

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

**CÁTIA WEILER**

**MARINADAS PEDAGÓGICAS**  
**Narrativas sobre teatro e pedagogia**

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

Porto Alegre, dezembro de 2018.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUÇÃO.....	5
1. SOBRE AS MARINADAS: como tudo começou.....	7
2. ENTRADA: experienciando um novo recomeço.....	11
3. PRATO PRINCIPAL: nosso Romeu & Julieta.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Saboreando a Sobremesa.....	36
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS.....	40

## **RESUMO**

O trabalho reúne narrativas de dois momentos da trajetória acadêmica da licencianda, referentes aos dois estágios docentes curriculares realizados no decorrer do Curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os estágios vinculavam-se às disciplinas de Estágio de Docência I e Estágio de Docência II, cursadas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestres de 2018; e foram desenvolvidos em duas turmas, uma de nono ano do Ensino Fundamental e outra de primeiro ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da UFRGS. A experiência da professora de teatro em formação junto aos estudantes da disciplina de Artes foi refletida teoricamente a partir de referenciais da Pedagogia do Teatro e da Educação, considerando as questões inerentes às aulas, os desafios enfrentados no processo de montagem cênica e as conquistas possibilitadas aos sujeitos da sala de aula.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Pedagogia do Teatro; Formação docente; Práticas teatrais; Encenação; Escola.

## **ABSTRACT**

The paper brings together narratives of two moments of the academic career of the licentiate student, referring to the two stages of the curricular teaching internships in the course of the Licenciante Degree in Theater of the Departamento de Arte Dramática of the Instituto de Artes of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The internships were linked to the subjects of Teaching Internship I and Teaching Internship II, respectively, in the first and second semesters of 2018; and were developed in two Art classes, one of ninth grade of Elementary School and another of first year of High School, of the Colégio de Aplicação da UFRGS. The experience of the theater teacher in training with the students of the Arts discipline was theoretically reflected from references of Pedagogy of Theater and Education, considering the issues inherent to the classes, the challenges faced in the process of theatrical assembly and the achievements made possible to the individuals in the classroom.

## **KEYWORDS**

Theatre Pedagogy; Teacher training; Theatrical practices; Staging; School.

## INTRODUÇÃO

Início este Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro por uma breve narrativa de cunho pessoal, memorial, com foco nas relações entre teatro e pedagogia, que culmina na apresentação das motivações do trabalho; e por uma explanação sobre o sentido do título escolhido, considerando os termos usados e as relações com o formato do trabalho.

Apresento, de modo geral, a minha proposta: de reunir em especial duas narrativas referentes às experiências docentes nos Estágios de Docência em Teatro vinculados à graduação, com vistas a refletir sobre aspectos da prática pedagógica em teatro no ambiente escolar, fundamentada em teóricos dos campos da Pedagogia do Teatro e da Educação. A proposta da narrativa é contextualizar e descrever os processos vivenciados, vinculados respectivamente às disciplinas Estágio de Docência em Teatro I e Estágio de Docência em Teatro II, considerando os desafios enfrentados e as conquistas possibilitadas. Dentre esses desafios, destacaram-se as dificuldades inerentes às aulas e aos processos de montagem cênica.

O texto compõe-se de três partes, considerando o formato escolhido.

As breves narrativas que compõem o primeiro capítulo deste Trabalho de Conclusão relacionam-se ao meu encantamento pela licenciatura em teatro, gerado a partir do meu envolvimento em experiências pedagógicas em oficinas oferecidas em caráter extraclasse a crianças e jovens em diferentes espaços educativos.

No segundo capítulo, narro a primeira experiência vivenciada no decorrer do Curso de Licenciatura, na disciplina de Estágio de Docência I, realizada sob orientação e supervisão do professor Sérgio Lulkin, da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, no Colégio de Aplicação da UFRGS, direcionada a estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. O capítulo inicia com a justificativa da escolha do nome e desenvolve-se com a narrativa das etapas do processo.

A partir da narrativa de como se deu o processo vivenciado no estágio, faço uma reflexão utilizando a metodologia de Viola Spolin, material com o qual tive um contato anterior à graduação em licenciatura, e que pude aprofundar no

decorrer do curso. A obra de Spolin fundamenta boa parte de meus processos em oficinas, mas nem sempre foi utilizada por mim da forma mais adequada. Inicialmente eu costumava utilizar-me dos jogos teatrais propostos pela autora como um caderno de receitas. Ou seja, sem compreender o sentido mais amplo da teoria de Spolin, minha prática parecia caminhar na direção oposta aos seus princípios. Mais tarde, no decorrer do estágio docente curricular do curso de Licenciatura em Teatro, tendo estudado os pressupostos de Spolin com mais profundidade, desenvolvi minha prática pedagógica alicerçada na metodologia de numa perspectiva autoral.

Também fundamento esse capítulo com o referencial teórico de Fernando Becker (2012), além de Jane Celeste Guberfain (2011) e Glorinha Beuttenmüller (2003), enfocando o Método Espaço-Direcional Beuttenmüller com o qual tive contato através do trabalho da professora e fonoaudióloga Marly Santoro de Brito.

No terceiro capítulo narro a experiência vivenciada concomitantemente à realização deste trabalho, vinculada, por sua vez, à disciplina Estágio de Docência em Teatro II, do Curso de Licenciatura em Teatro. A orientação e supervisão do estágio são do professor Gilberto Icle, da FAGED/UFRGS, e o trabalho é também realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS junto a alunos do primeiro ano do Ensino Médio. O processo desse estágio inclui a montagem de uma peça teatral apresentada na sala Qorpo Santo, sendo a peça escolhida *Romeu & Julieta*, do dramaturgo William Shakespeare (1564-1616).

A partir dessa narrativa faço algumas reflexões acerca do processo de encenação no contexto da Educação Básica e sobre o professor que assume a função de diretor de teatro, considerando as dificuldades que o processo de montagem cênica suscita.

Na elaboração desse capítulo, o referencial teórico relacionado ao campo da Pedagogia do Teatro ao qual me vinculo para as reflexões acerca do processo de aprendizagem em teatro são alguns estudos de Jean-Pierre Ryngaert (2009) e Flávio Desgranges (2006); já o referencial teórico relacionado ao trabalho de encenação foi a obra da autora e diretora Anne Bogart (2011).

## **1. SOBRE AS MARINADAS: como tudo começou**

Na intenção de justificar a escolha do título do meu trabalho, valho-me de uma narrativa pessoal. Quando decidi optar por abandonar a profissão que estava exercendo, a partir da minha primeira formação, na área técnica, Programadora Técnica em Informática, e seguir carreira artística, mudei-me para o Rio de Janeiro em busca de oportunidades de trabalho e estudos. Havia prestado o vestibular para estudar teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, com orgulho, estou prestes a concluir, mas apesar de ter obtido boa pontuação, não consegui a almejada vaga. Assim, uma nova cidade com mais oportunidades era o meu destino.

Daquela época, me lembro da preocupação da minha mãe. Eu era jovem, inexperiente, e jamais havia morado sozinha, ou ficado longe de meus pais por mais de cinco dias. Minha mãe, sabendo que eu não sabia nem fritar um ovo, escreveu-me a mão um caderninho de receitas que tenho muito pesar de não tê-lo mais comigo, pois se perdeu numa das minhas inúmeras mudanças de endereço. O caderno começava mais ou menos assim: “Para fazer arroz. Coloque uma panela no fogo...” Sim, dessa forma tão peculiar, seguia eu para a nova cidade e todas as surpresas que este novo momento me reservava. Pensava que talvez fizesse apenas um curso rápido e voltasse logo. Algo em torno de dez dias. Os dez dias se tornaram dez anos, e apesar de então conseguir a tão sonhada Formação em Teatro numa Universidade Federal, as oportunidades de trabalho foram aos poucos me afastando da minha formação, mas, por outro lado, recebi vários convites para ministrar oficinas em teatro no Rio Grande do Sul, em cidades próximas de onde meus pais moravam. Entretanto, hesitava aceitá-los. Jamais menosprezei a profissão de professora, mas ser professora era algo que não estava em meus planos. No fundo, talvez eu já soubesse da imensa responsabilidade que é trabalhar como educadora. Mas também para mim, formada como atriz, ministrar oficinas nesses espaços, era algo que significava uma certa frustração, um “não conseguir trabalhar como atriz”. Um plano B. Sem desmerecer em nada a profissão de educador, pelo contrário, eu considerava que a docência era um passo muito grande a ser dado, mesmo nos espaços extraclasse e ainda mais

sem uma formação específica na área pedagógica. Tanto relutei, mas, para ficar mais próximo de minha família, que estava toda no Rio Grande do Sul, retornei.

Os espaços educacionais aos quais fui convidada a lecionar as oficinas de teatro, como mencionei anteriormente, eram espaços de ensino extraclasse, onde os alunos tinham contato com variadas oficinas em períodos de contra turno de suas aulas regulares. Locais onde os pais poderiam deixar seus filhos e trabalhar tranquilos, pois estavam sendo bem cuidados e tendo oportunidades de ter contato com artes, esportes e demais áreas de conhecimento. E nós, ministrantes dessas oficinas, ficávamos com as crianças no horários do almoço e descanso também. Muitas vezes as estruturas não eram as mais adequadas, mas fazíamos o melhor que podíamos. Muito de meus colegas também não tinham a formação acadêmica na área pedagógica. Alguns ministravam as oficinas sem qualquer formação na área à qual a oficina se relacionava, mas cada um buscava dar o seu melhor. A faixa etária das crianças variava de quatro a dezesseis anos, aproximadamente. Mais tarde, em espaços privados, tive a oportunidade de ministrar oficinas teatrais para jovens e adultos também.

Sempre fui muito grata por todas as oportunidades que se me apresentaram. Tive momentos bem difíceis, mas sou grata por cada pessoa que confiou em meu trabalho.

Quando do primeiro convite para ministrar uma oficina, apesar de toda a experiência que carregava comigo, de atuar e de frequentar os cursos formais e informais de teatro, não trazia a parte pedagógica necessária à licenciatura. Assim, num primeiro momento, lancei-me à pesquisa de autores e livros que pudessem me dar um norte para planejar minha ação pedagógica. Um contato marcante relacionado ao campo da Pedagogia do Teatro naquele momento foi com a obra da autora e diretora Viola Spolin.

