

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Mariana Pinto Vieira Vellinho



CAIXA DE MEMÓRIAS

Ressignificações da prática cênica em sala de aula

Porto Alegre, outubro de 2018.

Mariana Pinto Vieira Vellino

CAIXA DE MEMÓRIAS

Ressignificações da prática cênica em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, na Linha de pesquisa: Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre, outubro de 2018.

CIP - Catalogação na Publicação

Vellino, Mariana Pinto Vieira
CAIXA DE MEMÓRIAS - ressignificações da prática
cênica em sala de aula. / Mariana Pinto Vieira
Vellino. -- 2018.
142 f.
Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. pedagogia do teatro. 2. memória. 3.
autobiografia. 4. escola. 5. juventudes. I. Santos,
Vera Lúcia Bertoni dos, orient. II. Título.

RESUMO

A pesquisa enfoca experiências de cunho memorial e artístico vivenciadas a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida na disciplina de Artes-Teatro, com estudantes do 9º ano de uma escola de Educação Básica da Rede Pública da cidade de Gravataí (RS), entre os anos de 2013 a 2015. Parte-se do projeto intitulado “Memórias”, realizado ao longo de um semestre letivo, envolvendo a abordagem de temas ligados à infância e à história de vida dos estudantes (autobiografias), através de diversas atividades (improvisações teatrais, desenhos, narrativas de histórias, ilustrações de músicas e poesias, dentre outras), compartilhadas em grupo e, posteriormente, reunidas numa exposição aberta ao público. A base empírica da investigação é composta pelo planejamento da disciplina, elaborado pela professora e pesquisadora em acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, pelo Diário de Campo da pesquisa, no qual foram registradas as atividades propostas em sala de aula e os acontecimentos e impressões geradas a partir deles, por registros fotográficos, feitos pela pesquisadora no decorrer do trabalho, e por entrevistas (do tipo semiestruturada) com sete estudantes, sujeitos da experiência. A reflexão sobre esse material, articulada a estudos nos campos da Educação, da Sociologia e das Artes, em geral, incluindo referências de literatura e poesia, e, em particular, das Artes Cênicas, especialmente da Pedagogia do Teatro, evidencia a sala de aula da disciplina de Artes-Teatro como espaço sensível, potencial à experiência poética, ao autoconhecimento, à autonomia e ao estabelecimento de relações de cooperação entre os sujeitos que convivem no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia do teatro; memória; autobiografia; escola; juventudes.

ABSTRACT

The research focuses on experiences of memorial and artistic nature lived from the researcher pedagogical purpose, teacher of Arts -Theatre subject, developed with ninth grade students of Basic Education in a Public State School of Gravataí city from 2013 to 2015. It is assumed from the title of the Project "Memories", accomplished along the academic semester, involving childhood themes and the student, lives history (autobiography), from various activities (theatrical improvisation, drawings stories narratives, music illustrations and poetry, among others) which culminated with the called "alive memory boxes", shared in group and, subsequently, compiled for a public open exposition. Students' handmade boxes, provided unique and creative processes also sensitive meetings with their own individualities, with the group (classmates and teacher) and with the exposition/spectators. The empirical investigation principles are composed by the subject planning, made by the researcher teacher in agreement with the Political Pedagogic Project, of the Institution from the field research notes on which the classroom purposed activities happenings and impressions were captured, by photographic registration made by the researcher during the work, and from interviews (semi-structured one) with six students that participated in the experience. The research's approach is this material reflexion, articulated with Education, Sociology and Arts, in general, including literature and poetry references, and, particularly performing arts, and Pedagogy of Theatre, allowing to evidence the Arts - Theatre subject classroom as a sensitive space, potential to poetic experience, to self-knowledge, to autonomy and establishment of cooperation relationship among subjects that coexist in school environment.

Key-words: Pedagogy of Theatre; memory; autobiography; youth; school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Caixa de memórias vivas” da professora. Foto: Mariana Vellinho.

Figura 2 – Cena da peça “E assim choveu em Titã”, 1982. Foto: arquivos de Mariana Vellinho.

Figura 3 – Ensaio da peça “Aperte o Pause e vem para o *Play*”. Foto: arquivos de Mariana Vellinho.

Figura 4 a 11– Cenas da apresentação da peça “Aperte o Pause e vem para o *Play*” e diálogo com a plateia. Foto: arquivos de Mariana Vellinho.

Figura 12 a 16 –Registro das entrevistas, fotos com os alunos.

Figura 17 – Porta da Sala de Artes para a “Exposição Memórias”.

Figura 18 – “Listinha” de um aluno.

Figura 19 – Desenho da infância, feito por um aluno.

Figura 20 – Algumas “Caixas de Memórias Vivas” dos alunos.

Figura 21 – “Caixa de Memórias Vivas” da aluna Marcilene Costa.

Figura 22 – “Exposição Memórias”.



Figura 1: “Caixa de memórias vivas” da professora.

Poema às palavras

Não posso pedir às palavras que estejam sempre prontas.
As letras que eu junto,
insistentemente,
há tantos anos,
traduzindo sentimentos que transbordam as folhas e
molham as bordas,
às vezes fogem.
Palavras também querem ser livres!
Porque pará-las entre colchetes, vírgulas, exclamações.
Palavras necessitam correr sem reticências, sem apostos,
sem que lhes seja dado um ponto final.
As palavras têm vida própria...
Nascem de mansinho: uma letra que avistou a outra,
piscou, sorriu, se agrupou, se gostou.
Ficaram juntas...
Palavras também precisam de amor!

Mariana Vellinho, 2017.

Agradecimentos

Agradeço o incentivo e carinho dos meus pais, Ana Lúcia, João Carlos e Alfredo, que sempre acreditaram em mim, proporcionando-me um estudo de qualidade, lendo meus escritos e apoiando-me nas escolhas que fiz em minha vida, dando-me, sobretudo, amor e proteção;

Agradeço aos meus irmãos por todo amor e amizade que me destinam, em especial, neste trabalho, ao meu querido irmão Fernando, pelos livros e tradução, e à minha querida irmã Carolina, por ter sido tão amiga, cuidando da Beatriz para que eu pudesse escrever e estudar aos finais de semana;

Agradeço com amor incondicional à minha filha Beatriz, por ser minha companheira nesta jornada, entendendo as minhas ausências e impaciências, dando-me carinho e amor nos momentos difíceis, colorindo meus estudos com seus bilhetinhos e desenhos;

Agradeço, com o coração cheio de gratidão, à minha querida orientadora Prof^a Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos, por ser o braço firme e doce a me conduzir no Mestrado, professora incansável e generosa, presença de muita importância nesta pesquisa;

Agradeço, com muita alegria, às queridas professoras que aceitaram ler meu trabalho e compor a banca: Prof^a Dra. Mirna Spritzer, Prof^a Dra. Taís Ferreira e Prof^a Dra. Patrícia Leonardelli.

Agradeço ao meu amigo-irmão Cristiano Goldschmidt, por cuidar de mim em tantos momentos durante o Mestrado, cúmplice de minhas amarguras e incertezas, sempre com os ouvidos e coração abertos a me receber;

Agradeço à parceria e amizade dos meus alunos, que me ensinam, diariamente, a enxergar a vida com olhos de confiança e amor;

Por fim, agradeço à UFRGS, pelo ensino público e de qualidade, à CAPES, pela Bolsa concedida, tão essencial ao andamento de minha Pesquisa e aos professores e funcionários que integram o PPGAC da UFRGS, por todo aprendizado e carinho a mim destinados.

