sandra, foram geradas por uma identificação afetiva, estruturada a partir de ações lógicas previamente construídas. Exemplificando: o meu desejo em participar das atividades artísticas oferecidas pela escola e a aceitação de Sandra para aprender a tocar violão, incentivada pela mãe, acontece pelo fator afetividade

intrínseco à ação. Num ciclo de desenvolvimento contínuo e infinito, explica-se a construção e transformação de conhecimento do sujeito, tanto na infância, quanto na fase adulta, que,

movido por suas necessidades e ou seus desejos, transforma o mundo dos objetos. Não conseguindo fazê-lo na medida da satisfação que procura, ele transforma as próprias estruturas de assimilação. Isso significa que ele cresce como sujeito à medida que transforma o meio, ou seja, à medida que organiza o mundo dos objetos (meio físico ou social) (BECKER, 2003, P. 35).

Avançando no tempo, saindo da infância, chegamos à juventude, período em que as influências são percebidas com mais clareza pelo sujeito, visto que possui estruturas formadas mais complexas que na infância. Período esse em que se verifica uma importante referência para Sandra quanto ao que se refere à escolha profissional. Cursando o Magistério (atualmente chamado Curso Normal), outro incentivo da mãe, ela conheceu a Irmã Inês, professora da disciplina de Didática Musical, que seria sua grande incentivadora para que cursasse a faculdade de Música. A Irmã percebia em sua aluna grande habilidade para tocar violão (diga-se de passagem, que o aprendizado ocorrera praticamente de forma autodidata) e sensibilidade para a afinação vocal.

Unindo-se o incentivo, a auto percepção de suas habilidades, a *atração afetiva* (BECKER, 2003, p. 20) pela disciplina e pelo trabalho com crianças, desenvolvido no estágio do Magistério, Sandra decide cursar Licenciatura em Música, na Escola Superior de Artes Santa Cecília (ESASC), instalada na cidade de Cachoeira do Sul e vinculada à Universidade da Região dos Vales (UNIVALE), da cidade de Lajeado, no Rio Grande do Sul.

Até o momento, é possível estabelecer que as experiências a que fomos expostas na infância formam a base sobre a qual construímos nosso olhar para a arte. Desde pequenas pudemos

experimentar brincadeiras e trabalhar nossas habilidades manuais, possibilitado pela relação entre mãe e filha, a fim de satisfazer nossa necessidade de criar, a partir no nosso imaginário, de nossas vivências. Além disso, a escola foi crucial, por oferecer outro tipo de aprendizado, que não está nos livros, como a tapeçaria e a música; e acaba por despertar a consciência de que para existir arte no mundo, é preciso que existam “professores”, propagadores do olhar sensível.

Fez parte do meu *show*

Nas experiências escolares que vivenciei na cidade de Cachoeira do Sul, identifico um fator que sugere outro olhar para a educação. A segunda casa em que morei na cidade ficava bem em frente a uma creche do município, que atendia crianças de baixa renda, moradoras dos arredores. Por algum tempo o lugar não me chamava atenção: o muro alto do pátio só permitia que os gritos e as risadas das crianças chegassem até a minha casa. Porém, minha mãe querendo ocupar-se, já que só cuidava das filhas e da casa, procurou a direção da creche oferecendo-se para ajudar de alguma maneira. Ela passou, então, a auxiliar as crianças que já frequentavam a escola, e eu a acompanhava; uma vez por semana passávamos a tarde na creche, ou seja, na sua “inocência pedagógica”, ela ajudava com todo empenho a resolver temas de casa, explicava conteúdos mal compreendidos pelas crianças, assim como fazia com minha irmã e comigo. Assim, dividia seu afeto maternal com aquelas crianças na posição de professora, como fazia com as filhas, sem nunca ter estudado para tal, pois acreditava na importância do estudo na vida.

Nesse tempo, minha vida de criança se dividia entre a escola, os afazeres extra classe, e as brincadeiras na rua, com minha irmã e outras duas vizinhas. Nossa rua era tranquila, permitindo que fosse a extensão dos nossos pátios. Muito brincamos de se esconder,

caçamos vaga-lumes à noite, fomos “donas de lojas” que faziam sucesso na época, andamos de bicicleta e patins. Em casa, sozinha, brincava de ser “dona de creche”. Tinha muitas bonecas, então, ter uma creche era a melhor solução para não deixar nenhuma delas fora da brincadeira.

No que se refere às atividades da escola, cabe dizer que se tratava de uma escola católica, e em muitas datas comemorativas, quase sempre ligadas à Igreja, preparavam-se apresentações para a comunidade escolar. E como eu participava de atividades extra classe, tive muitas oportunidades de participar de apresentações escolares em função dessas datas, e adorava estar diante do público.

Porém, o que se discute nas disciplinas da Licenciatura em Teatro, reverberando a discussão trazida do contexto escolar, e que reflete um universo ainda maior acerca dessas práticas teatrais na escola, é o fato do teatro ser usado simplesmente para ilustrar eventos comemorativos do calendário escolar, sendo uma vitrine do que os professores (que em geral não são da área de teatro) podem fazer com seus alunos, ou seja, que essas práticas “são meros pretextos para um falso exibicionismo, nem por um momento ligado a uma atividade espontânea, lúdica” (ABRAMOVICH, 1976, p. 7). O que engloba todo o discurso de que as crianças não criam nada, só reproduzem o que foi preparado pelas professoras. E ainda fomentam todo um consumismo intrínseco às datas comemorativas.

Nessa perspectiva, o teatro acaba não exercendo sua função primeira de ser arte, e é utilizado como meio de comunicação, ampliando o estudo de diversas disciplinas do currículo escolar, cumprindo o papel de dispositivo para o aprendizado. A prática teatral, quando utilizada dessa maneira pela escola, minimiza a arte, como sugere o discurso do teórico Flávio Desgranges (2003), e “acaba, deste modo, por ser ‘fagocitada’ pelo sistema de ensino”. O autor ainda levanta a questão de que há um empobrecimento do

diálogo entre aluno-espectador e a peça, formatando os espetáculos de acordo com as necessidades da escola.

No entanto, o que não se comenta é o valor intrínseco da experiência (neste caso, particular) a qual o aluno que se apresenta é exposto. Nesse caso, pode não se estabelecer um diálogo propriamente dito, pode não se concretizar uma experiência estética teatral de qualidade, mas é preciso levar em conta que a oportunidade que se oferece ao aluno-ator de se dar a ver pode constituir a descoberta, ou o desenvolvimento da paixão pela arte do teatro. Acerca do significado da experiência, cito o teórico Jorge Larrosa, que apresenta o discurso sobre a paixão vinculado àquilo que nos acontece.

Para o autor, “não se pode captar a experiência valendo-se de uma lógica da ação, (...) valendo-se de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas com base numa lógica da paixão” (LARROSA, 2004, p. 163). Ou seja, o aluno aproxima-se “de algo que está fora dele, de algo que não é ele e que por isso justamente é capaz de apaixoná-lo” (LARROSA, 2004, p. 164). Então, como sugerir que, justamente, a escola, o ambiente no qual se passa a maior parte da infância, deva privar o aluno dessa experiência, por não oferecê-la de forma adequada?