O dia a dia em uma sala de aula é constituído por momentos riquíssimos. Momentos que carrego comigo desde então, e que me acompanharam na segunda formação. Quando me deparei com a necessidade e a responsabilidade de buscar a formação em licenciatura na área na qual estava trabalhando, estes momentos tornaram-se mais vívidos dentro de mim e

muitas das respostas e reflexões que ficaram estagnadas na memória foram encontrando lugar dentro da academia. À medida em que fui cursando as disciplinas da Licenciatura em Teatro, lendo teóricos, dialogando com professores e tendo, dentro do espaço acadêmico, e com supervisão de meus professores, a oportunidade de lecionar novamente, dessa vez como estagiária, com a devida orientação, supervisão e bagagem teórica, vários daqueles momentos foram voltando à minha mente e encontrando espaço de reflexão.

Voltando ao meu caderno de receitas, eu diria que aos poucos as receitas foram ficando mais apuradas, e eu, que não sabia mesmo fritar um ovo, fui tomando gosto pela culinária, arriscando-me a pratos mais elaborados. Pratos baianos, como moqueca de camarão, que tanto adoro, culinária de origem de outras nacionalidades e pratos elaborados sem glúten, e veganos, passaram a fazer parte de meus dotes culinários. Assim como meu gosto e conhecimento pela culinária foi se aprimorando, e a busca por mais informação dentro da culinária foi se dando, algo semelhante aconteceu no meu trabalho: a necessidade de uma formação foi trazendo mais bagagem pelo meu trilhar na licenciatura.

Na culinária, à medida em que aprendemos a cozinhar, temos contato com novas técnicas de preparação dos pratos. Uma delas é a marinada, ou seja, uma “Mistura de condimentos onde se submerge carne, peixe ou outros alimentos para que se conservem ou para que ganhem sabor antes de serem cozinhados” (Dicionário Priberiam, 2008-2013). Trata-se de uma técnica culinária em que os alimentos são emergidos em uma mistura de temperos, cujo tempo de imersão pode variar de minutos até horas. Originalmente, a técnica era utilizada para conservar os alimentos, mas atualmente se usa a marinada para, entre outros fins, amaciar carnes, realçar sabores ou até mesmo pré-cozer alimentos. Assim como colocamos os alimentos em imersão para poder adicionar e realçar sabores, minha trajetória pessoal traz muitos momentos que, apesar de simples, mudaram completamente minha visão acerca da licenciatura. Momentos que foram, por assim dizer, “marinados” durante minha trajetória na licenciatura em teatro e estágios, nas conversas com professores, leituras e diálogos. Conservei comigo as histórias, amaciando dores, realçando sabores e adicionando temperos à minha pequena jornada.

Quando participei dos dois estágios de docência vinculados às disciplinas de graduação, tive a oportunidade de um novo recomeço. Entraria novamente em sala de aula, porém, com uma bagagem teórica e orientação provenientes do amparo acadêmico. Esses dois estágios também foram maridados a partir de muitas reflexões, mas, sobretudo, a partir do amparo teórico com o qual pude ter um contato mais aprofundado referente à Pedagogia do teatro, já que minha primeira formação em teatro era mais voltada à área da Atuação Teatral.

Na última aula da disciplina Estágio de Docência em Teatro II, ministrada pelo professor e orientador do estágio sobre o qual discorro o terceiro capítulo deste Trabalho de Conclusão, quando conversávamos sobre os processos de encenação vivenciados, em meio a várias reflexões, ouvi do professor a seguinte colocação: “O Teatro é algo que se faz agora, quando estamos aqui reunidos”. Essa frase aparentemente simples, capturada em meio a um diálogo, me leva a refletir sobre a essência do teatro. Por que o teatro tem essa mágica. Não consegue ser capturado, apenas vivenciado. Podemos assistir a uma peça de teatro filmada, por exemplo, mas a arte vivenciada pelos espectadores ali presentes é única. Assim acredito ser a licenciatura. Cada momento em sala de aula, ou espaço de aprendizagem, é único. São experiências do aqui e agora. O que deixamos de compartilhar com os alunos se perde no tempo.

As experiências que tive anteriormente à graduação, poderiam ser consideradas como aquele ato de cozinhar com o caderninho de receitas. Ficaram comigo como uma ânsia por aprender novos pratos, mais apurados. A experiência dos estágios seria cozinhar com o auxílio de Mestres Experientes, que me orientaram a utilizar novos temperos às marinadas, a marinar com mais técnica e a degustar novos sabores... Vamos ao menu do dia!

## 2. ENTRADA: experienciando um novo recomeço

*Marinado à base de Spolin, Becker, Ryngaert, Guberfain e Beuttenmüller:*

*A ser degustado apreciando uma tábua de queijos roquefort e gorgonzola. Pra acompanhar, um vinho branco aromático, como o Barbaresco, o Barolo, ou talvez um Riesling...*

*Sugestão da chef*

Durante o primeiro semestre deste ano (2018), realizei meu primeiro estágio vinculado à disciplina Estágio de Docência em Teatro I<sup>1</sup>. Durante a graduação eu já havia participado de dois estágios com trabalhos colaborativos, nos quais atuei junto a escolas, com aulas ministradas em parceria com outros colegas, nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Teatro, ministrada pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, e Práticas do Jogador Performer, ministrada pelo professor Mesac Roberto Silveira Júnior.

De modo que o Estágio de Docência em Teatro I foi a primeira oportunidade oferecida durante a graduação de realizamos um trabalho pedagógico mais longo (com duração de dez encontros aproximadamente, mais as observações) no ambiente escolar, onde estaríamos “sozinhos” frente a uma turma de alunos. Coloquei a palavra “sozinhos” entre aspas para caracterizar que, embora estivéssemos sob supervisão e orientação do professor da disciplina, Sérgio Lulkin, e da professora regente da turma, como requer um estágio acadêmico dessa natureza, desenvolvemos uma proposta de trabalho individual, com uma sequência de trabalho maior, planejado, ministrado, registrado e avaliado sem a parceria e o acompanhamento de colegas de disciplina.

A escolha do termo “experienciando” no título que nomeia este capítulo refere-se sobretudo ao trabalho que foi desenvolvido no Estágio de Docência I, que possibilitou (a mim e ao grupo de alunos da turma) experienciar algumas situações, jogos e exercícios teatrais, na busca por ampliação de repertório e linguagem, tendo em vista que os alunos aos quais ministrei as aulas ansiavam

---

1 Os Planos de Ensino das disciplinas Estágio de Docência em Teatro I e Estágio de Docência em Teatro II encontram-se nos Anexos, ao final do trabalho.

por apresentar uma encenação de “estilo realista” no semestre seguinte. Essa experiência propiciou também um recomeço dentro de meu trabalho, pois as oficinas que antes ministrara sem qualquer acompanhamento ou assistência, vinham, então, carregadas de conhecimentos teóricos advindos da graduação e com orientação e supervisão pedagógica. Também experienciei um novo momento de trabalho no que tange à metodologia. Quando construía meus planos de trabalho para as oficinas extraclases que ministrava anteriormente à minha formação na Licenciatura em Teatro, recorria à metodologia de Viola Spolin como quem segue um caderno de receitas, enumerando exercícios como ingredientes de um bolo e testando aula a aula, na busca do bolo ideal. Após as reflexões e experiências vividas durante a graduação, pude apurar um novo olhar acerca da referida metodologia.

Primeiramente constatei que a metodologia, seus exercícios e os princípios que norteiam os seus processos de aprendizagem da improvisação teatral segundo Spolin já estavam, de certo modo, intrínsecos na minha prática pedagógica. Ou seja, observei que aspectos presentes no trabalho de Spolin, como, por exemplo, o foco em manter o Ponto de Concentração, estavam diretamente ligados às atividades que eu propunha. A constar, segundo Spolin (2005, p. 22):

O Ponto de Concentração é o foco mágico que preocupa e clareia a mente (o conhecido), limpa o quadro, e age como um propulsor em direção aos nossos próprios centros (o intuitivo), quebrando as paredes que nos separam do desconhecido, de nós mesmos e dos outros.

Trata-se, dentre outros aspectos, de propiciar ao aluno que mantenha o foco do trabalho de atuação, por exemplo.

Outra observação importante é que não recorri a um fichário ou pesquisa com relação aos jogos que iria propor ou à forma de organização do trabalho. À medida que as aulas iam acontecendo, na plena escuta da turma com relação ao meu trabalho e de mim com relação aos anseios da turma, os exercícios foram sendo construídos, num trabalho predominantemente autoral do grupo.

O processo de criação das cenas e o trabalho com as ações físicas foi se desenvolvendo durante o processo dessa escuta. Poderíamos aqui até descrever o surgimento de uma criação cênica não textocêntrica, mas

utilizando o texto de forma desconstruída para a concepção de um processo de trabalho. Pude “experenciar” esse processo graças ao referencial teórico e prático advindo da graduação. No livro “Improvisação para o Teatro”, Spolin (2005, p. 18) explica que “A improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação”; e eu estendo esta citação para a Pedagogia do Teatro, no sentido da concepção do trabalho do professor, pois acredito que a verdadeira aula só pode nascer do encontro e atuação no presente, em constantes transformações.

Nosso fichário de jogos e exercícios cênicos só pode ser de valia quando reformulado a cada instante, no contexto que estamos inseridos. Nos espaços escolares, circulam crianças e jovens acostumados com a rapidez que a tecnologia transborda informações. Essa velocidade a que estão acostumados deve refletir no pensar e readequação do professor dentro de sala de aula, com relação às propostas e anseios vigentes.

Para Spolin (2005, p. 03), “experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”. Nos ambientes onde ministrei oficinas anteriormente à graduação, esses níveis, presentes nas oficinas e espaços de trabalho, apesar de serem trabalhados em complementaridade em um conjunto indissociável, pendiam sempre para o nível intuitivo no que tange às ações pedagógicas empreendidas. No trabalho que pude realizar durante o estágio, estava mais segura devido ao amparo que estava podendo usufruir. E acredito que, naquele momento, pude realmente experenciar o “ministrar” uma aula pela primeira vez com os níveis intelectual, físico e intuitivo equilibrados e interagindo organicamente dentro do trabalho.

Com relação ao processo das aulas, durante as observações no Colégio de Aplicação da UFRGS, local onde se realizou o estágio, tive uma sensação diferente daquela sentida a primeira vez que entrara em um espaço onde ministrei oficinas de teatro. Na verdade percebi que sempre seria como se fosse uma primeira vez, uma nova experiência. Mas fiquei feliz porque aquela ansiedade sentida era algo prazeroso, muito diferente da sensação de insegurança que senti na primeira vez que encarei ministrar uma oficina.