SUMÁRIO

ABRINDO A MINHA CAIXA DE SAPATOS.....	9
1. BRINQUEDO DE PAPEL MACHÊ.....	15
1.1 Uma vida guardada nas paredes de papelão	16
1.2 Escola – espaço de história e memória.....	41
2. VAI E VEM.....	52
2.1 Dos porquês.....	53
2.2 Do como	75
2.3 Com quem.....	83
3. QUEBRA-CABEÇA:	90
3.1 Primeiras peças.....	101
3.2 Disparadores: escolhas, encaixes, montagem	113
3.3 Caixas de memórias vivas.....	121
3.4 Exposição.....	126
GUARDANDO AS CAIXAS.....	129
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	138
APÊNDICE.....	142

ABRINDO A MINHA CAIXA DE SAPATOS

Só há um modo de escapar de um lugar: é sairmos de nós. Só há um modo de sairmos de nós: é amarmos alguém.

Mia Couto, 2012.

Como se “o leitor” pudesse ser capaz de rasgar cada centelha do papel, por ora imaginário que lhe escrevo, que encobre as palavras e os “possíveis segredos” do meu discurso, eu o convido a entrar, sentar-se nas primeiras “filigranas” aqui dispostas e, por gentileza, deixar o celular e outros aparelhos eletrônicos no modo silencioso. Se for possível, convido a ler com o coração e guardar um espaço para que possa lembrar de si mesmo...

“CAIXA DE MEMÓRIAS – ressignificações da Prática Cênica em Sala de Aula” retrata, primeiramente, a paixão. A paixão como um estado emocional que conduz o ser a um estado de encantamento, que leva o indivíduo a sair em busca dos sonhos e que, assim, gera o movimento e a ação. Sou movida pelas paixões pelo teatro e pela poesia e descubro, na prática docente, possibilidades de “provocar essa paixão”, também, nos estudantes. Em parceria com os alunos, intenciono promover espaços de autonomia em sala de aula, afirmando a mesma como um território sensível e poético.

Esta dissertação narra e reflete sobre uma determinada experiência docente: no segundo semestre de 2013, foi lançada em sala de aula, uma nova proposta pedagógica na disciplina de Artes – Teatro, para os estudantes do nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora Aparecida, em Gravataí/RS, que foi revisitada nos dois anos subsequentes. A proposta pedagógica, batizada por mim de Projeto Memórias, apresenta como alicerces fundamentais as autobiografias e as memórias dos estudantes, que são chamados a responder à questão norteadora do trabalho: se fosse possível guardar da vida dez coisas, o que “levariam de si” numa caixa de sapatos?

Durante um semestre, os alunos vivenciam diferentes etapas no processo de ensino-aprendizagem do teatro, que culminam na criação de “caixas de memórias

vivas”¹. As caixas são elaboradas individualmente pelos alunos, a partir de propostas de interação entre eles e com a arte; no final do trabalho é feita uma exposição aberta ao público, ambientada na Sala de Artes – Teatro, que é artisticamente remodelada e ambientada pelos alunos, na intenção de compartilhar os resultados obtidos no processo.

O Projeto Memórias trabalha com a ideia de que somos um corpo, um aglomerado de ossos, músculos, cavidades, membranas, cicatrizes e lembranças. Imprimimos em nossos corpos, de maneiras diversas, as imagens que retemos daquilo que somos e daquilo que já fomos, que já vivenciamos, que de alguma maneira permitimos que “nos atravesse”. Como se a memória fosse ou pudesse ser tatuada, cravada na epiderme não só de nossa pele, mas nos “tecidos de nossas recordações”.

Em sua obra “Tremores – Escritos sobre experiência”, o professor e filósofo espanhol Jorge Larrosa (2016) elucida:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Trabalhar diariamente na escola, como professora de teatro para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, provocou-me a encontrar “outros tempos e espaços” para trabalharmos o teatro, a arte de uma maneira geral, de modo que o ensino da linguagem teatral dialogasse com a vida cotidiana dos alunos, fazendo com que as ações pedagógicas por mim propostas, além de divertir, integrar, sensibilizar o aluno, conversassem com as suas vidas, ou melhor, com as narrativas de vida que são expostas no ambiente escolar. Penso que somos sujeitos de uma experiência quando, ao sermos atravessados por ela, permitimos que as vivências

¹ Assim denominei as caixas de sapatos que os alunos criam artisticamente (utilizando, para isso, materiais diversos, como papéis coloridos, tampinhas, recortes de revistas, miçangas e sucatas) e que no interior de cada caixa, “existe a vida de cada um” desses alunos contada de maneira singular e sensível.

nos coloquem “em movimento”, sendo partícipes dos processos de mutação em nosso próprio ser, mas conservando, intacta, “a casa da infância”, que para mim é aquilo que cada um guarda de seu, em “essência”.

Para compor a dissertação, apresento-a em três capítulos, sugerindo nos seus títulos, uma analogia ao universo amplo de brincadeiras infantis da nossa cultura. Escolhi três tipos de brinquedos, identificados por diferentes características e busquei relacioná-los aos três blocos de conteúdos a serem trabalhados e refletidos por mim nos capítulos deste estudo.

O primeiro capítulo, chamado de “BRINQUEDO DE PAPEL MACHÊ”, remete a um objeto lúdico construído por modelagem, a partir de uma massa feita basicamente de papel picado, cola (goma arábica) e água. A mistura desses ingredientes deve estar “no ponto”: se adicionamos algum ingrediente em excesso, ou deixamos de acrescentar um outro, arriscamos desandar, ou enrijecer a massa, impossibilitando a modelagem desejada. Essa metáfora remete aos “caminhos percorridos” por mim, como atriz e professora, até o momento atual, de chegada à Escola Nossa Senhora Aparecida, em Gravataí/RS, onde o brinquedo toma um corpo e uma voz.

Para desdobrar essa primeira ideia, construo o primeiro item na forma de um relato memorial, chamado: “Uma vida guardada nas paredes de papelão”, no qual busco articular acontecimentos e lembranças marcantes do meu passado às escolhas artísticas e docentes que me transformaram, e que seguem me construindo como artista e professora. Direciono o tema do meu estudo a questões que tangem, também, memória e passado, lembranças e esquecimento: o que somos e o que deixamos de ser, ou ainda, preservamos em nós.

No segundo item, denominado “Escola – espaço de história e memória”, apresento o contexto no qual se realiza a pesquisa, enfocando aspectos da situação da Educação Básica no Brasil e do Ensino de Artes e de Teatro na atualidade, considerando desafios e possibilidades da ação docente. Enfoco também alguns aspectos do funcionamento e da estrutura das aulas da disciplina de Artes – Teatro na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, Instituição de Educação Básica localizada em Gravataí/RS, onde se desenvolve o “Projeto Memórias”.

No segundo capítulo, intitulado “VAI E VEM”, discorro sobre os desejos e a paixão pelos temas em foco na minha pesquisa e faço um apanhado da metodologia do trabalho. Escolhi esta denominação do capítulo em alusão ao movimento feito por esse brinquedo de corda, de mola ou fricção, cuja manipulação no sentido do seu avanço exige recuo, evidenciando a importância dessa ação de olhar para trás, que se traduz na retomada de experiências marcantes da minha vida pessoal e artística. Como se fosse possível, hoje, saltar do vai e vem e avistar a imagem do brinquedo de outrora, povoado de lembranças e significados.

Organizo o segundo capítulo em três partes: a primeira chama-se “Dos porquês”, onde apresento as justificativas de trabalhar com os temas da memória, da narrativa e da autobiografia em sala de aula; na segunda, “Do Como”, reflito sobre a metodologia da pesquisa e suas etapas; já na terceira parte, denominada “Com quem”, descrevo os sujeitos que participaram da experiência empírica, enfocando as turmas como um todo e os estudantes de modo particular, destacando os sete alunos entrevistados.

Para o terceiro capítulo elegi o nome “QUEBRA CABEÇA”, por pensar na estrutura desse jogo, que é montado peça a peça na intenção de desvendar o todo. É nesse capítulo que me detenho no Projeto Memórias e partilho a experiência pedagógica e artística que desenvolvi em parceria com os estudantes da EMEF Nossa Senhora Aparecida, em Gravataí/RS.