Relembrando minhas apresentações teatrais de escola (que, de modo geral, não fogem à regra citada acima), observo que, mesmo sendo orientadas pelos professores de forma diretiva, sem a participação ativa dos alunos no processo de criação, propiciaram experiências que, de alguma maneira, me pertenciam – me apaixonavam. Eu não sabia por que fazia, e nem sei dizer hoje, mas todo esse percurso que fiz – de participar de uma Mostra Instrumental, de desfilarmos no dia Sete de Setembro, vestida de alemã, de dançar na Igreja, de me apresentar vestida como uma caipira na Festa Junina, ou como a Emília, do Sítio do Pica-pau Amarelo, numa peça para as crianças de uma escola pública vizinha, ou ainda como

um anjo na apresentação de final de ano – me constitui, agrega-se aos meus objetivos. São lembranças vivas e agradáveis, mesmo estando inseridas nas apresentações de datas comemorativas. Penso então, por que não oferecer às crianças este tipo de oportunidade?



Apresentação de teclado na Mostra Instrumental, aos 9 anos – 1995

Em 1992, quando eu tinha seis anos de idade e minha irmã dez, começamos a fazer apresentações para a família junto com três primos da mesma faixa etária. No Natal daquele ano decidimos fazer uma apresentação para o Papai Noel, influenciados pelas experiências na escola. Pedimos ajuda para uma tia para acendermos velinhas em pequenas xícaras e cantamos uma canção de Natal. Não demorou muito para o nosso “grupo de teatro” ganhar um nome: *Grupo Happy Day*. Passamos a preparar as apresentações com antecedência, sempre que sabíamos que iríamos nos encontrar, já que morávamos em cidades diferentes. Minha irmã era quem escrevia o roteiro das apresentações, às vezes elaborava pequenas cenas de teatro para a data em questão, e tudo escondido dos adultos. Ela era muito criativa, achava eu, tinha ideias incríveis e sabia muito bem o que tinha que ser feito, e todos fazíamos o que era determinado pela diretora-mirim, que acumulava as funções de professora e diretora de teatro, pois ela nos ensinava as canções, as falas, além de como se posicionar, a ordem de entrada ou como ficaria o cenário (geralmente caixas de papelão cobertas por lençóis).

Considerando a posição em que minha irmã ocupava dentro do *Grupo Happy Day*, podemos denominá-la como diretora-pedagoga, aquele que é responsável pela organização do espetáculo como um quadro completo, aliado a práticas pedagógicas (HADERCHPEK, 2009, p. 86). No instante em que se estabelece que algo deve ser ensinado, logo deve ser aprendido, instaura-se uma relação pedagógica. Dentro do teatro, quando um diretor adota princípios pedagógicos durante a construção do espetáculo, torna-se indissociável as atividades de diretor e professor, “logo, uma não nega a outra” (Strazzacappa *apud* HADERCHPEK, 2009, p. 86). Ele deixa simplesmente de comandar a obra, e passa a construí-la juntamente com os outros integrantes da equipe. As ações para organizar a cena deixam de ser impositivas, para serem expositivas, abrindo espaço para a discussão.

Hoje percebo que as mais empenhadas nas apresentações do Grupo éramos eu e minha irmã, pois as criávamos e organizávamos. Meus primos gostavam de participar, mas com eles era diferente, acredito que por não terem incentivo na escola. As atividades do *Grupo Happy Day* duraram até 1999, quando os interesses mudaram e o tempo disponível dos participantes também.



Grupo Happy Day – Natal 1997

Em 1996, meus pais se mudaram para Bagé. Eu estava na 5ª série do Ensino Fundamental, e senti a diferença na mudança de cidade, escola, amigos, vizinhos e até do restante da família, que estavam bem mais longe: eles em Porto Alegre, nós em Bagé. Na escola não tinha atividades extra classe como aquelas que eu fazia na escola de Cachoeira do Sul. A oficina de Dança era oferecida só para as meninas do Ensino Médio. Então minha mãe procurou no Instituto de Belas Artes – IMBA, aulas de teclado, que era o que eu mais gostava de fazer, mas só havia aulas de piano e em horários incompatíveis com os meus. A solução, para que eu não deixasse de fazer alguma atividade artística, foi entrar para a turma de *ballet*.



Apresentação de *ballet* no IMBA, aos 10 anos – 1996

Na escola, havia a tradição de no final do ano os alunos de 6ª série apresentarem um *show*, dublando cantores famosos. Quem organizava o espetáculo era a professora de Língua Portuguesa, que escolhia os cantores e as músicas, determinava quem representaria cada cantor e estabelecia a ordem de entrada dos alunos e todo o resto. Em sala de aula, para toda turma assistir, a referida professora fez um teste comigo e com outra colega, para escolher quem dublaria a cantora Daniela Mercury, pois as duas estavam interessadas. E eu queria ser a Daniela Mercury! Ensaiei em casa, minha irmã ajudou-me a montar uma coreografia, decorei a música, e não fui escolhida.

Como prêmio de consolação, acabei dublando a cantora Sandy, da dupla Sandy e Junior, acompanhada por um colega que não levava jeito algum para ser o Júnior. Afinal, havia o imaginário de representar a cantora Daniela Mercury, uma mulher feita, e a Sandy, ainda era uma menina, como nós. Lembro da nossa apresentação ser bem aplaudida, acredito que, em parte, pela nossa caracterização, que incluía até os microfones presos na cabeça, como a dupla costumava usar, feitos pela minha mãe. A experiência constitui-se como mais uma apresentação no meu “currículo”, e mais um exemplo de professora interessada em envolver os alunos de alguma maneira com a arte, apesar de usar referências conhecidas, como os cantores, para simplesmente colocar os alunos num palco e eles tornarem-se vitrine da sua produção. Poderíamos voltar para a discussão do desenvolvimento e da criação dos alunos, mas não é o momento.



Representação de Sandy no *show* de final de ano, aos 10 anos – 1996

Em 1997, ainda tomada pela vontade de me envolver com o “estar no palco”, trazida desde sempre, entrei numa oficina de teatro numa pequena escola de artes. Recordo-me de ter trabalhado com argila, de ter ido até a Biblioteca Municipal para ler alguns textos, e de fazer uma improvisação teatral. Nessa atividade, cada aluno levou um figurino, vestiu-se e depois de cada um ser entrevistado pelo professor para montar seu personagem, preparamos uma

improvisação em dupla com essas figuras que havíamos criado, na qual deveríamos estabelecer uma relação entre eles, deixar claro o lugar em que eles estavam, e criar uma cena.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos, em seus estudos sobre a prática teatral no ambiente escolar, baseados na teoria de Viola Spolin, expõe uma metodologia de ensino do teatro “pela via da improvisação e da espontaneidade” (SANTOS, 2008), proposta que se assemelha ao fato recém contado. Santos (2008) sugere alguns aspectos para a condução do trabalho teatral, como, por exemplo, a importância da estrutura do “jogo”, geralmente organizados em

exercícios de atuação que, por sua vez, se constituem na autodisciplina e no envolvimento individual do “aluno-ator” e do grupo, no qual se inclui o “professor-diretor” (SANTOS, 2008, p. 2).