A turma era composta por quinze estudantes, com faixa etária entre treze e dezesseis anos, pertencentes a uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Eram alunos que já tinham aulas de teatro em seu currículo desde o sexto ano do Ensino Fundamental.

No Colégio de Aplicação da UFRGS os alunos tem em sua grade curricular aulas semanais de Teatro, Educação Musical e Artes Visuais. Após concluírem o Ensino Fundamental, eles passam a ter opção de escolha para a disciplina de Artes entre uma das opções citadas (Teatro, Educação Musical e Artes Visuais). O espaço destinado para as aulas de teatro era uma sala ampla, com piso apropriado e paredes escuras. Poucas janelas, com ar refrigerado e uma pequena mesa de luz que estava conectada a alguns refletores dispostos em uma vara no teto da sala. Tinha-se à disposição um acervo de figurinos e adereços e uma sala reservada aos professores de artes, onde podíamos compartilhar experiências e realizar estudos e planejamentos. Uma excelente estrutura comparada à realidade que muitas vezes encontramos nos espaços escolares. Esse era o espaço-ambiente onde realizei meu estágio, com acompanhamento da professora Regente e encontros individuais e coletivos com o professor Orientador, para o desenvolvimento de estudos teóricos, troca de ideias e informações, avaliações e direcionamentos, características das disciplinas de estágio em docência.

Em uma primeira reunião com a professora responsável pelo setor de teatro dentro do Colégio de Aplicação, eu e os colegas da disciplina de estágio docente, recebemos uma grade com os conteúdos previstos para as oficinas de acordo com as turmas. Segundo ela, era uma base para podermos nos localizar dentro das atividades que os alunos estavam realizando.

Dentro da grade curricular da turma, como eixos do trabalho prático, as séries finais (oitavo e nono ano), designadas pelo codinome PIXEL, apresentavam como elementos de trabalho: estrutura de cena, contracenação, ação dramática, improvisação, construção de personagem e análise do texto dramático. Em um primeiro momento, eu e meus colegas da disciplina de Estágio de Docência em Teatro I, que também iriam realizar o estágio na escola, junto ao nosso orientador, participamos de uma reunião com a coordenação pedagógica da escola. Nesse primeiro momento, em diálogo com

a professora responsável pela coordenação do curso de teatro na escola, nos fora indicado que o trabalho com as turmas voltava-se para a escolha de um ou dois aspectos a serem trabalhos basicamente a partir de jogos. E que o professor era orientado a estar nesse local de “alguém que oriente”, exercitando a possibilidade dos alunos criarem coletivamente.

Durante as observações e em constantes diálogos com a professora de teatro, regente da turma, procurei conhecer um pouco do trabalho que os alunos estavam realizando. Estavam trabalhando alguns exercícios com o que chamavam de “energias” (como exemplos: cansado, com sono, alegre, apaixonado...) e desenvolvendo atividades que diferenciavam gestos, movimentos e ações. Segundo a professora, o trabalho desembocaria na construção de um espetáculo realista para o segundo semestre.

No período de observação das aulas, constatei que os alunos, com algumas exceções, eram muito receptivos ao trabalho, e passei a imaginar que tipo de relação professor-aluno eu buscava estabelecer na sala de aula. Refleti sobre esta questão a partir de uma observação simples, mas que me colocou importantes questionamentos referentes à minha identidade docente. Como eu, Cátia Weiler, me constituo como identidade-ofício ser professora? Qual é a identidade de meu trabalho? O fato observado é que a professora regente, durante as atividades propostas, como o alongamento inicial, por exemplo, não participava das atividades, orientando os alunos de fora da roda.

A postura da professora levou-me a refletir sobre a forma de como eu costumava conduzir atividades de teatro em experiências anteriores. Nas práticas de sala de aula, procuro realizar os jogos e os exercícios junto aos alunos, pois acredito que dessa forma criamos uma relação diferenciada de trabalho. Saímos um pouco do estereótipo do professor que coordena ou transfere conhecimentos e passamos para a via de trabalho de troca de experiências. Considero que, desse modo, podemos experienciar de uma forma mais concreta a pedagogia relacional e seus pressupostos epistemológicos apresentados por Becker (2012, p. 13):

Podemos afirmar que existem três diferentes formas de representar a relação entre ensino e aprendizagem escolar ou, mais especificamente, entre o exercício da docência e as atividades de sala de aula. Falaremos, de início, de modelos pedagógicos e, na

falta de terminologia mais atualizada ou adequada, em: a) pedagogia diretiva; b) pedagogia não diretiva e, com termos adequados à epistemologia genética, em; c) pedagogia relacional ou construtivista.

De acordo com Becker, a pedagogia diretiva atuaria com o que denomina de “mito da transmissão do conhecimento”, que considera que o professor transfere o conhecimento para o aluno. Na pedagogia não diretiva, o aluno aprenderia por si mesmo, sendo, o professor, um auxiliar nesse processo. Com relação à pedagogia relacional, Becker coloca:

O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua “discência”, ensinando, aos colegas e ao professor, novos saberes, noções, conceitos, objetos culturais, teorias, comportamentos. (BECKER, 2012, p. 25)

Trata-se de um processo de via de mão dupla de troca de conhecimento e aprendizado. Busco esse tipo de trabalho e pude, nas observações iniciais de meu estágio, criar um campo de questionamento acerca dessa identidade que é construída sob o ofício professor e do tipo de trabalho que pretendo desenvolver em sala de aula.

Em seu livro “Jogar, representar”, Ryngaert (2009, p. 247 a 253) apresenta uma série de definições referentes ao “formador”, ou distribuidor de jogo, como Ryngaert refere-se ao condutor da oficina, através das tarefas e atividades pelas quais é responsável. Cita assim o “observador mudo mas que tem opinião”, o “gentil animador”, o “aprendiz de feiticeiro”, o “terapeuta”, entre outros sobre os quais discorre. São reflexões propostas de forma didática, e divertida, acerca de como podemos ocupar espaços não adequados de acordo com nossas posturas, atitudes e condução do trabalho. Eu tentava não fincar raízes em nenhuma das classificações citadas por Ryngaert, já que, como ele mesmo cita, vez ou outra esbarramos em um ou outro dos comportamentos citados. Ao mesmo tempo, sabia que a relação pedagógica que estávamos construindo em sala de aula (professor-alunos) iria constituindo-se aos poucos.

Ao tomar conhecimento do planejamento do trabalho junto à turma, compreendi que o trabalho que iria propor deveria ir ao encontro do que a turma estava trabalhando. Como os alunos estavam se organizando para a montagem de um espetáculo, foquei inicialmente meu projeto de trabalho em

explorações corporais e vocais, para que eles pudessem ter experimentações dentro do processo e mais bagagem para o trabalho posterior.

Compreendo o trabalho da expressão corporal e vocal do ator como indissociáveis, logo, busco trabalhar a voz como elemento que nasce de um corpo atuante na cena e de um corpo que preencha essa voz. No campo dos estudos teatrais contemporâneos, essa ideia pode parecer um tanto óbvia, mas várias oficinas nas quais pude desenvolver meu trabalho de atriz, embora esse conceito fosse presente, na prática, os exercícios por vezes dissociavam o trabalho. Pessoalmente busco desenvolver processos que construam essa indissociabilidade. Acredito que essa busca nasceu a partir de encontros de fonoterapia que realizarei num curso de interpretação voltado para cinema e televisão. A ministrante das aulas era a Fonoaudióloga Especialista em Voz, pós-graduada em Patologias da Voz, Marly Santoro de Brito, que desenvolvia um trabalho vocal a partir do Método espaço-direcional-Beuttenmüller. Esse método foi construído pela professora e fonoaudióloga Maria da Glória Cavalcanti Beuttenmüller, Glorinha Beuttenmüller, como se denomina.

Em sua atuação como professora dos deficientes visuais no Instituto Benjamim Constant, Beuttenmüller pesquisou formas inovadoras de produzir nos cegos a compreensão do sentido das palavras através de sensações e sentimentos. Associando vozes e gestos, criava, através do movimento, uma representação das coisas que eles nunca chegaram a enxergar, a fim de conseguir um resultado corporal e vocal satisfatório para a declamação dos poemas – como se a voz fosse um instrumento que as fizesse enxergar(...) (GUBERFAIN, 2011, p. 123)

Brito focava o desenvolvimento do trabalho vocal utilizando o método que estudara junto a Beuttenmüller. Entrelaçando o corpo e a voz numa inseparabilidade quase impensável. Frases como “Meu nome é ... e falo com o corpo todo”, como sempre começava nossos encontros, utilizando corpo e voz para as apresentações pessoais, reverberam até hoje quando inicio a realização de aquecimentos para um trabalho.

A voz é a identidade, o selo, a marca sonora de uma pessoa (...) Falamos com o corpo inteiro, desde a ponta dos pés até a ponta dos cabelos (BEUTTENMÜLLER, 2003, p. 40).

Após ter estudado com Brito e ter tido contato com o Método espaço-direcional-Beuttenmüller, minha concepção de trabalho corporal-vocal mudou radicalmente. E trago comigo essa referência em todos meus trabalhos.

Voltando à questão do estágio, recordo-me que eu não consegui nem dormir na noite anterior à primeira aula, de tão ansiosa que estava. Senti naquele momento a mesma sensação que sinto ao subir no palco para apresentar uma peça teatral. Nesse caso, seria uma estreia. Confesso ficar muito feliz com essa energia, um pulsar vibrante que revigora nosso trabalho. Planejei a primeira aula a partir dos exercícios das “energias” que estavam sendo trabalhados, desenvolvendo algumas novas propostas com a utilização de sons e músicas.

Os alunos, como de costume, mostraram-se muito ansiosos para trabalharem com textos. Na grande maioria das oficinas por onde passei eram recorrentes perguntas como: quando iremos fazer teatro?; ou, “quando teremos nosso texto em mãos”? Temos uma cultura textocentrista acerca do fazer teatral muito arraigada em nossas experiências, sobretudo na visão dos alunos menos experientes. Já tive muitos questionamentos por parte de alunos participantes de oficinas que ministrei, para quem as atividades de expressão corporal e vocal não eram consideradas teatro. Não é de se estranhar que, em muitas instituições, o encargo das aulas de teatro se reduza a montagens para datas comemorativas e onde, é claro, as frases ditas com efeito são esperadas pelas equipes diretivas e pais ansiosos.