Na primeira parte do capítulo, denominada “Primeiras peças”, enfoco as etapas introdutórias do Projeto Memórias, construídas como vias sensíveis de adentrar nas narrativas de vida dos estudantes; na segunda parte, chamada “Disparadores: escolhas, encaixe e montagem”, destaco as atividades do Projeto Memórias direcionadas à prática teatral, alicerçadas ao desenvolvimento de Jogos Teatrais e exercícios de improvisação; na terceira parte, abordo a criação e confecção das caixas de memórias dos alunos, chamadas de “Caixas de memórias vivas” e, na parte que finaliza o capítulo, evidencio a Exposição Memórias, instalação artística na Sala de Artes 21, na qual se efetua a revelação das caixas de memórias ao público.

Para encerrar, depois de “abrir tantas caixas” na busca de refletir sobre o Projeto Memórias, acerca do que motiva o ato de guardar lembranças e memórias e sobre como construímos a nossa narrativa de vida através dessas recordações e recriações, é chegada a hora de colocar essas caixas num lugar especial: em “GUARDANDO AS CAIXAS”, traço as considerações gerais da pesquisa em relação à aplicabilidade do Projeto Memórias em sala de aula, sua estrutura metodológica, sua importância como proposta a ser trabalhada e aprofundada no ambiente escolar e, também, as possíveis reverberações dessa experiência pedagógica nos sujeitos envolvidos.

Dentre os teóricos da Pedagogia do Teatro com os quais o meu trabalho dialoga, identifico autores como a professora e diretora de teatro estadunidense Viola Spolin (2005) e os princípios dos Jogos Teatrais, uma metodologia de ensino de teatro aliada à experimentação da linguagem cênica e à aprendizagem da improvisação, elemento primordial do processo expressivo do ator; a pesquisadora Ingrid Koudela (2002), tradutora da obra de Spolin para a língua portuguesa, cujo trabalho abre caminho para diversos estudos brasileiros envolvendo os Jogos Teatrais; o professor Flávio Desgranges (2017) e suas pesquisas referentes à improvisação no teatro e ao papel do espectador na experiência teatral; o pesquisador Vicente Concílio (2008), identificado ao trabalho de Spolin e Koudela e estudioso do teatro pelo viés da Peça Didática de Bertolt Brecht; Taís Ferreira (2006; 2016), pesquisadora que desenvolve estudos acerca da recepção teatral na escola; a pesquisadora Luciane Prestes de Freitas (2012), que reflete sobre as condições oferecidas pelo meio escolar para a aula de teatro, enfocando “a escola como lugar de teatro”; e a professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004; 2012), cujos estudos envolvem os processos de construção de conhecimento em teatro pela criança e de formação acadêmica do professor de teatro.

No campo mais amplo dos estudos teatrais, destaco a contribuição do diretor de teatro e teórico Peter Brook (1999) que analisa o fenômeno Teatro como “encontro”, suscitando relações propícias para pensar a minha sala de aula e as trocas sensíveis que se estabelecem entre os sujeitos, quando motivados a interagir entre si, a partir de suas subjetividades e mediados pela arte; a

professora e atriz Mirna Spritzer (2012) dedicada ao estudo do processo de formação do ator de teatro, e referência nos estudos sobre a vocalidade; e a professora e atriz Patrícia Leonardelli (2012), pesquisadora dedicada ao estudo das artes performativas, traçando relações entre o corpo e memória nos processos de criação.

No que tange à filosofia da educação, minha pesquisa encontra, nas ideias de Paulo Freire (2016), bases teóricas para refletir sobre o ato de ensinar, indissociável do ato de aprender. Já no que se refere aos temas “Escola” e “Juventudes”, parto do estudo e das reflexões propostas pelo professor e pesquisador mineiro Juarez Dayrell (2007).

Do campo da sociologia, reflito a partir das ideias sobre experiência, propostas por Jorge Larrosa (2016) e o conceito de memória coletiva, a partir das reflexões de Maurice Halbachs (2003). E no campo da filosofia, valho-me de estudos referentes ao corpo e à memória, presentes na obra de Henri Bergson (2011).

Como referenciais literários tenho como suportes a obra de Mia Couto (2012) e Mário Quintana (2006).

No que se refere à metodologia da pesquisa, utilizo como referenciais as obras de Maria Ozanira da Silva e Silva (1986); Carlos Rodrigues Brandão (1984); Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Romeu Streck (2006) a respeito da pesquisa participante e Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Menna Barreto Abraão e Márcia Santos Ferreira (2016), no que tange as pesquisas que apresentam uma perspectiva epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.

1. BRINQUEDO DE PAPEL MACHÊ

Eis o que eu aprendi nesses vales onde se afundam os poentes: afinal, tudo são luzes e a gente se acende é nos outros. A vida é um fogo, nós somos suas breves incandescências. – Fala de João Celestioso ao regressar do outro lado da montanha.

Mia Couto, 2003.

Dou início a este primeiro capítulo valendo-me da metáfora do brinquedo de papel machê, através da qual estabeleço relações entre a minha vida pessoal e artística e o trabalho que venho desenvolvendo em sala de aula, como professora da disciplina de Artes – Teatro na cidade de Gravataí/RS. E aprofundo a reflexão sob dois aspectos da construção do brinquedo de papel machê.

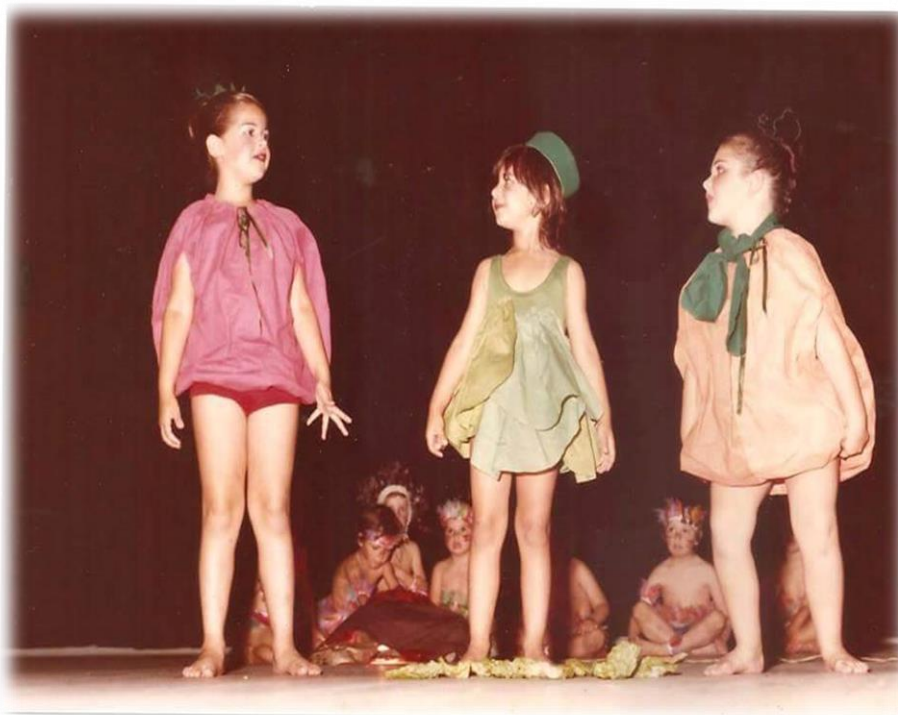
A massa, feita da mistura de papel picado, cola e água, sem uma forma definida, tal como imagens difusas de cidades e casas do interior do estado, tal como os sonhos da menina que brinca de ser atriz e professora de teatro; e a sua moldagem, que forma o brinquedo de papel machê, artesanal e único, assim como cada indivíduo e cada história de vida se fazem únicos, mesmo que compartilhem de sensações e sentimentos semelhantes, ou que vivenciem situações análogas a outros indivíduos ou grupos. As memórias do passado e as reflexões do presente constituindo identidades, incidindo nas escolhas pessoais e profissionais ao longo da vida.