É possível notar a relação entre a teoria de Spolin e a atividade proposta na aula de teatro que descrevi, quando o aluno é convidado a usar de sua imaginação para compor seu figurino e por intermédio do professor constrói seu personagem. Levada a cena ao público, no caso os colegas de oficina, outro aspecto encontrado nos estudos de Spolin pode ser apontado: a formação do espírito de grupo, construída na relação entre os indivíduos envolvidos no processo, por exemplo, a dupla formada para a criação das cenas, assim como os colegas que assistiram.

CAPÍTULO II



Confissões de Adolescente

O outro fator relevante que sustenta as práticas de formação de espectadores, diz respeito à importância de uma pedagogia do espectador em nossos dias, tendo em vista a espetacularização da sociedade, ocasionada pela proliferação de meios de comunicação de massa que condicionam a sensibilidade e a percepção dos indivíduos contemporâneos (DESGRANGES, 2003, p. 16).

Na sociedade contemporânea, estamos acostumados a ser espectadores de televisão, crescemos acostumados a essa prática, e isso condiciona nosso olhar. As discussões sobre uma pedagogia do espectador nos revelam que é necessário (e possível) trazer ao espectador outra sensibilidade, tornando-o apto a experienciar o teatro. E viabilizar o acesso, como sugere Desgranges, é um procedimento de suma importância, para ter o espectador numa sala de teatro, e não na sala de sua casa, e a partir disso desenvolver o que podemos nomear de “espectador ideal”.

Foi justamente a partir de uma facilitação ao acesso que pude desfrutar, no ano de 1996, na cidade de Bagé, no estado do Rio Grande do sul, da minha primeira experiência como espectadora de teatro, ao assistir a peça de teatro profissional: *Confissões de Adolescente*, uma montagem de 1992, escrita por Maria Mariana, dirigida por Domingos de Oliveira, com as atrizes Maria Mariana, Cássia Linhares, entre outros.

Lembro que eu, minha irmã e duas amigas dela fomos as primeiras da fila e sentamos na primeira fileira da plateia. Foi uma experiência muito marcante, estar presente num espetáculo que se desenrolava na minha frente, ao vivo, ou seja, os atores eram de carne e osso, e nos fizeram embarcar na história que contavam, com elementos e signos que, embora fossem diferentes dos que estávamos acostumados a ver na televisão, eu compreendia. Meu

olhar de observadora sobre aquele espetáculo sustentava o próprio jogo entre os atores (DESGRANGES, 2003).

Em se tratando dos signos a que fui apresentada durante o espetáculo, e que me surpreenderam pela simplicidade e pela efetiva compreensão que tive, pode-se ler que me portei como uma espectadora capaz de co-criar os signos da cena. Como quando duas personagens conversavam por telefone, logo estavam em lugares distintos, mas estavam lado a lado no palco; ou quando uma das personagens queria se matar jogando-se no mar, de cima de uma pedra, e a atriz que a interpretava colocava-se no fundo da plateia, o lugar mais “alto” do auditório. Ou seja, eu havia criado/lido os signos a partir das minhas experiências, e minha presença se efetivou enquanto telespectadora na cumplicidade estabelecida com os acontecimentos do palco, na minha vontade de compactuar com aquele evento (DESGRANGES, 2003, p. 17).

Desgranges comenta sobre a postura a ser esperada do espectador de teatro, que, assim como um livro que só existe quando é aberto por alguém, o teatro também só existe na presença daquele que o assiste. Portanto, espera-se que este seja interessado e capacitado o suficiente para desdobrar o que viu através de discussões e debates que venham a estimular sua criticidade frente às representações que assiste, e também frente ao mundo. Um espectador que saiba se posicionar e ocupar seu lugar na sociedade, não somente no teatro. Ou seja, o espectador que ao presenciar o espetáculo dialoga com tal, e, estando preparado, leva seus questionamentos para outros espetáculos, ou para outras representações, como as que a mídia oferece, e o público culturalmente condicionado as consome sem qualquer reflexão.

Para tanto se justifica uma pedagogia que eduque “o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo” (DESGRANGES, 2003, p. 17), mas que o capacite para o diálogo que venha a se

estabelecer entre o palco e a plateia, e justifique a importância da presença do público no teatro. O público que preenche o jogo da cena, que completa a ação e é parte fundamental na co-criação do espetáculo.

Eu só viria saber disso anos mais tarde, mas sem a experiência que me passou (LARROSA, 2004, p. 154) naquela noite, a reflexão não seria possível, pois não haveria subsídios capazes de fazer a ponte entre teoria e prática, pois não haveria prática, não haveria a experiência.

Tamanha foi nossa empolgação com o espetáculo *Confissões de Adolescentes*, que ao sairmos do auditório comparamos a camiseta promocional da peça, que ainda tenho, e colhemos autógrafos dos atores.

Do meio pro fim: do *ballet* ao teatro

Assim como anteriormente, mais uma mudança de cidade repentina, e como uma ventania que, sem pedir licença e sem dar aviso, tira tudo do lugar, foi preciso deixar a cidade de Bagé, e tudo que se vivia lá, para trás. Agora estávamos perto do mar, em agosto de 1997 fazíamos a mudança para a cidade de Rio Grande.

Apesar da mudança de cidade e do fato da escola que passei a estudar não oferecer qualquer atividade artística, mesmo sendo o maior colégio privado da cidade, o gosto pelas artes não se modificara.

Através de uma colega fiquei sabendo de uma escola de dança, que por coincidência ficava próxima da minha casa, então, minha mãe matriculou minha irmã e eu. Lá fiz aulas de *ballet*, que considero minha experiência mais intensa com a dança. No final do ano a escola de dança costumava apresentar um grande espetáculo no Teatro Municipal da cidade, envolvendo todas as turmas e estilos de dança. No ano em que participei, no primeiro ato aconteciam as coreografias

de *street dance*, capoeira, dança contemporânea e solos de *ballet* e *jazz*, e no segundo ato, intitulado *Brincadeiras Infantis*, aconteciam as apresentações das outras turmas de *ballet*, desde as das crianças do *Baby Class* até as de meninas que já faziam aula de sapatilha de ponta, cada coreografia com uma fase das crianças. As crianças pequenas representavam as bonecas de corda comandadas pelas meninas um pouco maiores. Minha turma começava a coreografia com diversas brincadeiras: bola, corda de pular, boneca de pano; depois a turma das meninas mais crescidas penteava os cabelos umas das outras e se maquiavam; a última turma era composta pelas colegiais, todas de uniforme com gravatinha. No *gran finale*, puxado pelas alunas mais experientes formava-se um trem, em que todos os participantes do espetáculo entravam, cruzando o palco, sob aplausos. Acho que se eu tivesse ficado lá teria sido bailarina.