Num país onde a cultura por vezes é deixada em segundo plano, tamanhas são as mazelas que a maior parte da população enfrenta, a falta de contato com o teatro e com as inovações na área, por vezes apenas assistidas nas grandes capitais e por um público seleto justificam os anseios.

Nas aulas seguintes, após um primeiro trabalho com um breve texto (algumas frases de um pequeno diálogo que escrevi, no qual se esboçava um conflito sem muitas delimitações de espaço e personagens), realizei um remanejamento da minha proposta de trabalho. Naquele momento eu não estava focada na apresentação de um processo, mas me senti motivada por solicitações intensas dos alunos neste sentido. Reelaborei meu plano e

sentamos juntos, fazendo, em um pedaço de papel pardo, um cronograma do tempo que tínhamos disponível e do trabalho que iríamos desenvolver.

Seguimos assim com algumas improvisações fechando nosso trabalho em quatro pequenas cenas. Parti para a criação de um pequeno roteiro de falas, utilizando as falas recorrentes nas improvisações dos quatro grupos e neutralizando as falas. Retirei das mesmas palavras que não coubessem nas cenas dos colegas. Assim, falas como “O que houve minha filha?” que caberiam apenas a um tipo de personagem, nesse caso, a uma mãe, foram redigidas apenas como “O que houve?”, podendo ser utilizadas de outras formas por diversos personagens. Logo, a pergunta que seria direcionada à mãe, por exemplo, constituía-se apenas da pergunta sem o sujeito para o qual foi destinada podendo então ser dita por qualquer personagem de qualquer uma das quatro cenas. O desafio então foi lançado: os alunos deveriam manter as quatro cenas, constituídas a partir das improvisações e, utilizando apenas as falas do roteiro, que poderiam ser repetidas ou trocadas de ordem, com a expressão corporal e vocal dariam vida a essas falas e constituiriam assim quatro cenas diferentes com o mesmo texto-padrão.

Na aulas seguintes continuamos nosso processo, iniciando as aulas com jogos de aquecimento (alongamentos e preparo do corpo) e atividades que colaborassem para nosso processo de montagem das cenas e, em seguida, trabalhamos diretamente com elas. Como nosso ambiente de trabalho era uma ampla sala, cada grupo ensaiava em um de seus quatro cantos, o que acabou constituindo-se na proposta de apresentação do processo. A plateia seria direcionada a um conjunto de bancos e cadeiras dispostos ao centro e, com a iluminação direcionada a cada um dos quatro cantos da sala, as cenas seriam apresentadas uma a uma. No final, a falta de um profissional que executasse os ajustes necessários à iluminação (a sala dispunha de refletores, mas sua disposição não atendia minimamente o plano de luz das cenas) acabou por modificar um pouco a apresentação, com as cenas sendo apresentadas em dois focos distintos do espaço, mas mantendo parte da ideia inicial, com o público em um local reservado ao centro.

Outra dificuldade apresentada durante o processo foi referente à concentração dos estudantes participantes. Com quatro focos distintos de

trabalho, era quase impossível dar atenção a todos ao mesmo tempo. Acabava por apresentar propostas e tarefas distintas, enquanto dividia a atenção entre os grupos. A proposta que acabamos realizando para nossa apresentação é que os alunos se dispusessem em linha atrás da plateia. Quando esta entrava no local, eles já estavam concentrados e dispostos em seus lugares. Assistiam, assim, as cenas dos colegas. Entre um apagar e um acender de luzes os alunos dispunham-se no espaço cênico e iniciavam uma nova cena. Essa proposta de organização cênica foi muito importante para que os alunos se mantivessem concentrados no trabalho e não atrapalhassem as cenas dos colegas com burburinhos e conversas alheias às apresentações, o que significou uma ruptura com o clima de dispersão que caracterizava os primeiros ensaios.

A liberdade criativa depende de disciplina. Na verdade, uma pessoa livre, trabalhando com uma forma de arte, deve ser altamente disciplinada (SPOLIN, 2005, p. 257).

Essa proposta de organização cênica foi necessária para que construíssemos uma disciplina de trabalho e a partir dessa disciplina a liberdade criativa pôde ser instaurada.

Depois de um período de ensaios em que os alunos se apropriaram das cenas, quando já estávamos próximos à apresentação, percebi que os alunos acabavam trabalhando com a repetição mecânica das cenas. Recordo-me de dialogar com meu orientador a respeito e ele orientar-me para a necessidade de estimular nos alunos um outro estado de energia.

Minha opção nesse sentido foi utilizar o recurso da ambientação sonora, levando músicas à sala de aula. Trabalhamos inicialmente com alguns estados, trabalho esse que, conforme observei, vinha sendo desenvolvido pela professora regente e que busquei explorar, para dar uma certa ligação entre o trabalho que estavam realizando e minhas propostas. Chamavam de “energias”, que se configuravam como: “estar cansado, alegre, apaixonado, com raiva, triste, com medo e apressados”. Eu buscava propor jogos com música que estimulassem os alunos a correr e se deslocar rapidamente; e, num brusco interromper da música, eu solicitava a eles a apresentação de uma cena. No dia em que propus esta atividade, meu orientador, professor Sérgio

Lulkin, estava assistindo nossa aula e ressaltou a importância que verificou em os alunos vivenciarem corporalmente a proposta e somente depois dialogarmos sobre o que ocorreu. Acabamos, assim, tendo a experiência física, para, em seguida, racionalizarmos o processo nas conversas. Os próprios alunos relataram como foi importante fazer primeiro e depois refletir acerca. Esse retorno que tive, tanto das experiências relatadas pelos alunos, como pelo trabalho apresentado, foi importante na reflexão sobre a estruturação dos exercícios cênicos.

O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas nas experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento (KOUDELA In SPOLIN, 2010, p. 26).

O aprendizado estético é o momento integrador da experiência, quando nos permitimos experienciar o processo e à partir da experiência vivenciada conduzir a produção de conhecimentos.

Todo o processo foi muito importante para esse momento da graduação. Os momentos em sala de aula com nosso orientador, em que ouvíamos os colegas, as propostas e questionamentos, os diálogos estabelecidos entre os trabalhos foram muito importantes para reflexão sobre as aulas que eu estava planejando. Ao escutar os anseios dos colegas, seus temores e acertos, encontrava-me em cada dúvida, em cada vibrar pelo êxito.

Retornava aos meus estudos e às aulas com a certeza de que não estava sozinha, de que havia alguém a meu lado. As orientações davam-me segurança para novos saltos, novos voos, e, se houvesse tropeços, saberia que fazem parte do processo de formação docente. Que não me lançaria a quedas bruscas. Como compartilhei com os alunos, me senti como se estivesse numa autoescola, aprendendo a dirigir. Era eu quem estava dirigindo, mas sempre com o “instrutor” do lado, permitindo-me que “errasse com segurança”, digamos assim. Era essa a grande oportunidade que estava tendo, de arriscar sem medo, pois sabia que as possíveis inadequações e fracassos seriam assumidos como parte de uma experiência necessária, constituída passo a passo, a partir da reflexão sobre os êxitos e as frustrações da minha

ação docente.

É importante que o professor se torne um parceiro do jogo. Não se preocupe em perder o controle. Permita que os jogos trabalhem por você. Quando os alunos descobrem que “fizeram por si mesmo”, o professor obteve sucesso. (SPOLIN, 2010, p. 39)

No livro “Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor”, Spolin refere-se à atmosfera da oficina de teatro, na qual o professor é compreendido como um parceiro de jogo. É uma via interessante de se pensar o estágio docente, que reúne, na sala de aula, como parceiros em estado de jogo, o professor orientador da disciplina, o professor regente da turma, o estagiário, aprendiz-professor, e os alunos da turma em questão.

Compreendo esse momento, em que os “jogos trabalham pelo professor”, como um salto qualitativo no processo de formação. Quando diversos referenciais estudados no decorrer do curso de Licenciatura em Teatro parecem tomar vida, parecem fazer sentido para o futuro professor, colocam-no num estado diferenciado.

Evidentemente esse momento não ocorre da mesma forma com todos os licenciandos durante a graduação. Mas considero importante reconhecer o valor dessa experiência ocorrida no ambiente acadêmico na minha própria formação como professora de teatro; e constatar o quão importante são as horas de estudo a mais, as leituras complementares, aquelas anotações que marcamos no canto da página e os referenciais que extrapolam os exigidos nas disciplinas, indicados por colegas e professores, em momentos informais, para além da sala de aula.

Em meu Relatório de Estágio, entregue em conclusão à prática aqui relatada, reflito sobre a docência como uma arte, da qual nunca saberemos tudo. Nunca cessaremos o aprendizado. Jamais estaremos “prontos”. E se um dia tivermos tal arrogância, nossa sorte é que nossa arte nos dará aquela derradeira “rasteira” para jamais esquecermos que somos um veículo. Não somos a arte, mas ela nos perpassa. Nas salas de aula, nos palcos e na vida somos esse anseio por ela. Pelos momentos de plenitude, ela nos contempla. Lecionar talvez tenha este sabor um pouquinho diferente, por tentar instigar essa fagulha no outro. Um sabor um pouco mais adocicado, digamos assim. O aprendizado será sempre essa via de mão dupla. Nunca um transmitir de conhecimentos. Novamente reitero como foi importante este espaço, o meio

acadêmico para esta troca de experiências, orientações e novas ideias. Pudera haver este momento de tempos em tempos, como uma oportunidade de “reciclagem”: de poder reencontrar-me com meus colegas para um novo momento de trabalho, como se fosse um novo primeiro estágio. Poderíamos esquecer os anos de prática que talvez nos venham, caso sigamos esse árduo e ao mesmo tempo delicioso labor que é o lecionar. Novamente voltaríamos ao nosso ponto primordial, o cerne das buscas de cada um. A cada nova turma, um novo desafio, como se fosse sempre o primeiro. Um professor eterno aprendiz. E quanto maior aprendiz, maior o professor.

Precisamos a cada dia nos reformular. Desconstruir conceitos arraigados para poder criar novos processos numa criatividade contínua, ininterrupta.