Para que se construa um boneco de papel machê é necessário dosar com cuidado seus ingredientes e seguir corretamente o “passo a passo” da receita, até que a massa, que é feita à mão, atinja o ponto de modelagem. Com os pedacinhos da massa é possível começar a criar o boneco de papel machê. Depois de pronto e seco, ele assume a rigidez da madeira: torna-se um material forte e resistente.

A docência no ambiente escolar pode ser comparada à manufatura do brinquedo de papel machê: não há como saber do resultado da empreitada sem vivenciar as etapas preparatórias, indispensáveis ao processo do ensino-aprendizagem que a

escola necessita. A massa para o brinquedo de papel machê foi moldada por muito tempo, matizada com as cores e tons dos tantos lugares que morei, perfumada com o cheiro da flor que caía em meu primeiro pátio, que batizei de esperança. Encontro na escola, um espaço onde “o boneco segue brincando”, mesmo com coisa “muito séria”, porque o teatro, a educação e o amor são sérios por demais. São essas e outras questões que me proponho a apontar e refletir no segundo item deste primeiro capítulo.

1.1 Uma vida guardada nas paredes de papelão



Cena da Peça “E Assim Choveu em Titã”, com as personagens Tomate, Alface e Abóbora.

Pelos fios desta narrativa, trago alguns fatos da minha trajetória, marcada pela presença de muitas caixas de papelão. Existem caixas que são mais pesadas de carregar: precisam de muitas mãos para se deslocar. Outras são pequeninas e delicadas, como “caixinhas de música”, quase flutuam. Mas “toda caixa que se preze” guarda “algo” dentro de si: um dente de leite, uma folha seca, um santinho

de proteção. As caixas podem guardar, também, lembranças e histórias. Podem guardar uma cidade inteira! Se fosse possível “guardar da vida” dez coisas o que eu guardaria numa caixa? Mesmo que esta fosse uma caixa de sapatos?

Num primeiro momento essa pergunta parece simples, de resposta rápida e breve. Porém, para aqueles indivíduos (penso fazer parte deste grupo) de olhar mais atento e sensível, naturalmente curiosos, amantes da poesia e da liberdade que a imaginação² propicia, a pergunta lançada parece transbordar a folha. Refiro-me a “transbordar”, no sentido de escorrer, esparramar. Como se algo se encontrasse cheio, repleto. Transbordar para encontrar no percurso, “disforme e denso dos caminhos”³, as palavras verdadeiras para responder tal proposição.

Segundo o autor e diretor de teatro francês Valère Novarina (2009): cada palavra, qualquer palavra, a menor de todas as palavras, qualquer uma, é a alavanca do mundo. Ou ainda: nós estamos reunidos ao mundo por um suspense no interior das palavras. (NOVARINA, 2009, p. 20-21). E são justamente as palavras, algumas vezes travestidas em metáforas, que assumem o papel de narrar algumas importantes experiências artísticas, acadêmicas e docentes, que me trazem até aqui: momento em que apresento minha pesquisa no campo da Pedagogia do Teatro, que compõe minha trajetória, em construção, relacionada ao teatro e à docência.

Permito-me propor uma brincadeira com o tempo: trago ao presente fatos do passado e teço meu memorial. Ambiente o espaço biográfico desta narrativa primeiramente na infância: o cenário real é composto por caixas. Muitas caixas de papelão e cinco crianças ao redor delas: quatro meninas e um menino, todos irmãos. Guardar os pertences, empacotar os bibelôs e miudezas, separar livros, agendas, brinquedos, discos, lembranças, amores. Tudo em caixas: “uma vida guardada nas paredes de papelão”. As caixas guardam uma cidade inteira! Como não esquecer tuas ruas, como lembrar os teus cheiros, como lembrar de mim andando em ti, cidadezinha querida, cidades da minha infância. Como não esquecer

² Bachelard apud Sachs (2001, p.7) afirma que a imaginação é, antes de tudo, um tipo de mobilidade espiritual, maior, mais viva, mais vivaz.

³ Utilizo a palavra caminhos para designar as travessias que percorremos e as escolhas (pessoais ou profissionais) que fazemos durante a vida.

das tantas casas onde morei: da árvore de goiaba branca, do tanque enorme da lavanderia, que por muitas vezes foi nossa piscina, do cinema abandonado no pátio do vizinho, da janela do meu quarto, cúmplice das fugas para dançar lambada na Boate *Overnight*, das escadas de mármore que levavam ao segundo andar, onde havia uma área aberta em que tomávamos, eu e minha mãe, banhos de sol. Como não lembrar... Para o escritor moçambicano Mia Couto (2003, p.53) “o importante não é a casa onde moramos, mas onde em nós a casa mora”.

A incerteza do tempo em que permaneceríamos em determinado lugar, já que a profissão exercida por minha mãe exigia a mudança de cidade, fez nascer em mim sentimentos que me acompanham pela vida adulta: a urgência de amar, de viver com a intensidade dos apaixonados e, por consequência, o medo da solidão e do abandono. Eu e meus irmãos não sabíamos o dia certo que minha mãe chegaria em casa e anunciaria a nossa próxima partida. Mas sabíamos que, cedo ou tarde, num período que não ultrapassava três anos, iríamos embora da cidade onde morávamos. Se eu fechar os olhos consigo ver minha mãe, com suas longas saias e suas botas de cano alto, entrar na sala e dizer: vamos nos mudar, comecem a arrumar as coisas de vocês. E o choro embalava a inevitável ação de guardar, mais uma vez, a vida nas caixas de papelão.

O professor e neurocientista Ivan Izquierdo (2010, p.16) afirma que “cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias – ou fragmentos de memória”. Sobre a infância, o teórico elucidava:

Nossa infância, como a de todos, envolveram muitíssimos episódios-chave para todo o resto de nossa vida: o beijo da mãe na hora de dormir ou depois de levar um tombo, o calor de seu seio, a vibração do peito de nosso pai quando falava, o sorriso dos irmãos e dos amigos, o tato dos pelos de nosso primeiro cachorro, enfim, tudo aquilo que configura até hoje a essência de nosso mundo afetivo, sentimental e cognitivo (IZQUIERDO, 2010, p.12-13).

O mundo que eu conhecia era repleto de caixas de papelão, que além de guardar memórias, protagonizaram dez anos vividos em diferentes lugares do interior do estado do Rio Grande do Sul, servindo para unir os laços de uma história precocemente marcada pela descoberta da poesia, pela alegria das brincadeiras ao

ar livre e pela música, presente nas rodas de violão ou orquestradas ao piano, tocadas por minha mãe e acompanhadas pelos “Cinco Super Irmãos”⁴.

A familiaridade com as caixas, tomadas neste trabalho como sinônimos de reservatórios de vida, bem como o hábito de guardar objetos e lembranças, têm seu princípio na minha infância. Um pouco antes de completar sete anos de idade, deixo minha cidade natal, Porto Alegre, e rumo, com minha família, para Estância Velha, primeira cidade do interior do Estado, nas quais moramos, até eu completar dezoito anos de idade, quando retorno à capital para estudar teatro. São Lourenço do Sul, Pedro Osório e Rio Grande foram as outras cidades em que vivemos.