Apresentação de *ballet* em Rio Grande – 1997



Luiza "bailarina",
aos 11 anos - 1997

Relembrando que o colégio não oferecia atividades artísticas extra-classe, ainda assim há uma atividade que posso destacar como positiva do colégio em Rio Grande, ocorrida numa aula de Língua Portuguesa. A tarefa era que cada grupo montasse uma encenação do livro que havia lido. Ao meu grupo coube o livro *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, e eu fiquei encarregada, ou melhor, eu me encarreguei, de fazer o roteiro, até porque eu achava que ninguém faria tão bem quanto eu. Transformei as mais de duzentas páginas do original em três ou quatro páginas de uma peça que foi um sucesso. Ensaíamos na casa de uma colega e quem mais mandava era eu, fazendo as vezes de diretora, imitando minha irmã quando nos dirigia para as apresentações familiares. Apresentamos no auditório da escola, como todos os grupos, e pedimos para sermos os últimos, talvez já prevendo a repercussão. Meu personagem era o protagonista Tom Sawyer, um menino esperto que inventava muitas

brincadeiras, algumas perigosas e outras reais e assustadoras. Depois da peça acabar, os elogios foram muitos: meus colegas e até a professora diziam que eu seria atriz da Globo. Fiquei muito orgulhosa do que tinha feito, mas muito envergonhada também, pois mesmo com todos os comentários não pensava em seguir fazendo teatro (era só uma brincadeira gostosa), nem em ser atriz da Rede Globo (isso parecia muito distante, não era para mim), nem em ser professora.

Em meados do ano de 1998, estando eu na 7ª série do Ensino Fundamental, outra mudança de cidade, dessa vez para o município de Esteio. Passei mais meio ano de adaptação, só estudando, sem atividades extras, e aprendendo a andar de ônibus dentro da cidade, pois sempre havia morado perto das escolas, e em cidades menores.

No primeiro ano do Ensino Médio, no ano 2000, além da estudar e praticar ginástica olímpica, fiquei motivada a participar do grupo de teatro do colégio. Era uma vontade que meu entendimento não podia justificar, considerando que eu me satisfazia em fazer algo diferente das aulas, e neste caso eu já tinha uma atividade extra na minha rotina, ainda assim faltava alguma coisa e buscando preencher esta lacuna entrei para o grupo. No ano anterior, minha irmã havia participado e quando fui assisti-la fiquei com vontade de estar em cena, talvez naquele instante já se instalasse esse desejo, contentado somente no ano que viria, "(...) e essa correlação foi para mim bastante sugestiva de que a emoção era um componente integral da maquinaria da razão" (Piaget *apud* BECKER, 2003, p. 20).

Quem coordenava o grupo de teatro era o professor da disciplina de Filosofia, que tinha experiência com o fazer teatral através de oficinas que participava frequentemente e de um grupo de jovens que coordenava nas dependências de uma igreja, também desenvolvendo o trabalho com teatro.

Com o desenrolar das aulas e com o fortalecimento do grupo, montamos uma peça escrita por ele, que se tratava de uma menina que entrava numa biblioteca e, não sabendo ler, pedia para a

bibliotecária ler um livro para ela, então, quando a bibliotecária começava a ler, a história acontecia no palco. Nós apresentamos para as crianças da Educação Infantil, e elas que decidiam como terminaria a história, com a intervenção do professor que mediava a conversa entre os pequenos espectadores e as personagens. Num dado momento, combinado previamente, o professor parava a peça e conversava com as crianças sobre o que tinha acontecido até ali, tentando captar o que elas tinham entendido e a partir disso ouvir delas as possibilidades para a ação continuar. As ideias que surgiam eram muitas, e algumas fantasiosas demais. O papel do professor era fazê-las entender porque uma opção seria escolhida em detrimento da outra, sem ter que dizer que era impossível para os jovens atores, porque para as crianças tudo é possível. E o desafio era fazer com que os pequenos espectadores criassem a sua história e ela pudesse ser encenada, tornando-se real, naquele instante.

O teatro para mim sempre teve um caráter de *hobby*, como se essa atividade não pudesse ser uma profissão. Na verdade nunca tinha feito a relação de que se alguém faz teatro, mesmo que por *hobby*, há que haver alguém entendido para ensinar, orientar, dirigir, como um professor de teatro, logo existem profissões relacionadas ao teatro. Mesmo tendo sido incentivada desde criança às atividades artísticas, nunca pensava num futuro para elas e isso até certo ponto não me incomodava, porque eu sempre estava em contato com a arte. E, se tratando de uma escolha profissional, minha decisão para o vestibular foi tranquila e segura, diria inclusive indiscutível, pois desde o 1º ano do Ensino Médio eu admirava meu professor de matemática, minha matéria preferida, que era arquiteto, e estava decidida pelo curso de Arquitetura.

Esse professor exercia um incrível poder sobre os alunos, obtido graças a postura de ditador, um tanto exagerada, que assumiu desde o início do ano letivo. No primeiro trabalho, ameaçou dar zero caso houvesse cópias, o que fato aconteceu. Ele analisou detalhadamente

cada trabalho para encontrar provas das nossas cópias. Sua explicação sobre o procedimento dos zeros foi incontestável: ele queria que cada aluno fizesse o que fosse possível, para saber onde estavam as dificuldades. Isso, aliado à qualidade das aulas e a uma atitude muitas vezes brincalhona e amiga, conquistou a turma. Considero-o um professor competente, como define a autora Patrícia Souza Patrício,

aquele que dá conta de um conteúdo importante que não está nos currículos escolares, mas sim, no fazer de cada professor, levando-se em consideração seu referencial teórico e cultural, suas crenças, hábitos, personalidade, enfim, sua subjetividade (2003, p. 3).

Eu me identificava com aquele professor, com sua postura em sala de aula e com sua metodologia, e passei a me identificar com sua profissão, arquiteto. Terminei o Ensino Médio passei no vestibular de Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e vinha cursando com muito empenho e gosto.

Quando no início de 2005 li no jornal sobre o Grupo Municipal de Teatro Bah!, de Esteio, que naquela semana estaria realizando a primeira aula do ano e selecionando atores para participar do grupo, decidi ver como era, se valia a pena, enfim, queria saber se eu tinha “talento”. A universidade ocupava menos tempo do que quando eu estava na escola, e eu sentia falta de estar mais atarefada, de modo que fazer teatro seria, mais uma vez, um passatempo. Antes do começo da aula, a professora cruzou por nós na entrada do auditório e nos chamou para entrar. A figura dela me chamou muita atenção, cabelos curtos e encaracolados esvoaçando no caminhar apressado, olhos grandes, estalados, pareciam que iam saltar em nossa direção, e uma simpatia que não estava em lugar algum, estava por todo aquele corpo. Na conversa inicial fiquei encantada com a professora.

Ela se chamava Gabriela Greco e me fez ficar apaixonada por teatro, enquanto possibilidade de algo que pode ser ensinado (a

docência). A maneira que ela conseguia motivar os alunos (jovens de 14 e 15 anos, e eu com 19) era incrível. O fato da maioria já se conhecer, vindos da escola onde ela lecionara, e estarem dispostos para o trabalho tornava as aulas muito interessantes e recheadas de grandes momentos. A maneira como a professora conduzia as aulas levava os jovens atores a estar sempre atentos e se percebendo enquanto grupo, sem esquecer de se divertir. Havia naquela figura “competência intelectual e competência de administração do espaço” (Atena *apud* PATRÍCIO, 2003, p.1). Já na primeira aula fomos instruídos a perceber nosso corpo, durante movimentos que não se está acostumado a executar, ela tinha esse cuidado de estar apontando para onde nosso foco deveria estar.

Tornar-se Professora de Teatro

Quando se armava o temporal eu e os meus irmãos descíamos os quatro andares correndo pra não perder o momento mais forte. Eu lembro que deitava no chão quente das pedras da calçada e curtia a chuva caindo. (Depoimento de Gabriela Greco)

Quando comecei a relatar os acontecimentos do meu passado, não imaginava que tantas semelhanças entre as infâncias pesquisadas seriam encontradas.