Criatividade é uma atitude, um modo de encarar algo, de inquirir, talvez um modo de vida – ela pode ser encontrada em trilhas jamais percorridas. Criatividade é alegria, curiosidade e comunhão. É processo-transformação-processo (SPOLIN, 2005, p. 257).

O processo vivenciado neste estágio me foi possível pois nosso grupo permitiu que esse ambiente criativo se instaurasse. Pude ir aos encontros com esse anseio pela comunhão de ideias, com alegria por poder compartilhar e trocar experiências aberta a novas descobertas. Esse ambiente não fora construído apenas naquela escola onde ministrei meu estágio, mas, a cada aula que tive a oportunidade de frequentar desde o primeiro dia em que ingressei na Universidade, e mesmo antes dela, quando eu coordenava atividades de teatro de forma intuitiva. Ideias e conversas que se estendem das discussões em salas de aula para o horário do café, no trabalho dos colegas assistido nos diversos estágios e apresentações de processos. É esse ambiente que pude usufruir durante minha formação; e é assim que acredito que deva ser cada espaço de ensino.

Recordo-me também da importância de cada detalhe do processo. Um procedimento aparentemente muito simples, considerado óbvio: sempre chegar antes dos alunos no espaço de trabalho. Eu chegava normalmente muito antes, pois a distância que separava minha residência do espaço de trabalho era muito grande, então, por precaução, acabava me antecipando, e chegando à escola até uma hora antes do início da aula. O fato de, na noite anterior, ter de dormir mais cedo, para acordar e sair antes, já instaurava uma energia

diferenciada dentro de minhas atividades.

Spolin (2005, p. 335) refere-se à ação como “energia liberada ao trabalhar um problema”. Acostumamo-nos a ver um problema como algo negativo. Parafraseando Spolin, o problema é uma oportunidade de liberação de energia diferenciada. A energia para trabalhar as aulas repetia-se num ciclo entre uma aula e outra, desprendendo novas ideias em cada novo planejamento, na organização para estar no espaço de trabalho, no caminho até lá. Desde o separar de um objeto para construção de um jogo já era parte da energia que constituiria nossa aula. E, assim, solucionando os problemas ou desafios recorrentes, novas energias foram sendo reverberadas, energias que me impulsionaram para a segunda etapa desse processo, meu Estágio de Docência em Teatro II.

### 3. PRATO PRINCIPAL: nosso Romeu & Julieta

#### ***Marinado com Bogart, Desgranges e Ryngaert***

*Degustá-lo saboreando junto à uma deliciosa massa caseira. Selecione um vinho encorpado. Sugestão: um Shiraz ou Malbec. Caso você seja celíaco substitua a massa caseira por uma opção sem glúten.*

*Sugestão da Chef*

Durante o segundo semestre deste ano (2018), realizei meu segundo estágio, vinculado à disciplina Estágio de Docência em Teatro II, último estágio obrigatório conforme a grade curricular do Curso de Licenciatura em Teatro. Como parte das atividades dessa disciplina, tive novamente a oportunidade de estagiar no Colégio de Aplicação da UFRGS, onde ministrei as aulas para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Naquela ocasião, contei com a supervisão do Professor Gilberto Icle.

Num primeiro momento, de acordo com a sequência de trabalho previsto no Plano de Ensino da Disciplina, realizei as observações na escola e na turma em questão, que era composta por 11 jovens, cinco alunos e seis alunas, com idades entre 15 e 16 anos.

No momento em que iniciei as observações, a turma preparava uma montagem a ser apresentada dentro de poucas semanas. Já estavam com o texto em mãos: uma adaptação do clássico de William Shakespeare, “Romeu & Julieta”, feita pela própria professora regente da turma junto a uma colega de trabalho da disciplina Língua Portuguesa.

Nas primeiras conversas com a professora demonstrei minha grande preocupação: tínhamos cerca de 20 páginas de texto e uma tragédia shakespeariana a ser montada em dez encontros de uma hora e trinta de duração, tempo este que seria destinado aos ensaios e toda produção da peça.

Hesitei bastante no início, e acredito que meus temores cresceram um pouco quando questionei a professora sobre a razão da escolha deste texto; e ela relatou que estavam trabalhando na construção de um texto dramático tendo como mote de trabalho a transposição de uma série televisiva e que, devido a um contratempo (o fato do aluno que realizaria o papel protagonista

ter se desligado da escola), resolveram dar um novo rumo ao trabalho. Dentre algumas opções trazidas pela professora esta foi a opção escolhida pelos alunos.

Num primeiro momento, pensei nos desafios de passar de uma linguagem teatral baseada em um texto com influência televisiva para uma peça teatral escrita por William Shakespeare. Jamais desqualificando ou mensurando a qualidade dos trabalhos em questão, mas considerei que trabalhar com um texto mais próximo da realidade dos alunos-atores permitiria passar mais rapidamente para o processo de montagem das cenas. Mas não arrisquei propor algo que mudasse o planejamento da professora, até mesmo por desconhecer a realidade dos alunos e estar recém iniciando uma relação com aquele grupo.

Em seguida, antes de iniciar o planejamento do trabalho, me detive em três perguntas: “Por que Romeu & Julieta?” “O que buscávamos com uma remontagem de Romeu & Julieta?” e “O que faria a plateia querer assistir a nossa apresentação?”

Dentro de toda boa peça mora uma questão. Uma peça importante é aquela que levanta grandes questões que perduram no tempo. Montamos uma peça para lembrar de questões relevantes; lembramos delas em nossos corpos, e as percepções ocorrem em tempo e espaço real (BOGART, 2011, p. 29).

Acredito que, mesmo quando vinculados a um processo educacional, e nos é solicitada a montagem de uma esquete (pequena peça) teatral para datas comemorativas, como costuma ocorrer nas aulas de teatro ministradas em escolas, buscamos atuar como professores na construção de indivíduos capacitados a refletir sobre as questões que nos cercam, temos a oportunidade de incitar questões mais amplas dentro das escolhas para as montagens, mesmo dentro de exigências do ambiente escolar.

Em diálogos com colegas do Curso de Licenciatura, observo um certo ranço em relação a esse tipo de solicitação, entretanto, tenho tentado entender as montagens cênicas como grandes oportunidades, nas quais podemos, sim, corresponder aos anseios das equipes diretivas das escolas, em meio a programações de eventos, mas podemos, também, tratar de questões mais amplas em outros níveis de abordagens. E por conta deste pensar da

importância da montagem de uma peça teatral no âmbito escolar, e dos discursos que carrega consigo para muito além de uma simples comemoração de uma data festiva ou uma mostra de trabalhos, a reflexão do porquê desta escolha me assolou quando iniciei a construção dos primeiros planos de trabalho.

Como tínhamos pouco tempo para realizarmos a montagem pretendida, decidi optar por um plano de trabalho objetivo, com exercícios pontuais direcionados à montagem das cenas: iniciava as aulas propondo rápidos aquecimentos vocais e corporais; procurava possibilitar aos alunos atores que experimentassem níveis de energia diferentes do cotidiano; trabalhava a partir de músicas que remetessem às situações evidenciadas na peça, explorando estilos conhecidos dos alunos, que passavam pelo metal e pelo rock; e focava grande parte do tempo das aulas na montagem das cenas.

Um dos problemas percebidos logo de início na turma era que os alunos se autodirigiam o tempo todo, ou seja, quando solicitados realizarem alguma cena, eram interrompidos pelos próprios colegas, que faziam comentários sobre as cenas, muitas vezes não escutando orientações do professor que estava de fora da cena com um olhar diferenciado. Cito aqui esse olhar como diferenciado no sentido que, quando estamos dentro de uma montagem, dirigindo a nós mesmos, temos uma concepção bem diferente da cena do que quando temos um olhar de um diretor de fora da mesma. É uma totalidade da cena, do espetáculo e do processo que acredito ser diferente do que quando atuamos e nos dirigimos ao mesmo tempo.

Pensei em aproveitar esta característica da turma para o trabalho, mas não o fiz, por falta de tempo. Seria interessante aproveitar a riqueza de opiniões sobre o trabalho, e a união do grupo, que parecia aceitar de bom grado as opiniões dos colegas, porém eram muitas as intervenções, e tive que optar por uma condução mais diretiva. Afinal, cumprir a montagem dos cinco atos com este tipo de trabalho colaborativo seria algo para ser realizado num processo de um ano de trabalho.

Conforme expliquei anteriormente, quando cheguei para ministrar as aulas, os alunos já estavam com o texto em mãos, em processo de memorização das falas; e já haviam empregado um tempo em um outro

trabalho, que tiveram que abandonar. Nosso tempo de trabalho era restrito e não se podia solicitar a mudança ou readaptação do texto, pois para que se autodirigissem e conseguíssemos dar conta da montagem, seria necessária uma nova adaptação do texto. Pelo menos a pensar pelas orientações que me foram dadas pela professora regente, a hipótese de realizar mudanças significativas no plano de montagem não era cogitada.

Para resolver a questão das dispersões diante das múltiplas opiniões e colaborações vindas dos alunos, optei por trabalhar com exercícios de caminhadas, corridas e movimentações que se voltassem à construção dos personagens. Num desses exercícios, era previsto que os personagens ocupassem cadeiras que eles mesmos dispunham no palco, conforme a organização destes nas famílias rivais da cena, as famílias Montéquio e Capuleto, ou das relações com as famílias. Assim, todos estariam em cena como personagens o tempo todo, o que evitava que os atores se manifestassem em relação ao desempenho dos colegas em cena.

No início do processo foi bastante difícil estabelecer o ambiente propício ao trabalho. Muitas interrupções, com certas indagações – “Professora, o que eu faço?” – precisavam ser sanadas. Algumas vezes, necessitei falar com os alunos num tom de voz mais “seco”, para conscientizar a turma desse outro local de trabalho. Eu mesma às vezes dispersava em orientar algo a algum ator e quando menos percebia as brechas se abriam e o trabalho pretendido quebrava suas premissas. Por vezes dava alguma instrução a alguns dos atores e, ao invés de apenas dar a instrução referente ao trabalho que estava sendo realizado, acabava fazendo algum comentário, ou citando algum exemplo, ou mesmo apontando questões técnicas que precisávamos resolver. Quando eu entrava nesse tipo de diálogo, perguntas eram feitas pelos alunos e o trabalho de construção de personagens e concentração da cena se perdia.