Em Estância Velha, cidadezinha simpática de colonização alemã, frequentei a Escola Municipal Humberto de Campos da primeira à quarta série, do antigo I Grau (atual Ensino Fundamental) de onde guardo a lembrança de ir a pé para escola, comer polenta com molho no recreio e fazer aulas de flauta doce com a professora Agnes. Lembro dessa professora com um carinho enorme: tinha a voz suave e os “olhos tranquilos”, de quem possui amor por aquilo que faz. Nas aulas de flauta doce aprendi a ler partitura e a entender que a música também é feita de pausas e silêncios. Aprendi, principalmente, a superar o desafio de respirar corretamente para atingir uma nota aguda, como o “mi sustenido menor”, sem cair no desafino – exigência para que eu tocasse a canção “Coração de Estudante”, eternizada pela linda voz do cantor Milton Nascimento (1983). Com o grupo de flauta doce, em parceria com o coral da cidade, gravamos um disco.

Era 1985, ano marcado pela morte de Tancredo Neves, presidente brasileiro recém empossado, ao som melancólico e triste da mesma “Coração de Estudante”, a música favorita de nosso então presidente, tocada, insistentemente, nas televisões e nos rádios, emoldurando o luto do nosso país. Ano anterior, o Brasil gritava por “Diretas Já”. No momento desta escrita, sentada, em frente ao computador, eu calo o meu grito por “Diretas Já”.

O desastroso ano de 2016 trouxe, de certa maneira, o passado à tona: um grupo de políticos muito bem articulados e com o apoio de forças da grande mídia, arma um

⁴ Denominação criada ainda na infância pelo nosso grupo, do qual fazem parte, Luciana, Carolina, eu (Mariana), Manuela e Fernando.

golpe que culmina no afastamento da então Presidente da República, Dilma Roussef, eleita de forma democrática por mais de cinquenta milhões de brasileiros, assumindo assim o vice-presidente Michel Temer. A lembrança desses dois momentos parece unir, num lapso de instante, o passado e o presente, como se pudessem ocupar, tristemente, o mesmo lugar no espaço e na biografia do país.

Aos sete anos de idade eu tinha um medo terrível de que minha mãe ficasse velha, e sonhava em ver o Cometa Halley. O cometa, que tem sua passagem pelo Sistema Solar a cada 75 anos, passou em 1986, mas eu não o vi. Minha mãe segue envelhecendo, bonita, e ainda toca violão. Hoje possuo outros medos, como perder a liberdade de expressão e não conseguir viver (sobreviver) trabalhando com arte. Quando eu era criança o futuro parecia tão distante, como se fosse uma estrela que se enxerga somente o brilho, mas não se sabe dimensionar o tamanho e a forma reais. Nós apenas imaginamos e construímos sonhos.

A arte apresentou-se para mim muito cedo: aos cinco anos de idade desempenhei minha primeira personagem: uma alface, que entre tons de verde da sua saia em “verdes tons”, dizia: – “Eu sou uma alface verdinha e gostosa, em qualquer salada eu sou saborosa”. A peça, cuja temática era a seca e seus agravantes, chamava-se “E Assim choveu em Titã”, com autoria e direção de Ana Lúcia Carvalho Pinto Vieira (minha mãe). A peça foi apresentada ao público na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, em 1982.

Antes de encaixotar mais uma mudança e me despedir de minha casa de Estância Velha, com seu pátio enorme, com a árvore que dava chuchu-gêmeo, do abacateiro, das goiabeiras, do canteiro baldio arborizado, que ficava ao lado, onde eu me pendurava nos cipós, das brincadeiras de faz-de-conta e de teatro com meus irmãos (meu primeiro grupo de teatro?), nos quais eu fui (assumi o papel) mãe, professora, miss, apresentadora, cientista e cantora, trago um fato marcante: aos dez anos escrevi meu primeiro poema, chamado “A árvore de Estância Velha”⁵. Com ele, venci o Concurso de Poesias da Cidade, tendo recebido o troféu na praça

⁵ “Com seus galhos gigantescos e seu brilho a brilhar, nas folhas flores e frutos que não param de brotar/ Essa árvore fica em uma praça que tem um lago com peixinhos coloridos. Eles ficam ali contentes, porque o sol lhes sorri um sorriso sorridente/ Essa árvore que estou falando tem encantos de verdade, tem um mundo colorido, mundo de felicidade/ Essa árvore que tem belezas e qualidades está no centro de Estância Velha, minha cidade”.

central, ao ar livre, pelas mãos de minha mãe. Lembro que o poema foi escrito a mão (até porque em 1987 não havia computador e eu não sabia datilografar) e ilustrado com um desenho bem colorido da árvore e do lago com peixinhos que havia perto, no interior da praça.

O caminhão da mudança chega, estaciona em frente à minha casa, na rua Sete de Setembro, e nos leva direto à cidade de São Lourenço do Sul, nossa próxima morada. Fernando, meu irmão menor, chega na porta de nossa nova casa e pergunta a nossa mãe quando que o caminhão da mudança iria trazer a nossa horta. Adeus *bouganville*, até um dia Estância Velha! Por falar em mudança, algumas coisas mudaram consideravelmente na minha vida, não somente pelo fator geográfico (estávamos morando mais ao sul do estado e mais próximos à Pelotas, cidade em que meu padrasto Alfredo lecionava), mas, sobretudo, em função das transformações inerentes à transição entre a infância e a adolescência.

Primeiramente: o espaço. A casa não tinha pátio! Era muito menor do que a anterior. Ao fundo tinha uma pequena área, com piso de lajotas, sem gramado e sem árvores. A exceção era uma noqueira muito alta, que ficava num cantinho desse “pátio”, e que ia até o telhado. Lembro de subir na árvore e isso causar algumas desavenças com minha mãe. Aonde vamos brincar? Como vamos brincar, eu pensava. Aos onze anos, embora meu corpo já anunciasse as modificações que ocorreriam na puberdade, eu ainda gostava muito de brincar, de inventar outros mundos.

Foi naquela época, meados de 1988, que considero ter construído minhas primeiras personagens: Jussara, amiga íntima de Maria Jé. Elas eram duas bancárias, casadas e cada uma com quatro filhos. Também criei a Clotilde, amiga de Clotil, ambas manicures e fofoqueiras. Manuela, minha irmã mais nova, “emprestava vida” a Clotil e a Maria Jé. As brincadeiras tinham um espaço determinado em casa para acontecer: as bancárias se reuniam numa pequena peça que havia acima da garagem, com o pé direito bem baixinho (lembro que uma vez fiquei a semana inteira lá de castigo, saindo apenas para ir à escola). Já as manicures se encontravam quando alguma de nós duas estava no banheiro tomando banho, e a outra fazia companhia. A alegria de poder ser outro, ter uma

outra vida, uma outra voz, me fascinava. Identifico nessas brincadeiras as origens do prazer pela representação e pela possibilidade de reinventar a própria história. As personagens eram tão vivas, tão ricas em detalhes, com uma biografia tão bem definida, que me lembro perfeitamente até hoje.

Hoje, refletindo sobre as brincadeiras de outrora, eu penso que o que fazíamos, intuitivamente e de maneira artesanal, eram as primeiras explorações de uma atividade que se revelaria fundamental à profissão que eu viria a escolher. Eu e minha irmã dávamos vida a um papel! Naquela época eu não tinha a menor ideia de quem era Constantin Stanislavski, o grande ator, diretor e escritor russo, um dos maiores homens de teatro do Século XX, cujos estudos enfocam, entre outros aspectos, como a memória emotiva, a partitura física de um determinado papel, o subtexto, a ação interior, a presença cênica e a construção do personagem, dentre outros que me possibilitariam aprofundar conhecimentos teóricos e práticos fundamentais à profissão que eu escolheria. Conforme o diretor russo:

O ator tem de conhecer a natureza de uma paixão, tem de conhecer o traçado que o deverá orientar. Quanto mais o ator conheça a psicologia da alma e da natureza, quanto mais a estude em suas horas vagas, melhor poderá penetrar na essência espiritual da paixão humana e, assim, a partitura de qualquer papel que interprete será mais rica de detalhes, mais complexa, mais variada (STANISLAVSKI, 1985, p.84).