A segunda professora com quem procurei conversar⁴ não poderia deixar de ser a professora Gabriela. E acabei ouvindo dela a descrição de um ambiente igualmente rico para o desenvolvimento da imaginação, observação e aprendizado de uma criança, como já tinha ouvido da professora Sandra e como eu mesma já relatei no meu memorial. Segue abaixo um trecho do seu depoimento ao que se refere à sua infância:

⁴ Entrevista na íntegra vide Anexo II.

Me lembro de brincar muito, sempre morei em apartamento, mas no bairro Lindóia, na zona norte de Porto Alegre, sempre havia muitas crianças da minha idade e menores que eu. Lembro de organizar, na real comandar, as brincadeiras de faz-de-conta, me lembro que minhas "filhas" iam ao balé, eu tinha vários filhos. Naquele tempo, uns 25 anos atrás, a gente brincava livremente pela rua, não havia muito movimento de carro, como é hoje, ficávamos até meia noite na rua sem problema. Nos finais de semana também adorava "pousar" nas minhas primas, nós sempre brincávamos de representações, nós éramos as irmãs B (Depoimento de Gabriela Greco).

As brincadeiras de representação e o lugar amplo para as brincadeiras, no caso a rua, são fortes lembranças de ambas as professoras e acabam por emoldurar as possibilidades da construção de uma infância saudável. O que se pode compreender como o retrato do sucesso da formação das estruturas cognitivas, que virão a oferecer condições apropriadas para a criança inserir-se nas relações sociais presentes no ambiente escolar, segundo passo no desenvolvimento da identidade pessoal.

Gabriela conta que seu primeiro contato com arte foi nos primeiros anos de escola, nas apresentações de final de ano, em que procurava participar de tudo, representando árvore, nuvem e cantando no coral. A escola, mais uma vez, cumpre seu papel de oportunizar o encontro da criança com diversas atividades, além dos conteúdos de sala de aula, neste caso com a "arte de estar no palco", propiciando à criança, que não possui consciência do que faz, oportunidade de ser observada, um aspecto a ser levado em conta por quem aprecia fazer teatro. A simples experiência de não ser plateia é mais um aspecto formador da identidade, pois oferece outra relação da criança com o meio em que vive, podendo constituir, assim, os primeiros indícios de uma *atração afetiva* (BECKER, 2003, p. 20) com o palco.

Fato que viria a se confirmar na vida de Gabriela alguns anos mais tarde, quando novamente estando num palco, dessa vez numa apresentação de *Jazz*, sentiu conscientemente a necessidade de permanecer fazendo isso em sua vida. Cabe salientar que ela já havia tido, anteriormente, oportunidades de estar diante do público, o que organizara suas estruturas previamente para, agora, compreender sua ação no palco. Então, primeiro ela fez parte da experiência sem compreender (apresentações da escola), pois ainda precisava construir estruturas do conhecimento capazes de fazê-la entender por si própria a real situação, como explica Fernando Becker:

Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo (BECKER, 2003, p. 20).

Foi na escola também que Gabriela desfrutou, pela primeira vez, de aulas de teatro, semelhante às que eu fui ter com ela mais tarde, com jogos e improvisações. A turma usava o auditório da escola estadual, que Gabriela passou a frequentar depois de ter que sair da escola particular por problemas financeiros da família, que por si só já era mágico, causava encantamento pela estrutura que possuía, um lugar preparado para a produção e apresentação daquilo que “não existe”, quase um sonho.

Através de uma colega dessa escola que Gabriela ficou sabendo do curso de Arte Cênicas, na UFRGS, e segundo ela, desde aquele momento estava decidida a fazer vestibular para o curso, estando na 7ª série do ensino fundamental.

Somente na faculdade ela desenvolveu o encantamento pela profissão de professora, causado pelas disciplinas que estudavam os autores que falavam sobre a criança e seu desenvolvimento cognitivo, aspectos brevemente comentados em outros trechos deste trabalho.

Depois de sua estreia em uma peça profissional, em 1998, Gabriela procurou aperfeiçoamento em diversos cursos para atores, já que durante a faculdade nunca conseguiu ver-se como atriz, pois cursava Licenciatura e os currículos se diferem, proporcionando identidades diferentes aos alunos. Num desses cursos, surge, em seu depoimento, aquela que é considerada sua eterna mestre. A professora Gabriela depara-se com alguém em que se identifica: a mesma profissão, as mesmas bases de trabalho e uma provável competência, características presentes na atividade docente que são tão particulares a esse posto “que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar” (PATRÍCIO, 2003, p. 7), e o que fica é a sensação de admiração quase inebriante.

Gabriela toca num ponto pertinente a sua formação: viu-se passar pelo curso e formar-se professora, não atriz. E, em busca dessa complementação, encontrou sua figura docente de referência. Sua identificação profissional através do projetar-se no professor admirado, sugestiona o sucesso. Através da relação/interação social que se estabelece, legitima-se a identificação pessoal. Trazendo o foco da pesquisa para a minha relação com ela, no tempo em que fui sua aluna, ocorre a mesma admiração que ela descreve com esta professora que teve.

Passei a me identificar com a identidade docente que ia se desvelando para mim. E através do sucesso e da competência dela, me identificava também pela profissão, o que é explicado por Cristina Maria d’Ávila, que trata da identidade profissional como resultado da identidade herdada na infância, referente à família, da identidade social formada inicialmente na escola e finalmente da estreita relação com a profissionalização, esta última articula-se “à formação inicial, à experiência que resulta da prática e à formação continuada” (D’ÁVILA, 2007, p. 226), ou seja, “é encarnando as relações sociais que o indivíduo configura uma identidade pessoal, uma história própria, um projeto de vida” (D’ÁVILA, 2007, p. 223).

CAPÍTULO III

“Eduquem as crianças
e não será necessário
castigar os homens.”

Pitágoras



Luiza representando Emília, aos 8 anos - 1994

(R)Evolução

No final do ano de 2005, após a bem sucedida montagem de uma adaptação sintética do texto *Bailei na Curva*, de Julio Conte, pelo Grupo Bah!, com direção da professora Gabriela Greco, que lotou o teatro da Casa de Cultura de Esteio (de 300 lugares), eu já estava inscrita para o vestibular da UFRGS – Licenciatura em Teatro.

Em 2006, já como estudante do DAD, passei a compreender o quanto aquela professora era uma grande atriz. Ou seja, quando participava unicamente da experiência com o Grupo Bah!, em Esteio, não era capaz de dimensionar o trabalho artístico desenvolvido pela Gabriela. Mas quando conheci pessoas que também a conheciam, e reconheciam seu trabalho pelos espetáculos dos quais que ela participava, e ouvi diferentes pessoas elogiarem com tanta admiração daquela professora que conheci noutra contexto, como se eu estivesse comprovando que a maneira que eu a via, era realmente como ela era: empenhada, competente e apaixonada pela profissão.