Outro grande de problema que enfrentamos foi com relação às faltas dos alunos, que eram recorrentes, prejudicando muito o andamento do trabalho. Observei que, de modo geral, as faltas eram relacionadas ao não entendimento da importância do trabalho. Cabe ressaltar que os alunos do Colégio de Aplicação do Ensino Médio têm à sua disposição, na disciplina de Arte, um sistema de escolha de trabalhar com uma das três linguagens artísticas –

Teatro, Música ou Artes Visuais. De modo que, estar na aula de teatro implica uma escolha, e, com ela, as responsabilidades pelo trabalho. Os alunos mais faltantes, quando compareciam às aulas, eram muito solícitos, mas, por vezes, mesmo tendo ido à escola, não compareciam à aula de teatro, o que revelava desinteresse pela proposta. Questionava-me muito sobre como trabalhar para despertar o envolvimento nos alunos, e levei meu questionamento à professora regente, mas não obtivemos o resultado esperado, o que me fez pensar que certas questões fogem ao controle dos professores, e ainda mais dos estagiários, e parecem demandar outros níveis pedagógicos dentro da escola. A dificuldade ocorria porque a cada aula realizávamos a marcação das cenas de um ato, e, na aula seguinte, precisávamos retomar novamente as cenas, para inteirar os alunos faltantes à aula anterior das cenas marcadas, ou seja utilizávamos um tempo para a remarcação de cenas de um ato, quando poderíamos estar marcando as cenas do ato seguinte. Nesses momentos, eu voltava para casa com aquele peso do ser limitado, incapaz de resolver percalços que tanto atrapalhavam o trabalho.

Dei-me conta do contingente de faltas num episódio no penúltimo ensaio geral, pouco antes da apresentação.

Diante das muitas tarefas que se somavam para levantar a montagem, a passagem das cenas, a confecção dos cenários, figurinos e adereços, a iluminação, dentre outras, mesmo organizando os alunos em equipes para auxiliarem na produção, produzi pessoalmente quase todo o material de cena. As espadas de madeira utilizadas nas cenas de lutas e duelos, por exemplo, foram confeccionadas por meu pai; e as bases para que prendêssemos as espadas em cintos foram feitas por mim. Eram quatro espadas, e meu pai confeccionou cinco, no caso de uma estragar.

Seguimos com os ensaios da forma que era possível, apesar de que as faltas desmotivavam todos. Por vezes, além de dirigir a montagem eu tinha de substituir os alunos faltantes, para que pudêssemos passar as cenas ou realizar novas marcações, o que impedia que eu avaliasse as cenas de fora, com a objetividade necessária.

O professor Flávio Desgranges reflete sobre a importância de olhar exterior num processo de montagem:

Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo entra no jogo perde o olhar exterior, mas, se todos os membros do grupo jogam, por que não ele? A sua participação, entrando vez ou outra no jogo, intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades. Além disso, surge sempre a curiosidade do participante, que quer que o professor também se exponha. Será que ele sabe jogar como nos pede para fazer? Uma relação diferente se estabelece, pois desmitifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar (DESGRANGES, 2006, p. 98).

No decorrer do processo, busquei, como sugere Desgranges, contagiar os alunos no jogo das cenas. E apesar das faltas serem prejudiciais, minhas entradas em cena com os alunos começaram a modificar o trabalho. Os alunos passaram a procurar-me antes das aulas para dar indicações de ideias que tinham para solucionar cenas, já que, durante a cena, não podiam falar, pois estavam o tempo todo atuando, como personagens.

Assumiam a função de assistentes de direção, com novas ideias, enriquecendo o trabalho. Ou seja, não abriam mão de externarem suas opiniões e de trazerem ideias para a cena, porém, o faziam de forma mais apurada, pois processavam as ideias durante a semana, e no diálogo comigo, estabeleciam uma via de troca de ideias de mão dupla, e de igual valor. Não se comportavam como alunos trazendo ideias ao professor, mas como colegas de trabalho, trocando informações. Foi, sem dúvida, um grande crescimento dentro do trabalho, pois eles passaram de certa forma a assumi-lo, com novos olhares.

Quando estávamos caminhando para os últimos dias de processo, meu professor orientador do estágio esteve em visita ao colégio: assistiu uma das nossas aulas e gravou algumas partes, para assistirmos em sala de aula junto aos colegas da disciplina de Estágio de Docência II, ao qual as aulas na escola e a montagem teatral estavam vinculadas. Várias foram as indicações dadas por meu professor orientador que acabaram por dar novos rumos ao trabalho. Havíamos optado, por exemplo, a apenas utilizar como elementos de cenário dois blocos brancos, e, à medida que eles eram manipulados pelos alunos atores, eram abertos espaços a explorar na cena, dentre eles, a praça do duelo, a cela do frei, ou balcão dos enamorados. Meu professor orientou que precisávamos trabalhar mais corporalmente, cortando textos extensos que não

seriam tão importantes para os conflitos das cenas. Segundo ele, eram “adolescentes falando muito texto”; e precisava explorar novas construções corporais em cena. Sua sugestão era tirar os blocos e buscar nos corpos a construção desses locais que se passavam as cenas.

Em conversa com a professora regente antes da aula seguinte, comentei sobre a proposição do professor orientador e a minha decisão de cortar partes do texto e de investir no trabalho corporal dos atores. Ela me disse que, naquela altura do processo, não seria possível cortar o texto; mas concordou com a ideia de retrabalhar os corpos em cena. Ressaltou-me, porém, a importância do “como” colocar a questão para os atores. Segundo suas palavras, a docência tem esse filtro: há um “onde queremos” que os alunos cheguem, mas há um “como” criar a proposição para que cheguem lá. Parece até óbvio assim pensando, mas na prática as coisas podem se perder. Às vezes, uma proposição não bem realizada leva o trabalho para um outro lugar.

Passei então a propor aos alunos situações problema, que deveriam ser resolvidas em cena sem combinações prévias. Proposições, tais como: – “Julieta, encontre corporalmente uma solução para o fato de você ter que estar debruçada sobre o balcão sem nenhum objeto físico nem imaginário”. Aos poucos, nosso espetáculo estava se construindo, com uma linguagem cênica própria que ia se delineando na medida que buscávamos resolver as questões que se apresentavam.

Nesse dia muitos alunos já tinham suas falas decoradas e fiquei receosa de cortá-las, mas, na medida que iam ocorrendo ausências nas aulas, fui propondo alguns cortes de trechos de cenas que poderiam ser suprimidos, o que ajudou a imprimir um outro ritmo para a cena.

Ryngaert destaca a função criadora do encenador, quando propõe rupturas na forma de trabalhar o texto dramático, em prol da encenação:

Um texto antigo, um clássico é considerado uma criação se em sua representação surge uma visão diferente, se aparecem redes de sentido até então insuspeitadas, ou que ganham um relevo particular em relação ao contexto social. Um texto “novo” não é uma verdadeira criação se ele se apoia em regras dramáticas canônicas, se trata de um assunto desgastado numa linguagem convencional. O autor e o encenador só são criadores plenos quando impõem as condições para uma ruptura, ainda que parcial, com o existente, quando eles

participam do surgimento de novas formas (RYNGAERT, 2009, p. 237).

Quando no início do processo indaguei a professora regente sobre a escolha de Romeu & Julieta como texto dramático, ela disse-me que os alunos gostavam de estar em cena e queria montar uma tragédia. Preocupava-me em como trazer uma tragédia clássica para a realidade deles. Nossa ruptura ocorreu quando percebemos que não era possível montarmos uma tragédia shakespeariana naquele processo, e assumimos nossas identidades vivendo o nosso processo dentro das nossas possibilidades e limitações. Nesse jogo que se constituiu entre o “estar em cena”, como personagem, ou “fora de cena”, como ator, as tensões cênicas, as trocas e perdas de personagens em cena, os alunos assistindo a construção vivenciada por seu colega, significaram rupturas com formatações primeiras que surgiram na tentativa de construção para uma concepção para a peça, criando a linguagem de nosso espetáculo.

É assim que às vezes assistimos, por ocasião do ensaio de espetáculos, a curiosos fenômenos. Ocorre que um trabalho audacioso e ambicioso começa a se desenhar e, logo em seguida, se opere uma espécie de recuo nos dias que precedem o encontro com o público, como se os riscos assumidos até então pelos criadores os atemorizassem no último momento e eles recuassem para soluções mais seguras. Toda criação é um risco que exige uma coragem particular entre aqueles que têm o sentimento de estar à frente (RYNGAERT, 2009, p. 237).

E como era de se esperar, pelo andamento do processo, no penúltimo ensaio parecia que tudo estava perdido: os alunos não lembravam do texto; com as faltas constantes, não conseguimos fixar todas as passagens necessárias do espetáculo para que os atores soubessem a ordem das cenas; não havia nem como colocar um cartaz com o roteiro das cenas no camarim, para guiar os atores a cada troca de cena (prática comum em estreias ou em apresentações que contam com poucos ensaios), pois o espetáculo não previa saídas de cena, ou seja, mantinha o elenco no palco o tempo todo. Assumimos, então, nosso fracasso, atribuindo à personagem da princesa a função de anunciar a ordem das cenas. E, curiosamente, o que poderia ser um grande problema, deu o toque final de nossa concepção artística.

Trabalhar nesse estágio foi, para mim, um grande desafio, e um duelo. Foi um trabalho desafiador, na medida em que me colocou diante da tarefa de

dirigir um espetáculo, para a qual o professor de Teatro tem pouco preparo, pois o Curso de Licenciatura conta com apenas algumas disciplinas voltadas à encenação, e, mesmo estas, não enfatizam o caráter prático da atividade, ou seja, não oportunizam experiências de condução de processos de montagens teatrais.

O estágio representou também um duelo devido ao problema das ausências, recorrente até o final da montagem. No último dia de aula, marcamos um ensaio extra, no qual todos deveriam estar presentes. Tínhamos nossa aula pela manhã e conseguimos que o professor do último período liberasse os alunos para nosso ensaio geral. E como todos haviam confirmado que estariam o dia todo na escola, me comprometi a ficar lá os dois turnos, dando os últimos retoques no que faltava para o ensaio. Mas, na hora marcada para o último ensaio, uma das alunas resolveu ir embora.

A falta de comprometimento da aluna (que já havia apresentado inúmeras faltas, e que fora, em parte, responsável pelos momentos extras de ensaio no decorrer do processo) prejudicou o trabalho de todos os envolvidos, pois gerou insegurança sobre a sua participação na apresentação da montagem a público. A situação exigiu de mim muita tolerância, pois, por mais que eu me indignasse pela maneira de como a aluna agira em relação aos colegas, precisei motivá-los em relação ao trabalho, evitando julgamentos em relação a atitude dela.