Anos mais tarde eu ouviria falar muito desse autor e de outros expoentes do Teatro que eu estudaria no Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), espaço de formação onde se deu meu primeiro contato com seus escritos.

As caixas de papelão, de diversos tamanhos e formas, reaparecem “na cena”, guardando mais um lugar e seus habitantes, que por mim passaram, transportando-me a Pedro Osório, pacata cidade que ficou conhecida por figurar na letra da canção “Maria Fumaça”⁶, de Kleiton e Kledir (1979). A cidadezinha, que é banhada pelo Rio Piratini, foi cenário importante para que o fascínio pelas artes cênicas se instaurasse verdadeiramente em mim. Aos treze anos de idade comecei a frequentar aulas de dança na “Academia Mexa-se”. Lembro das aulas do professor e coreógrafo Marcio Fiori, de “danças latino-americanas” e das

⁶ Em alusão à locomotiva a vapor e seu trajeto no Rio Grande do Sul, que inclui uma parada na “estação de Pedro Osório”.

apresentações nos clubes de Pedro Osório, no “Festival da Canção Nativa Terra e Cor” e, também, em cidades da redondeza como Arroio Grande, Piratini e Jaguarão. Numa dessas ocasiões, eu interpretei a artista Carmen Miranda, dançando e dublando a canção “O que é que a baiana tem”, música composta por Dorival Caymmi (1939).

Mas foi somente na cidade de Rio Grande, onde passo a morar no final de 1991, que a paixão pelo teatro se consuma e “me atravessa” de uma maneira tão significativa e especial, que se torna protagonista da minha vida de adolescente. Por intermédio do meu padrasto fui conhecer o Teatro Avenida e passei a frequentar aulas de teatro. Durante alguns meses participei de oficinas que ocorriam aos sábados à tarde e assistindo aos ensaios do Grupo Cênico do Teatro Municipal de Rio Grande, que era dirigido por Clarice Ziegelmann. Aos poucos fui me integrando ao Grupo Cênico e, quando “me dei conta”, já fazia parte dele. Eu tinha, então, quinze anos: as colegas da escola esperavam as sextas-feiras para sair à noite; e eu mal conseguia dormir sonhando acordada com o próximo ensaio. Permaneci como atriz do Grupo Cênico do Teatro Municipal de Rio Grande até final de 1994, ano em que concluí meus estudos do Segundo Grau (atual Ensino Médio).

No Grupo Cênico, participei de duas montagens teatrais: a primeira era voltada ao público infantil e intitulava-se “A Magia de Plós” (1994), uma adaptação de Ziegelmann para o clássico “O Mágico de Oz”. Com esta peça fizemos muitas apresentações no Teatro Municipal Avenida, sede do nosso grupo, participamos do Festival de Teatro Amador do RS, edição 1994, no qual a peça recebeu o prêmio de Melhor Espetáculo, que oportunizou ao grupo viajar para participar do Festival Nacional de Teatro Amador (FENATA) em Ponta Grossa/PR. As melhores lembranças daquela época são a euforia e a alegria daquelas viagens! Conviver em grupo, um bando de jovens com os mesmos interesses, conhecer outras cidades, outros grupos de teatro, artistas, cantar e tocar violão nos alojamentos. Apresentar o nosso trabalho para outras gentes!

A segunda montagem que realizei com o Grupo Cênico foi uma adaptação da obra *Doña Rosita – la soltera*, de Federico Garcia Lorca (1935), com o nome de “A Linguagem das Flores”, direção de Ziegelmann. A experiência vivida com Rosita, a

protagonista de “A Linguagem das Flores”, uma jovem que passa a vida a esperar o retorno de seu noivo, foi tão marcante que, dez anos depois, escolhi a mesma personagem para ser interpretada no meu Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Interpretação Teatral no Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os dezoito anos chegaram e a vontade de estudar teatro na capital foi mais forte que tudo: arrumei as minhas caixas, guardando meus pertences importantes, as fotos da família e amigos, as cartas e bilhetinhos, e mudei-me para Porto Alegre. Mas dessa vez a casa onde fui morar não era bem uma casa, era apenas um quarto: um pequeno e solitário quarto do Pensionato Maria Imaculada, localizado no Bairro Medianeira, onde morei todo o ano de 1995. Foi o jeito que encontrei para vir para Porto Alegre e me dedicar a entrar para faculdade de Artes Cênicas, amadurecendo em meio à solidão de minha nova morada.

Em meio aos estudos para prestar o vestibular para Artes Cênicas, participei de uma Oficina de Teatro com a professora Olga Reverbel, cujas aulas ocorriam duas vezes por semana, no estúdio da professora, localizado na Rua Santo Antônio, bairro Bonfim, composto por duas salas de trabalho, separadas por uma escada em caracol. Reverbel já era uma senhora: lembro que ela ficava sentada na sua cadeira, fumando seu cigarro longo e fino (Capri era o nome) e adorava Bertold Brecht. Eu gostava muito de conversar com ela! Tive a oportunidade de ir à sua casa, a fim de ajudar a professora a organizar a sua vasta biblioteca. Quantos livros! Atenciosa, Reverbel presenteou-me com duas obras de Brecht: uma continha algumas peças e a outra tratava do seu “teatro dialético”. A Oficina com Reverbel durou um semestre e encerrou-se com um trabalho apresentado ao público, no Colégio Província de São Pedro, da Rede Privada Ensino de Porto Alegre, onde interpretei um monólogo de Brecht, chamado “Mulher Judia” (1938). Lembro que a história era triste: a mulher telefonava para os amigos (que tinha em comum com seu marido para se despedir) e o deixava.

Hoje, pensando sobre as minhas experiências iniciais em teatro, vejo como fui agraciada por ter convivido com Reverbel, professora considerada referência no Rio Grande do Sul e no Brasil, no campo que hoje denominamos Pedagogia do

Teatro. Naquela época, eu não sabia que a minha trajetória como atriz se entrelaçaria com tanta força ao Ensino de Teatro, apenas nutria a certeza de que o teatro era o meu caminho.

Outra experiência de iniciação teatral, vivenciada ainda no ano de 1995, foi uma Oficina de Teatro ministrada pelo ator e diretor Zé Adão Barbosa, no Clube de Cultura⁷, que, na ocasião, era arrendado pelo grupo de teatro dirigido por Barbosa, a Cia das Índias. O Clube de Cultura era um espaço interessante: sua entrada é feita por um longo corredor, que conduz a um saguão, que tem ao fundo a porta de acesso a uma pequena sala de apresentações; o saguão dá acesso também a um pequeno jardim de inverno, onde ficava uma escada em caracol, que leva ao segundo andar, onde funcionava o escritório do grupo: espaço de reuniões e de armazenamento de documentos, figurinos e materiais de cena.

A Cia das Índias era composta por um grupo de jovens atores, do qual a maioria dos integrantes ainda hoje trabalha com arte; e Barbosa, em parceria com o ator e professor Jeffie Lopes, inaugurou, no ano de 2010, a Casa de Teatro, espaço cultural sediado num grande casarão no bairro Bonfim, que abriga oficinas de formação de atores, oficinas para crianças, espetáculos, performances musicais, seminários e saraus. Ali também está o Café Bertoldo, ponto de encontro, intercâmbio, recepção e entretenimento de artistas. Das vivências na Oficina de Barbosa, lembro de uma aula que me marcou: nós, os alunos, tínhamos de preencher uma “ficha de personagem”, de modo a estabelecer diversos elementos que nos aproximassem da verdade da criação, estimulados por algumas questões, tais como: qual é a idade da personagem? Qual é o seu nome? Qual é a sua profissão? Como é sua voz? Como ela caminha? Essas perguntas me fizeram lembrar das brincadeiras com minha irmã Manuela, onde “fingíamos” ser adultas, bancárias, mães de família.