Nos primeiros semestres, a Licenciatura parecia uma simples burocracia de escolha, pois tanto nós, da Licenciatura, quanto o pessoal do bacharelado tinha aulas junto, com enfoque em criar e estar em cena. Com o passar do tempo, tudo foi ficando sem sentido, as aulas específicas sobre educação, na Faculdade de Educação, em nada se relacionavam com o Teatro, como eu o imaginava em sala de aula. Para onde o curso estava me levando? Já estava na metade dele e ainda não sabia como dar aulas de teatro. Já sabia algumas coisas sobre o desenvolvimento das crianças, sobre a relação entre professor e aluno, sobre a formação docente, mas nenhuma relação com o Teatro, tudo um tanto genérico.

E tudo aquilo que eu via naquela professora, quando eu iria aprender?

Quando conhecesse outra professora que seria mais uma referência docente importante na minha caminhada, e que desde então me acompanharia, até se tornar minha orientadora nos últimos passos dentro o curso.

Vou contar como conheci essa peça do meu quebra-cabeça de vida. Na primeira disciplina endereçada especificamente para os licenciandos do teatro: Metodologia do Ensino do Teatro. Que raios se aprenderia nessa disciplina? Primeiramente, eu aprenderia a olhar para trás. Olhar novamente para minha vida, de onde eu vim e para onde estou indo, ou melhor, porque estou indo, para onde estou indo. Me a mim mesma, podendo reviver. Tantas lembranças (aquelas nostálgicas que comecei contando) iam remontando um quebra-cabeça e a figura que ia se formando a cada peça colocada era eu, alguém cheia de vida, cheia de experiências incríveis que me localizavam no hoje (agora já é ontem). Uma estudante de Licenciatura em Teatro, com muito orgulho.

E depois de olhar para trás, aprenderia que se pode estar muito mais perto do professor do que sempre achei que deveria ficar. Sempre tive a impressão de que o professor tinha todo o poder, jamais tentaria desacatá-lo ou enfrentá-lo, ele sabia mais do que eu, e eu sempre aprenderia alguma coisa mesmo que não o suportasse, ou mesmo que a aula deixasse a desejar. Mas essa aula, a de Metodologia, veio como uma retomada de fôlego. Ainda havia uma razão para eu estar neste curso. A professora nos colocava cada vez mais na posição de professor, posição que ocuparíamos em breve. E a relação estabelecida entre nós, alunos e ela, era de cúmplices. Alguém estava preocupado com a formação daqueles alunos. Nessa disciplina, aprenderia também que o conhecimento se constrói junto, nós professores somos tão responsáveis pela aula, e pelo que ela pode render, quanto nossos alunos; e que as coisas não se dividem, nem os alunos, mas se organizam.

A professora em questão chama-se Vera Lúcia Bertoni dos Santos. E ela é responsável por trazer novamente minha razão em ter escolhido a Licenciatura. Mais uma professora competente e incrivelmente disposta a nos ajudar. Quem sempre me atentou para a busca de referências teóricas, para se ter conhecimento, e então podermos refletir.

Outros dois grandes nomes entram na minha lista de formadores de uma professora, são eles João Pedro Alcântara Gil, pela empolgação e também pela proximidade criada com os alunos, e Sergio Andrés Lulkin, que se apresenta como um modelo docente que me identifico, pelas brincadeiras que interagem com o seu discurso teórico, e também, como acontece com a professora Vera, pela preocupação quase paternal que apresenta.

Na reta final do curso, surgem peças importantes. E no momento do Estágio, atividade obrigatória para conclusão, me vi novamente em busca de uma das minhas referências. Escolhi para campo do meu primeiro Estágio de Docência uma escola no bairro Restinga, zona sul da Capital. E por que fiz essa escolha, que me faria sair de casa duas horas e meia antes do início das aulas? Pelo fato de lá estar lecionando a professora Gabriela Greco. Fui ao encontro dela para me sentir segura, já conhecia suas competências e assim estaria amparada. De aluna, passei a estagiária, e em breve seremos colegas de profissão. É um ciclo que parece se completar, mas que na verdade permanece em constante (r)evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À procura da trajetória em que se forma a minha identidade docente construiu-se este trabalho, em que “procurei construir novos olhares para velhas questões” (MOLL, 2000, p. 25), discursando acerca de inúmeros assuntos que abarcam a formação do indivíduo em geral. Porém, há alguns a que devo me referir como constatações concretas.

Constatação primeira: a infância prepara o futuro. Todas as infâncias pesquisadas apresentaram belos momentos de interação entre crianças, experiências válidas para o desenvolvimento de mecanismos de compreensão e de construção da personalidade nas primeiras relações sociais estabelecidas; apresentaram também estrutura familiar sólida, formada por pai, mãe e irmãos, e, independentemente da formação escolar dos pais, o apoio e incentivo aos estudos foram unânimes, e criaram importantes referências às crianças pesquisadas. Outro fator relevante da infância é constituído pelas aulas de arte, e especificamente, de teatro, que foram determinantes no rumo da escolha profissional, por proporcionar a aproximação da criança com a arte, construindo, assim, estruturas do conhecimento valiosas para a identificação com as profissões relacionadas.

Constatação segunda: professores fazem a diferença. A competência dos professores pode ser um fator decisivo para o interesse dos alunos. As professoras referência que surgem nos depoimentos enquadram-se no conceito já abordado por este trabalho, que compreende o professor competente como aquele que apresenta domínio do conteúdo da sua disciplina, além de integrar aspectos subjetivos presentes em sua personalidade, tais como, crenças, valores e hábitos.

E, mesmo sendo consideradas competentes e bem sucedidas, as profissionais demonstram a consciência da “incompletude” do sujeito. O que as torna competentes é o fato de perceberem que,

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (PATRÍCIO, 2003, p. 8).

Saberes esses, também pensados por Paulo Freire, e compilados em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), no qual idealiza a prática docente e delega ensinamentos os quais considera necessários às práticas educativas de qualquer ordem. Como citado anteriormente, a importância de reconhecer-se incompleto, leva à sabedoria da tentativa de completar-se, “a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57), como Sandra e Gabriela parecem se ver, no momento.

Constatação terceira: somos resultado daquilo que vivemos. Consequentemente, a escolha pela Licenciatura e a identidade docente são também resultado das vivências, considerando as oportunidades que tivemos e as referências a figuras docentes consolidadas em sua função. É possível admitir, então, que o professor exerce a função social de mediador da construção da identidade do aluno. Pois revela a ele o universo dos conteúdos que “ensina”, oferecendo subsídios para conquistá-lo e vir a fazê-lo se identificar com a profissão ou com a área em questão.

“O processo de construção identitária é um processo biográfico” (D’ÁVILA, 2007, p. 225), logo, contínuo, tanto quanto a trajetória do indivíduo, ou seja, à medida que vivemos (processo biográfico), adquirimos experiências que constituem, por sua vez, nossa

identidade, infinitamente. E, como não vivemos sozinhos, a relação com o outro é tão significativa para nosso aprendizado, quanto nossa compreensão do mundo, algo particular e incalculável.

Assim, posso dizer que as peças do meu quebra-cabeça completam-se por mim e pelo outro, todos por quem cruzei pelo caminho.

Segundo Dubar (1991) há dois processos (...) que concorrem para a constituição das identidades: um processo biográfico (*identité por soi*) e um processo relacional, sistêmico e comunicacional (*identité pour autrui*). O primeiro está ligado à trajetória de cada um, o que inclui múltiplas esferas, seja da família, da formação escolar e profissional, do trabalho, etc.; o segundo, relacional, está ligado às relações partilhadas em atividades coletivas, organizações, instituições, etc. Neste sentido, não há como se pensar numa disjunção possível entre identidade individual e identidade coletiva (D'ÁVILA, 2007, p. 224).