Não foi fácil lidar com a situação. Precisei refletir sobre os motivos que haviam levado a aluna a abandonar o trabalho às vésperas da apresentação. Apenas dias depois, conversando com a orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso, comecei a assimilar o ocorrido. O fato é que, no trabalho anterior (que a turma decidira abandonar), a aluna em questão era a protagonista, representava a “mocinha da história”; ao passo que, na nossa montagem, seu papel era secundário, ou seja, ela representava a personagem da Ama, senhora devotada à Julieta, por sua vez, a personagem central da trama.

Levando em conta esse fato, e outras situações que envolveram a aluna ao longo do processo de montagem, entendi a dificuldade da jovem de assimilar com tranquilidade a nova situação e compreender a sua importância

no nosso trabalho. E pensei que seria interessante ter uma conversa com ela, na qual pudéssemos refletir sobre a situação de modo a que ela valorizasse a sua participação na peça.

No dia da apresentação, cheguei ao local mais cedo, e lá estava ela, mas, logo que me viu, baixou a cabeça. Procurei me aproximar aos poucos, num primeiro momento, mostrando a minha preocupação com as suas ausências às aulas; e, depois, comentando sobre a importância da sua personagem na trama. No decorrer da conversa, ela revelou que gostaria de mudar alguns aspectos que lhe incomodavam no visual da sua personagem (como o uso dos cabelos presos num coque); e, por fim, combinamos que ela buscaria compor uma imagem que lhe agradasse.

Considereei a conversa com a aluna muito produtiva, pois, para minha surpresa, ela e uma colega dirigiram-se imediatamente para o palco e passaram todo o intervalo de almoço ensaiando as cenas. Na hora da apresentação ela conseguiu participar de toda a peça, sem maiores problemas. Essa situação evidencia que existem muitas camadas de aprendizagem e processos envolvidos quando olhamos para o outro com um olhar acolhedor.

Com relação à apresentação, a professora regente da turma, também responsável pelas demais turmas de teatro do Ensino Médio no Colégio Aplicação, conseguiu, junto à coordenação do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, a reserva da Sala Qorpo Santo. Assim, em um dia inteiro, todas as turmas do Ensino Médio puderam apresentar seus processos. Foi um dia muito intenso, mas muito gratificante. Nossa turma conseguiu realizar uma excelente montagem. Segundo alguns dos nossos alunos, algumas turmas que se apresentaram naquele dia tinham trabalhado em seus processos durante todo o ano; e o fato deles terem obtido um resultado tão satisfatório, em tão curto tempo, deixou-lhes muito orgulhosos.

Quando findamos o processo, refleti sobre a importância e necessidade pessoal de constituição de uma metodologia de trabalho própria. E, neste momento, em que concluo o Curso de Licenciatura em Teatro, amparada por diversos referenciais do Campo da Pedagogia do Teatro e pelas pesquisas que pude realizar, acredito passar para uma nova etapa de aprendizado.

O momento é de refletir sobre as metodologias que trabalho com as quais me identifico, de reformular ideias, repensar conceitos e partir para a construção do meu trabalho. Como atuarei como professora? O que quero construir? Sempre estaremos em constata formação, mas agora é o momento do primeiro voo sozinha. E fico feliz por sentir que fui muito bem instrumentalizada para este momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: saboreando a sobremesa

*A ser degustada junto a uma deliciosa trufa de chocolate,  
acompanhada de um cálice de vinho do porto...*

*Sugestão da Chef*

Fazendo uma reflexão acerca do processo vivenciado desde minha primeira entrada em sala de aula comoicineira nos espaços extraclasse onde ministrei aulas de teatro, até o final de meu segundo estágio de docência supervisionado, vejo o quanto a graduação em licenciatura foi importante para repensar muitas questões que me perpassaram durante esses processos.

Gostaria de encerrar relatando um singelo momento que aconteceu no último dia de aula do Estágio de Docência em Teatro II. Tivemos nessa última aula uma roda de conversa sobre o processo de montagem do espetáculo que realizamos. Cada participante colocou questões e dialogamos a respeito. Lembro-me que enquanto eu buscava referenciais para inspirar o processo de encenação, logo no planejamento das primeiras aulas desse segundo estágio, me deparei com este trecho, do diretor de teatro Eugênio Barba (2010, p. 37):

Todos os meus esforços estavam orientados para compreender meu ofício de diretor e o modo prático de exercê-lo. Em outras palavras: como provocar reações pessoais nos atores e orquestrá-las em um espetáculo que não imitasse a vida, mas que possuísse uma qualidade de vida própria. "Vida" era a palavra que eu voltava a encontrar em minha boca quando observava e media os resultados dos atores e as minhas escolhas durante os ensaios. As ações dos atores e as relações que tinham entre si emanavam vida? Davam a sensação de ser orgânicas? Os atores tinham uma presença cênica convincente? "As ações de vocês não têm *kraft*", eu dizia a eles. *Kraft* é uma palavra norueguesa, e quer dizer força, potência, energia - como aquela elétrica ou psíquica, ou como a onda que percebemos quando estamos perto de uma criança que brinca ou perto de um adulto feliz.

Havia lido o livro de Barba para uma disciplina da graduação e, quando retornei aos seus referenciais, me lembrei o quanto eu tinha me identificado com esta citação. Essa é a parte mais importante do teatro: chegar a essa vida pulsante em cena. Com a turma sentada em roda, dialogando, um aluno presenteou-me com uma grande alegria. O aluno era um dos mais tímidos do grupo: tinha dificuldades em falar alto, mas sempre se mostrou muito atencioso. No momento da avaliação coletiva, ele disse que o que mais gostou

no processo foi ter compartilhado coisas suas com seus colegas e amigos; e que isso era divertido, pois ele sentia vida e vontade de fazer, experimentar.

Essa declaração despreziosa, envolvendo algo tão importante para o aluno, fez sentir-me com o dever cumprido. Aquilo era muito mais importante que a montagem ter sido um bem sucedida. Conseguir suscitar essa fagulha naquele aluno era a vida que eu buscava em cena. Fiquei muito feliz por poder ajudar a turma nesse processo. As cenas que ele e seus colegas participavam estavam realmente interessantes. Era a potência que buscávamos criando força na cena. A diretora de teatro Anne Bogart reflete sobre a entrega exigida pela criação.

As grandes experiências que vivi no teatro sempre exigiram muito de mim. Às vezes, temo a estar sendo solicitada a dar mais do que estou pronta para dar. Mas o “chamado da aventura” é inconfundível. Sou convidada a uma viagem Sou chamada a responder com a totalidade do meu ser (BOGART, 2011, p. 69).

Nesta declaração de Bogart resumo o processo vivido por mim no decorrer dos estágios. O medo de ter que dar o que não tinha disponível, todas as exigências a que o processo me expôs. Mas, no fundo, apesar de todo o receio de não dar conta, percebo que são esses desafios que me movem como professora, os “chamados de aventura”. Talvez em nossas jornadas pedagógicas tenhamos sempre essa escolha: pisar em caminhos mais seguros, ou nos lançarmos em buscas desafiadoras. E a instrumentalização obtida na graduação me faz repensar processos vivenciados antes da formação, quando poderia ter ido mais além, ou ter sido mais corajosa na aventura do desconhecido. Estou imensamente grata por ter essa experiência como conluente dentro de meu processo na graduação. Grata por cada novo autor a que eu tive contato, cada referencial dialogado, cada orientação de cada professor e processos vivenciados com colegas.

“O medo do ator é o medo do julgamento. O ator tem medo da crítica, de ser ridículo, de esquecer suas falas” (SPOLIN, 2010, p. 270). Olhando para trás, daqui para minha primeira aula antes de possuir qualquer formação em licenciatura, tento rever meus medos. Infelizmente ainda encontro alguns. A boa notícia é que meus medos se transformaram. Não existe mais aquela lacuna de apreensão de não ser o suficiente, pois sabemos que nunca o

seremos. Há sempre algo novo a apreender a cada dia em sala de aula. E isso é libertador.

O medo de hoje talvez seja da falta de oportunidades de trabalho. É o medo da crise que o país enfrenta, que leva a relegar a educação brasileira a um segundo plano. Dê ao um ser humano educação e lhe dará asas para atingir o inimaginável. São essas asas que nos incitam a voar mais alto, a persistir, quebrar barreiras, desconstruir padrões falhos. Desconstruir inclusive nossos medos. E seguir em frente.

## REFERÊNCIAS

BARBA, Eugenio. **Queimar a casa**. Origens de um diretor. São Paulo, Perspectiva, 2010.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Penso, 2012.

BEUTTENMÜLLER, Maria da Glória. **O que é ser fonoaudióloga**: memórias profissionais de Glorinha Beuttenmüller; em depoimento a Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BOGART, Anne. **Á preparação do diretor**. Sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo, Hucitec, 2006.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> [consultado em 09-12-2018].

GUBERFAIN, Jane Celeste. **Método espaço-direcional-Beuttenmüller**, muito além das palavras... Revista Moringa, João Pessoa, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/11755/6808>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2010.