Logo após o término da Oficina, fui convidada por Barbosa a integrar o elenco da Cia das Índias, permanecendo no Grupo de agosto de 1995 a dezembro de 1996. Na

⁷ O Clube de Cultura foi fundado em 30 de maio de 1950, a fim de criar um espaço para atividades artístico-culturais que não encontravam acolhida nos lugares já consagrados da cidade de Porto Alegre. A iniciativa foi de ativistas político-culturais, judeus não sionistas, que alugaram uma casa na Rua Ramiro Barcelos, onde o Clube formou um coral e realizou diversas palestras e atividades.

Cia das Índias fazíamos algumas performances, *happenings* no final da tarde, desfiles de figurinos e espetáculos. Particpei como atriz de dois trabalhos: o primeiro chamava-se “*Love Hurts*”, colagem de textos de Roland Barthes, de seu livro *Fragmentos de um Discurso Amoroso* (1994). As cenas do espetáculo ocupavam todo o espaço do Clube de Cultura, pelo qual o espectador era conduzido a um percurso poético visual. Mal findava uma cena e a outra, que ocorria ao lado, ou no jardim, já estava acontecendo. No final do espetáculo, os atores se encontravam na sala de teatro, onde a plateia estava configurada diferentemente do que costuma ocorrer no tradicional palco à italiana, e aconteciam as últimas cenas.

Lembro, como se fosse hoje, do dia em que vi Reverbel na plateia do espetáculo “*Love Hurts*”: que inspiração ter aquela senhora, cuja importância para o ensino do teatro eu não era capaz de estimar, assistindo o nosso trabalho, envolta em sua generosidade: olhos profundos que pareciam ver além do presente. No final do espetáculo, ela me deu um abraço carinhoso e também cumprimentou o diretor, dizendo: – “roubaste minha atriz Zé, roubaste minha atriz! (Foi um dos elogios mais bonitos que recebi, e que guardo com carinho).

O outro trabalho que realizei na Cia das Índias coloca-me novamente em contato com a poesia de Federico Garcia Lorca. Quando eu ingressei no Grupo, seus integrantes já estavam ensaiando o espetáculo “O Sortilégio da Mariposa”, adaptação da obra “*El maleficio de la mariposa*”, de 1919, primeira obra teatral de Lorca. As personagens da peça do dramaturgo espanhol são baratas, baratinho, lagarto, entre outros. E buscando incluir-me, também porque julgou que eu cantava bem, criou para mim a personagem da cigarra, que ficava no alto cenário (que fora todo construído com sacos de tecido e pintado por nós), observando as cenas, tocando violão e cantando durante o espetáculo. As poesias do autor foram musicadas por Teddy Corrêa, músico gaúcho, integrante da Banda Nenhum de Nós. Os figurinos bordados e costurados a mão, em cima de roupas tingidas ou puídas, foram feitos um a um, ou seja, cada ator construiu o seu, tendo em vista uma estética e uma produção pensadas e compartilhadas pelo diretor.

Pensando hoje sobre o trabalho que realizávamos na Cia das Índias em 1995, considero que Barbosa, como diretor, imprimia uma visão e uma estética teatral, de certo modo, fora dos padrões da época. Sua perspectiva aproximava-se, a meu ver, da ideia de “espectador emancipado”, de Jacques Rancière, que vim conhecer recentemente numa disciplina do Mestrado do PPGAC/UFRGS. Em consonância com as palavras do autor:

O teatro deve ser trazido de volta à sua verdadeira essência, que é o contrário daquilo que é normalmente conhecido como teatro. O que se deve buscar é um teatro sem espectadores, um teatro onde os espectadores vão deixar esta condição, onde vão aprender coisas em vez de ser capturados por imagens, onde vão se tornar participantes ativos numa ação coletiva em vez de continuarem como observadores passivos (RANCIÈRE, 2010, p.109).

A construção de narrativas não lineares, a presença do texto fragmentado, as cenas que dividiam o foco de atenção dos espectadores, o público sendo convidado a percorrer o espaço físico que o Clube de Cultura, possibilitando traçar narrativas poéticas para além da sala de teatro, são elementos que contribuía para fomentar a participação ativa do espectador na construção dessa dramaturgia, ou, ao menos, colaboravam para arrancar-lhe o papel passivo agregado a ele.

As caixas de papelão reaparecem na cena, porém em formato de mochila, conduzindo-me à cidade de Florianópolis, onde permaneço morando por dois anos e meio. Para quem tem vinte anos, a vida parece estar sempre sorrindo, ainda mais quando os sonhos começam a ter concretude: em julho de 1997 sou aprovada para cursar Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O contato com as Artes Cênicas unia a prática à teoria: fui conhecendo um pouco da história do teatro oriental e ocidental, a dramaturgia dos gregos antigos, o ensino de teatro no Brasil, os grandes encenadores e teóricos do século XX, como Stanislavski, Grotowski, Brecht e Artaud e, simultaneamente, experimentando práticas cênicas, como a performance e outras intervenções artísticas que mesclavam música, poesia e a técnica de andar em perna-de-pau.

O fascínio pelo teatro crescia em mim, encontrando diferentes matizes: foi estudando numa sala de aula da Universidade, fazendo fichamentos de obras clássicas, trocando com os mestres, que tive a alegria de ser aluna, que me descobri também professora. No período em que estudei na UDESC, convivi com excelentes professores, dos quais me recordo até hoje: José Ronaldo Faleiro, André Carreira, Beatriz Cabral, a Biange, Márcia Pompeu Nogueira, Sandra Meyer foram como pilares que sustentavam minhas carências pessoais e artísticas e a enorme saudade que eu sentia da minha família e da minha cidade natal.

Com sua voz pausada e suave, o professor Faleiro ministrava uma disciplina relacionada à dramaturgia e história do teatro. O professor Carreira, por sua vez, conduzia as aulas de interpretação teatral: lembro de ser muito enérgico e inovador em suas propostas cênicas em sala de aula. Na sua disciplina realizamos uma experiência teatral chamada de “A Viagem do *Voyer*”, em parceria com colegas mais avançados no Curso, que ficavam responsáveis pela direção cênica. As aulas da professora Nogueira eram marcadas pela importância de se pensar o teatro como uma arte do coletivo. Lembro da presença marcante do debate em suas aulas: de estarmos em círculo, como forma de união e aproximação do grupo de alunos com a professora. Das experiências com a professora Meyer, lembro de trabalharmos o corpo e a mente de forma indissociável. E das aulas ministradas pela professora “Sassá”, das disciplinas de Teatro de Formas Animadas, recordo de atividades com máscaras, bonecos e teatro de sombras e do clima descontraído do seu ateliê: o envolvimento dos alunos com as tarefas e a alegria da professora, que costumava deixar uma música tocando no rádio (talvez por isso eu utilize esse recurso nas minhas aulas em que são trabalhadas atividades plásticas). Guardo com carinho e saudade o aprendizado com esses professores que conheci há mais de vinte anos no Centro de Artes da UDESC.

A primeira experiência como docente de teatro acontece, então, em julho de 1998. Por intermédio do meu padrasto, então professor da Universidade Federal de Pelotas, nas férias de inverno me desloco até Novo Machado, pequena cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, para desenvolver uma Oficina de Teatro. Criei e sistematizei a Oficina, que teve como nome “Oficina de Teatro Quem Inventa Aguenta”, ministrada em duas semanas no Salão Paroquial da Igreja, aberta a todos

aqueles que tivessem vontade de fazer uma incursão pela linguagem teatral. A Oficina contou com uma enorme procura dos moradores da pacata cidadezinha de Novo Machado: setenta e cinco alunos, de todas as idades, organizados em três turmas.