Estar em sala de aula, é experimentar pela primeira vez a vivência de nossa identidade social. Não se está no seio familiar, ambiente em que se desenvolveu a "identidade de gênero, identidade étnica e de classe social" (D'ÁVILA, 2007, p. 225), portanto, as ações terão que se adaptar à situação, a relação estabelecida com as outras crianças e com o professor será distinta daquela construída com os irmãos e com os pais. Ao mesmo tempo em que se fortalece a identidade pessoal através das percepções, tornamos a identidade também coletiva, por isso justifica-se a importância do professor, aquele que propiciará um ambiente favorável às relações.

Ao final do processo, delimitado por este trabalho, mas que na vida não se concluirá, percebo quão vasta podem ser nossas experiências de vida, e quão pequenos somos dentro delas, muito embora sejamos responsáveis pelos nossos atos, nossa trajetória não é previamente determinada, e somente se constrói a partir de nossas ações.

Cada passo dado é um novo passo, nunca poderá se desfazer ou se refazer, por mais que se volte pelo mesmo caminho. Relembrar foi fazer exatamente isso, tentar voltar pelo mesmo caminho, no entanto, com novos passos, mais cuidadosos e atentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Teatro na educação, subsídios para seu estudo.** In: Cartilhas de Teatro. O que é, afinal? Ministério da Educação e Cultura, SNT, Depto. de divulgação e documentação, 1976.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

D'ÁVILA, Cristina M. **Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?** In: HETKOWSKI, Tania Maria (org.). Memória e formação de professores. Salvador, BA: EDUFBA, 2007, p. 219-240.

DESGRANGES, Flávio. **Formação de Espectadores: a relevância da questão e os procedimentos pedagógicos utilizados.** In: Anais do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: FUNDARTE, 2003, p. 16-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996, 36ªed.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos.** 2009, 178f, Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000449323>> Acesso em: 30 nov. 2009.

LAROSSA, Jorge. **Experiência e Paixão.** In: Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza. **São deuses os professores? Do mito ao humano : práticas significativas de professores bem-sucedidos.** 2003, 160f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0410.pdf>> Acesso em 07 out. 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **No fio do equilibrista: professor de teatro e construção do conhecimento.** 2006, 313f, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar.** Anped 2008, GE no.1. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3486--Int.pdf> Acesso em: 28 nov. 2009.

SOUZA, Elizeu C. de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** In: HETKOWSKI, Tania Maria (org.). Memória e formação de professores. Salvador, BA: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA COM SANDRA CALEGARI

Realizada em 22 nov. 2009

Do que tu se recorda da época de criança?

Sou de uma família bastante humilde, e onde minha mãe engravidou quando minhas irmãs já tinham 14, 15 anos, então, eu sou a rapa da rapa do tacho. Então, sempre me senti bem protegida, bem paparicada, tanto pelos meus pais, quanto pelas minhas irmãs.

Em casa, as crianças que estavam sempre junto comigo eram filhos dos vizinhos, porque em casa era só eu e a mãe, mas eu me lembro que ela sempre sentava para brincar comigo. Eu brincava muito de boneca, e a mãe me ajudava por ela saber costurar, ela me ajudava a fazer roupa de boneca, montar a casa. Eu sempre gostei de montar a casa, mas depois desmontar, eu não era muito chegada.

Até que um dia eu conheci, se mudou aqui para o lado, uma amiga de infância, que eu me lembro o dia que ela chegou: a Helena. A Helena era aquela criança ruiva, cabelo bem cacheadinho, e eu olhei pra ela e pensei assim: parece um anjo, na época eu tinha três anos, e ela dois. Eu me lembro que aqui do lado de casa era uma cerca, e eu coloquei minhas mãos na cerca, e ela tava chupando bico, e eu pensei: olha, parece um anjinho chupando bico. Daí, a gente tava sempre junto, a gente brigava e fazia as pazes, brigava e fazia as pazes. Porque a gente tinha nossas diferenças, eu queria brincar de uma coisa, ela de outra, mas a gente tava sempre junto, não se largava nunca.

Eu sempre morei no mesmo lugar, aqui nessa casa. O pátio era muito grande, com muita árvore, então, eu sempre tava trepada na árvore, ou brincando de balanço ou levava um travesseiro e colocava entre os galhos pra fazer de cavalinho. As casinhas que a gente montava, eu e a Helena, e a mãe ajudava, arrumando tijolos e caixas

de papelão, sempre embaixo das árvores. Então, pra mim, era bastante tedioso ficar dentro de casa, eu não gostava de brincar dentro de casa, pra brincar tinha que ser na rua mesmo, não tinha opção dentro de casa.

Uma vez, eu lembro que num Natal eu ganhei um fogão com panelinhas, era um fogão de lata e dentro dele eu colocava uma vela acesa e podia cozinhar arroz de verdade, mas a mãe sempre por perto.

Eu sempre fui muito apegada a minha mãe, porque era só nós duas dentro de casa, minhas irmãs trabalhavam, uma já era casada, e o pai também tava sempre trabalhando fora, então meu contato era todo com a minha mãe. Então, quando fui pra escola, a mãe que me levou, eu formei a fila que a professora pediu, e eu chamei minha mãe de lado e falei: "mãe, to com vontade de chorar". Claro, entrei direto na primeira série, naquela época não tinha jardim de infância, não tinha educação infantil. A mãe disse: "coragem, eu vou ta lá em casa, com um almoço bem gostoso". E lá na escola, a professora distribuiu aquele monte de livro de histórias, que até então só conhecia gibi da Mônica, do Cascão, e lá os livros eram diferentes, mas como eu não sabia ler, eu só olhava aquelas figuras, às vezes o papel do livro era mais acetinado, aquilo me encantava, o colorido diferente.

Na escola, eu tive uma professora que chegou e disse assim: "Vocês vão aprender agora a fazer tapeçaria." Como a mãe já tinha me ensinado a costurar as roupas das bonecas, então tapeçaria foi muito fácil. E eu gostava muito dessa professora, principalmente pelo modo dela tratar a gente, um jeitinho todo delicado, carinhoso. Ela se arrumava super bem, e eu era de uma família humilde e estudava nessa escola estadual, e assim como meus colegas às vezes só tinha uma peça de roupa do uniforme. E a professora tava sempre bem vestida, com pulseiras e brincos, sempre bonita e isso me encantava, e ela era muito carinhosa com a gente, isso cativava. Não quer dizer

que hoje eu seja professora de Educação Artística por causa dela, talvez mais por causa do envolvimento da mãe, que sempre gostou dessas coisas de artesanato, e ela sempre inventava umas coisas aqui, outras ali, tinha criatividade, tava sempre inventando.

Uma vez teve uma feira de exposição na escola, e aí perguntaram quem queria fazer alguma coisa diferente, aí eu tive ideia de fazer pedrinhas coladas com *durepoxi*, cachorrinho, casa, daí pintava as pedrinhas. A família ia seguido pra Irapuá, onde hoje é um balneário, mas na época era só a beira do rio, a gente ia no final de semana e eu juntava as pedrinhas. A partir disso a mãe teve ideia de começar a trabalhar com argila, ela fazia presépio, anjinhos, miudezas. A minha irmã também sempre foi envolvida com pintura, com tapeçaria. Então, vejo que é uma coisa familiar.