## ANEXOS: Planos de Ensino



### PLANO DE ENSINO

Data de Emissão: 07/12/2018

Faculdade de Educação Departamento de Ensino e Currículo			
<b>Dados de identificação</b>			
<b>Disciplina:</b> ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM TEATRO I			
<b>Período Letivo:</b> 2018/1		<b>Período de Início de Validade:</b> 2018/1	
<b>Professor Responsável pelo Plano de Ensino:</b> SERGIO ANDRES LULKIN			
<b>Sigla:</b> EDU02080	<b>Créditos:</b> 12	<b>Carga Horária:</b> 180	
<b>Súmula</b>			
O aluno deverá: participar das reuniões individuais e coletivas de orientação; planejar e executar um projeto pedagógico em teatro nas séries finais do ensino fundamental em escola, preferencialmente pública, na cidade de Porto Alegre, incluindo atividades de observação, docência e integração com a gestão e a comunidade escolar; entregar relatório pormenorizado com a descrição da prática, a análise e avaliação das atividades desenvolvidas.			
<b>Currículos</b>			
	<b>Currículos</b>	<b>Etapa Aconselhada</b>	<b>Natureza</b>
LICENCIATURA EM TEATRO		7	Obrigatória
<b>Objetivos</b>			
Ao final do módulo os alunos devem ter: 1) proposto, implantado, executado e avaliado um projeto pedagógico na área de teatro nas séries finais do ensino fundamental; 2) produzido uma reflexão teórica sobre o exercício da prática docente, amparada em referências contemporâneas; 3) exercitado a experimentação e integração com a comunidade da escola campo de estágio.			
<b>Conteúdo Programático</b>			
<b>Semana:</b> 1 a 4	<b>Título:</b> Planejamento e avaliação no ensino de teatro		
<b>Conteúdo:</b>	Roteiro para observação das escolas-campo de estágio Elaboração de relatórios Elaboração de planejamento e avaliação para o ensino do teatro em espaço escolar Projetos curriculares: conteúdos do Teatro no Ensino Fundamental Parâmetros Curriculares para o Teatro Improvisação teatral e criação cênica na Escola		
<b>Semana:</b> 1 a 15	<b>Título:</b> Prática docente e a pedagogia do teatro: orientação e supervisão		
<b>Conteúdo:</b>	Planejamento, seleção de conteúdos e materiais para a sala de aula, práticas na escola, avaliação Participação em eventos comunitários na escola Participação em atividades de organização e gestão escolar Orientação individualizada e supervisão nas práticas escolares		
<b>Semana:</b> 5 a 6	<b>Título:</b> Cultura teatral e escola		
<b>Conteúdo:</b>	Cultura teatral e escola: perspectivas contemporâneas, produção estética, apreciação e reflexão sobre a criação teatral.		
<b>Metodologia</b>			
O estágio de docência em teatro I seguirá as seguintes dinâmicas de trabalho:			
a) encontros coletivos de caráter teórico;			
a.1) aulas expositivas;			
a.2) discussões e debates coletivos;			
a.3) apresentação de seminários.			
b) encontros individuais de orientação;			
c) atividades na escola campo de estágio;			
d) visitas de orientação e supervisão do professor na escola campo de estágio;			

e) produção textual individual.  
e.1) disponibilização de textos e referências.

**Carga Horária**  
Teórica: 72  
Prática: 108

**Experiências de Aprendizagem**  
1) observações nas escolas-campo de estágio com tutoria;  
2) debates coletivos;  
3) orientações individuais;  
4) práticas de docência nos espaços escolares;  
5) docência compartilhada nos espaços escolares.

**Crítérios de avaliação**  
1) procedimentos gerais: a avaliação terá caráter processual e serão considerados diversos elementos, principalmente, a participação nas atividades teóricas; a produção textual; a capacidade de trabalho em grupo; a elaboração, o engajamento e a execução do projeto de trabalho individual.  
2) Instrumentos de avaliação: pontualmente serão considerados a apresentação de seminário teórico-prático; a proposição do projeto; o registro no blog; a supervisão na escola campo e a redação do relatório final.  
3) Critérios e parâmetros: segundo o regimento da UFRGS, para aprovação, serão designados os conceitos: A- desempenho excelente; B- desempenho médio superior; C- desempenho médio. A frequência mínima aos encontros coletivos é de 75% e a frequência mínima às atividades na escola campo é de 100% das atividades propostas. Os conceitos que representam reprovação são: D- desempenho médio inferior ou insuficiente e FF- frequência insuficiente.  
4) Procedimentos de recuperação: os alunos que obtiverem conceito insuficiente de rendimento (D), poderão, ao final do semestre, refazer seu relatório final, afim de melhor cumprir os objetivos da atividade.

**Atividades de Recuperação Previstas**  
reelaboração do relatório final

**Bibliografia**  
**Básica Essencial**  
DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do teatro: provocação e diálogo. São Paulo: Hucitec, 2010. ISBN 8585148322.  
Icle, Gilberto. Teatro e construção de conhecimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002. ISBN 8528005550.  
Ryngaert, Jean Pierre. Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009. ISBN 978-85-7503-744-7.  
**Básica**  
Barba, Eugenio; Savarese, Nicola. A arte secreta do ator :dicionario de antropologia teatral. Sao Paulo: Hucitec, 1995. ISBN 8527103036.  
Desgranges, Flávio. A Pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003. ISBN 8527106205.  
Icle, Gilberto. A ator como xamã :configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006. ISBN 8527307642.  
Santos, Vera Lucia Bertoni dos; Cunha, Susana Rangel Vieira da. Brincadeira e conhecimento :do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2004. ISBN 8587063626.  
**Complementar**  
Santana, Arão Paranaçu de. Teatro e formação de professores. Sao Luis: Edufma, 2000. ISBN 8585048131.  
Santos, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2006. ISBN 9788524909528; 8524909528.  
Tavares, Renan (Org.). Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre ensino do teatro. São Caetano do Sul: Yendis, 2006. ISBN 85-98859-42-7.

**Outras Referências**  
Não existem outras referências para este plano de ensino.

**Observações**  
Nenhuma observação incluída.

Faculdade de Educação			
Departamento de Ensino e Currículo			
<b>Dados de identificação</b>			
Disciplina: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM TEATRO II			
Período Letivo: 2018/2		Período de Início de Validade: 2018/2	
Professor Responsável pelo Plano de Ensino: GILBERTO ICLE			
Sigla: EDU02079	Créditos: 12	Carga Horária: 180	
<b>Súmula</b>			
Estágio que trata da prática do ensino de teatro em escolas do ensino médio, com aplicação de conhecimentos metodológicos e específicos de sua área de formação. Envolve tarefas de observação, planejamento e atividades docentes, orientadas para o ensino médio.			
<b>Currículos</b>			
	<b>Currículos</b>	<b>Etapa Aconselhada</b>	<b>Natureza</b>
	LICENCIATURA EM TEATRO	8	Obrigatória
<b>Objetivos</b>			
Ao final do módulo os alunos devem saber/ter: 1) proposto, implantado, executado e avaliado um projeto pedagógico na área de teatro em escola de ensino médio; 2) produzido uma reflexão teórica sobre o exercício da prática docente, amparada em referências contemporâneas; 3) exercitado a experimentação e integração com a comunidade da escola campo de estágio.			
<b>Conteúdo Programático</b>			
<b>Semana:</b> 1 a 18			
<b>Título:</b> Planejamento e avaliação no ensino de teatro			
<b>Conteúdo:</b> Planejamento e avaliação no ensino de teatro			
<b>Semana:</b> 1 a 18			
<b>Título:</b> observação participante: o campo metafórico e a etnografia escolar			
<b>Conteúdo:</b> observação participante: o campo metafórico e a etnografia escolar			
<b>Semana:</b> 1 a 18			
<b>Título:</b> pedagogia do teatro: relações entre a arte e a escola			
<b>Conteúdo:</b> pedagogia do teatro: relações entre a arte e a escola			
<b>Semana:</b> 1 a 18			
<b>Título:</b> procedimentos poéticos em teatro e prática docente: análise, escolhas e produção de conhecimento			
<b>Conteúdo:</b> procedimentos poéticos em teatro e prática docente: análise, escolhas e produção de conhecimento			
<b>Semana:</b> 1 a 18			
<b>Título:</b> cultura teatral e escola			
<b>Conteúdo:</b> cultura teatral e escola			
<b>Metodologia</b>			
O estágio de docência em teatro II seguirá as seguintes dinâmicas de trabalho:			
1) encontros coletivos semanais de caráter teórico;			
1.1) aulas expositivas;			
1.2) discussões e debates coletivos;			
1.3) apresentação de seminários;			
2) encontros individuais de orientação;			
3) atividades na escola campo de estágio;			
4) visitas de orientação e supervisão do professor na escola campo de estágio;			
5) produção textual individual;			
6) atividades à distância.			

<b>Carga Horária</b>
Teórica: 72 Prática: 108
<b>Experiências de Aprendizagem</b>
observação; ministrar aulas compartilhadas com o professor regente; ter orientação coletiva; ter orientação individual; redigir e apresentar relatório e análise de atividades.
<b>Critérios de avaliação</b>
1) procedimentos gerais: a avaliação terá caráter processual e serão considerados diversos elementos, principalmente, a participação nas atividades teóricas; a produção textual; a capacidade de trabalho em grupo; a elaboração, o engajamento e a execução do projeto de trabalho individual. 2) Instrumentos de avaliação: pontualmente serão considerados a apresentação de seminário teórico-prático; a proposição do projeto; a supervisão na escola campo e a redação do relatório final. 3) Critérios e parâmetros: segundo o regimento da UFRGS, para aprovação, serão designados os conceitos: A- desempenho excelente; B- desempenho médio superior; C- desempenho médio. A frequência mínima aos encontros coletivos é de 75% e a frequência mínima às atividades na escola campo é de 100% das atividades propostas. Os conceitos que representam reprovação são: D- desempenho médio inferior ou insuficiente e FF- frequência insuficiente. 4) Procedimentos de recuperação: serão incorporados durante as atividades no decorrer do semestre. O relatório final poderá ser refeito caso o aluno fique com conceito igual a D.
<b>Atividades de Recuperação Previstas</b>
reelaboração do relatório final
<b>Bibliografia</b>
<b>Básica Essencial</b>
Desgranges, Flávio. A Pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003. ISBN 8527106205. Goellner, Silvana Vilodre; Louro, Guacira Lopes; Souza, Jane Felipe de. Corpo, gênero e sexualidade :um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN 9788532629148. Marcos Bulhões Martins. Encenação em Jogo. São Paulo: Hucitec, 2004. ISBN 85-271-0658-2.
<b>Básica</b>
Icle, Gilberto. A ator como xamã :configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006. ISBN 8527307642. Icle, Gilberto. Pedagogia Teatral como cuidado de si. São Paulo: Hucitec, 2010. ISBN 978-85-7970-041-5. Icle, Gilberto. Teatro e construção de conhecimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002. ISBN 8528005550. Santos, Vera Lucia Bertoni dos. Brincadeira e conhecimento :do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2004. ISBN 8587063626.
<b>Complementar</b>
Larrosa Bondia, Jorge; Veiga-Neto, Alfredo José da; Silva, Tomaz Tadeu da. Pedagogia profana :danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. ISBN 8586583367. Santana, Arão Paranaguá de. Teatro e formação de professores. Sao Luis: Edufma, 2000. ISBN 8585048131.
<b>Outras Referências</b>
Não existem outras referências para este plano de ensino.
<b>Observações</b>
Esta atividade envolve horas de trabalho a distância