Entrei na faculdade em 1990 (UNIVALE – ESASC – Escola Superior de Artes Santa Cecília) incentivada por uma freira do colégio, a Irmã Inês, que era professora de didática de música, e como eu sabia tocar violão, minha mãe sempre me incentivou desde os 11 anos a fazer curso de violão, a irmã dizia que eu tocava bem, e era bem afinada, então sugeriu que eu cursasse música.

Como tu aprendeu a tocar violão?

Quando eu tinha 11 anos, veio morar do lado de casa um rapaz, e ele tocava violão, eminha mãe começou a me incentivar. Daí me deram um violão, que era da minha irmã, que ela tinha aprendido com uma amigo do meu pai. E esse vilão era todo de madeira, inclusive as partes de afinar. Aí, eu mesma reformei ele, tirei as cordas, as tarraxas, lixei, passei verniz. E o vizinho do lado me indicou um senhor aposentado que ensinava violão de graça. E eu e ele fomos até lá conversar, e o senhor se dispôs a nos ensinar. Ele ensinava os acordes como se fossem uma família, tem o pai, que é a nota principal e as outras que compõe. Então, ele ensinava uma família, e a gente ia pra casa treinar, e só voltava quando tivesse

aprendido. Fiquei um ano tendo aulas com ele. E depois praticava na igreja, sempre tinha outros que sabiam, daí eles passavam os acordes, a gente ensaiava e assim ia praticando, eu tinha facilidade.

Por que tu cursou Magistério?

Na infância, eu sempre quis ser pediatra, queria tratar de criança. E mãe dizia que eles não tinham condições de pagar um curso de Medicina, e a mãe completava dizendo que eu ia sofrer muito, porque se uma criança sofresse na minha frente, eu ia sofrer junto, até mais que os pais. Ela sugeriu que eu escolhesse outra profissão que também trabalhasse com criança. Aí, fiz magistério, e me dei super bem. Sinto que sempre me dei bem com crianças, tenho facilidade de falar com elas, mostrar as coisas, elaborar.

Tem algum professor que tu possa apontar como influência para a escolha da profissão de professor?

Por ter feito Magistério, a mãe foi a influência, por estar sempre do lado, dando sugestões e incentivando. Ela teve formação precária, não passou da 2ª série, mas ela tem um lado espiritual, sensitivo diferente.

Posso dizer que a Irmã Inês e os professores da faculdade também influenciaram. Um deles chegou a me indicar para trabalhar na escola onde ele trabalhava, ocupando o lugar que tava deixando vago para abrir uma Academia de Música em outra cidade.

ANEXO II

ENTREVISTA COM GABRIELA GRECO

Realizada em 23 nov. 2009

Do que tu se recorda da época de criança?

Me lembro de brincar muito, sempre morei em apartamento, mas no bairro (Lindóia zona norte de POA) sempre havia muitas crianças da minha idade e menores que eu. Lembro de organizar, na verdade comandar, as brincadeiras de faz-de-conta, me lembro que minhas "filhas" iam ao balé – eu tinha vários filhos. Naquele tempo, uns 25 anos atrás, a gente brincava livremente pela rua, não havia muito movimento de carro, como é hoje, ficávamos até meia noite na rua sem problema. Nos finais de semana, adorava "pousar" nas minhas primas, nós sempre brincávamos de representações, nós éramos as irmãs B (Bianca, Bárbara, e não lembro o nome da terceira). Lembro que adorava a praia porque era o momento de estar numa casa com quintal, com espaço no pátio. Eu amava demais ser criança, e acho que amo até hoje. A mãe sempre deixava a gente tomar banho de chuva, era uma loucura, quando se armava o temporal eu e os meus irmãos descíamos os quatro andares correndo para não perder o momento mais forte. Eu lembro que deitava no chão quente das pedras da calçada e curtia a chuva caindo. Meu pai não ganhava muito, mas sempre procurou nos ver felizes, lembro da minha primeira bicicleta que ganhei no Natal, foi uma alegria só. Ele sempre nos ensinou a dar valor para as coisas e era raro a gente fazer escândalo na frente das lojas ou dentro do supermercado por algo que gostaríamos de ter.

Como conheceu o teatro?

Nos primeiros anos da escola, havia umas apresentações que aconteciam no final do ano com todas as turmas, eu lembro que participava de todas, adorava, já fui nuvem passageira, árvore, participei também do coral da escola, que era particular.

Mas quando mais jovem assim uns 14 anos, eu fazia Jazz no clube e lá sim eu lembro de ter subido num palco pela primeira vez de forma mais consciente, eu tremia, mas quando sai do palco e descii as escadas pra trocar de figurino (eu quis dançar em todas as coreografias, quase levei meu pai a falência) e dizia: EU QUERO VOLTAR LÁ, EU QUERO VOLTAR LÁ!

Quando saí da escola particular, por motivos financeiros, tinha mais os dois irmãos já estudando, entrei para uma escola estadual Dom Diogo de Souza, lá na 7ª série pela primeira vez eu tive aula de Teatro, aula mesmo, com exercícios, jogos e improvisações. O professor Paulo usava o auditório eu achava aquilo o máximo e uma das minhas colegas disse que havia na UFRGS um curso chamado Artes Cênicas, "que é teatro", dizia ela. Desde aquele momento eu decidi que ia fazer vestibular para Artes cênicas, isso na 7ª série.

Tu saberia dizer por que escolheu ser professora de teatro?

Depois disso eu comecei a frequentar a faculdade e à medida que eu estudava aqueles autores que falavam da criança e do seu desenvolvimento cognitivo, e como a escola rompe muitas vezes com o processo de descoberta e de criação, comecei a me apaixonar pela idéia de ser professora de teatro. Eu nunca desejei ser atriz, assim como algumas meninas que desde pequenas querem isso, ser atriz ou modelo. Mas com as aulas do professor Sérgio Lulkin, de improvisação, eu comecei a achar que sabia fazer a coisa, sempre tirei "A" em todas as disciplinas práticas, e aquilo foi me assustando também. Até que comecei a me ver como atriz, isso demorou, bem depois de formada ainda não conseguia me ver assim, pois todos me viam como professora, afinal eu fiz licenciatura e não poderia ser, portanto, atriz. Bem, meu TCC foi justamente sobre isso, como um professor de Teatro não tem acesso as mesmas práticas do bacharel?

Tem algum professor que tenha marcado tua trajetória, em específico?

A partir de 1998, quando tive a estréia do meu primeiro trabalho como atriz profissional, passei a fazer todos os cursos para atores que apareciam. Até que conheci aquela que é minha eterna MESTRA, Tatiana Cardoso. Ela me mostrou e me revelou todo o trabalho de treinamento de ator, que ela entendia a partir do trabalho de Eugênio Barba, com quem eu havia já me identificado muito. A idéia de "aprender a aprender" continuou me seguindo, e com ela aprendi muito durante cinco anos. E hoje sinto que continuo aprendendo a aprender e a ensinar, e percebo o quanto a atriz ensina e aprende com a professora.