A metodologia das aulas foi construída pensando em trabalhar o lúdico presente nas brincadeiras tradicionais infantis, a expressão vocal e corporal dos alunos. Eu não tinha experiência como professora de teatro, mas guardava em mim o que eu aprendera como aluna das disciplinas e oficinas de teatro que participei. Elaborei uma sequência de jogos dramáticos e teatrais e, também, algumas propostas de improvisações. A presença de objetos pessoais, como elementos de narrativa ou experimentação cênica, já apareciam nas minhas aulas.

Aconteceu um fato curioso: pedi aos alunos que trouxessem para aula um objeto que gostassem, para que fizéssemos um determinado jogo. Na manhã seguinte, um dos alunos, um menino de aproximadamente nove anos de idade, trouxe uma cobra d'água dentro de um saco plástico. Não me esqueço desse fato, e nem do rosto do menino loirinho, de óculos, com cara de sapeca. Esse acontecimento me conduziu a refletir sobre a imponência que o cotidiano tem nas nossas vidas, a preponderância do entorno e das vivências nas escolhas que cada indivíduo faz em sua vida. Anos mais tarde, a autobiografia e a memória se tornariam as grandes protagonistas das minhas aulas e das conversas com os alunos da escola de Gravataí/RS, o que culminou na escolha dos temas da minha pesquisa de mestrado desenvolvida no PPGAC/UFRGS.

Em julho de 1999, embora a universidade suprisse parte dos meus sonhos em relação ao futuro que eu estava construindo, a saudade de casa, de estar perto de meus pais e irmãos e de estar na minha cidade natal, fazem com que eu decida retornar à Porto Alegre. Momento de arrumar novamente as caixas, guardar nelas também o cheiro do peixe fresco, o vento que vem do mar, e recomeçar. No ano seguinte, subi as escadarias do Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como aluna do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação em Interpretação Teatral, no qual fui admitida mediante Concurso Vestibular. Os primeiros anos no DAD foram muito ricos

artisticamente: ali reencontrei o ator, diretor e iluminador Fernando Ochôa, que se tornaria meu grande amigo e, posteriormente, meu diretor. Particpei de duas montagens acadêmicas dirigidas por Ochôa, quais sejam: “Rede Nacional de Intrigas” (2000), comédia sobre a televisão brasileira, com autoria de Zé Adão Barbosa, Patsy Cecato e Lila Vieira e, também, de seu trabalho de Graduação em Direção Teatral, chamado “Reunião de Mulheres – *‘linkando’* textos de Vera Karam” (2002), atriz, dramaturga e tradutora gaúcha.

Em 2001 montamos a Cia Teatro Independente, com a direção de Ochôa, cujos integrantes eram, na sua maioria, estudantes do DAD. Estreamos naquele mesmo ano o espetáculo infantil “Do Outro lado da Cerca”, com autoria de Hermes Mancilha e direção de Ochôa. A peça conta a história de seis amigos, que se aventuram no quintal da amiga Clara e se perdem. Em suas andanças eles conhecem a tribo dos índios *kaigang*. A história é permeada por canções, cuja temática enfoca os valores como a amizade, o afeto e a união. A peça viajou pelo interior do Estado do Rio Grande do Sul, sendo muito bem aceita pelo público e pela crítica, conquistando o Prêmio Tibicuera de Teatro Infantil⁸ daquele ano em diversas categorias. Além dos Prêmios de Melhor Espetáculo, Direção, Trilha Sonora, Iluminação, eu recebi o Prêmio de Melhor Atriz Coadjuvante. Nesse período convivi com artistas que se tornariam grandes amigos, como os atores Luca Lopes e Ricardo Vivian, as atrizes Maíra Castilhos e Ana Lara Vontobel, e o diretor e iluminador Fernando Ochôa.

Paralelamente às experiências efervescentes como atriz, participei também como Monitora de Oficinas de Arte para Crianças e Jovens da periferia da cidade. O Projeto Social se chamava “Esporte Clube Cidadão” e as Oficinas de Teatro aconteciam na Quinta Unidade da Restinga, bairro localizado na Zona Sul de Porto Alegre/RS. Permaneci trabalhando nesse Projeto durante todo o ano de 2001, aprendendo lições de cooperação, amizade e cidadania. Quando iniciamos nosso trabalho, eu e as colegas Taís Ferreira, atriz, professora e pesquisadora das artes

⁸ Tradicional prêmio para as Artes Cênicas no Rio Grande do Sul. Realizado anualmente pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal da Cultura, o Prêmio Tibicuera de Teatro para as Crianças busca destacar e incentivar a atividade teatral produzida na capital gaúcha. Aos vencedores é entregue um troféu criado pelo artista plástico Vasco Prado, em 1993.

cênicas, responsável pela coordenação das Oficinas de Teatro, e Paola Oppitz, atriz e também professora, na época compartilhando a monitoria comigo, o Projeto recém tinha saído do papel, e a estrutura física era precária: nossas aulas eram ministradas sob barracões de plástico armados em cima do chão batido, onde o barulho da construção civil do futuro prédio do Projeto “Esporte Clube Cidadão”, que ficava ao lado, tornava-se mais um elemento desafiador no desenvolvimento das atividades que propúnhamos.

Essas intercorrências tornavam-se insignificantes diante das histórias de vida daquelas crianças e jovens, vítimas do tráfico e da violência, “órfãos de pais vivos” em situação de cárcere, criados em situações de extrema vulnerabilidade social. Porém, nem todas essas dificuldades de vida, sofridas pelos nossos alunos, tiravam a alegria presente na infância e, uma espécie de generosidade das crianças com a vida. Lembro de uma manhã quando fui trabalhar – era o último dia da Campanha de Vacinação Nacional contra a rubéola. Alguns alunos me pegaram pela mão e me conduziram até o posto de saúde do bairro. No trajeto, composto de casinhas bem humildes e chão de terra, eles me apresentavam o entorno, e para quem estivesse passando, diziam com orgulho que eu era a professora deles.

Naquele momento, além de me sentir protegida por aquelas crianças, senti a grande responsabilidade da docência. Percebi que os ensinamentos ultrapassam as barreiras físicas (como exemplo, a precariedade do espaço onde eu ministrava as minhas aulas) ou etárias, e que o ato de ensinar é um desdobramento do aprender. Não há ensino que se sustente sem que o espaço para o aprender se faça presente e constante. Anos depois, a partir do estudo de autores do campo da educação e da filosofia da educação, eu entenderia que essa prática de ensino-aprendizagem, realizada por mim precocemente, e de maneira empírica, reflete o pensamento de Paulo Freire, um dos mais importantes educadores e filósofos do nosso país. Na concepção de Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...)Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 2016, p. 25-26).

Passei a compreender o teatro, o ensino de teatro, como uma trajetória potente na construção de conhecimento e na reflexão sobre a nossa própria existência. Reconheci a natureza da arte teatral como força que possibilita ao homem se reconhecer como sujeito em ação, capaz de refletir sobre a sua condição e transformar o seu cotidiano.

Em 2002 participei de uma audição para integrar o elenco da nova versão da peça “Bailei na Curva”⁹, dirigida por Júlio Conte. Permaneci no espetáculo até final de 2006, e, com o mesmo grupo de artistas, remontamos a peça “Não Pensa Muito que Dói” (2003), com autoria e direção de Conte. As montagens tinham a produção da Cômica – Produtora Cultural, gerenciada pela atriz, dramaturga e produtora teatral Patsy Cecato, que também oferecia Oficinas de Teatro. Trabalhei como professora de teatro para jovens na escola da Cômica nos anos de 2004 e 2005. As experiências vividas por mim neste período em que fui atriz do espetáculo “Bailei na Curva” são paradoxais, eu diria até mesmo antagônicas. De um lado eu estava inserida num modelo de representação teatral, que eu julgava ser mais formal e menos criativo, buscando espaços de autoria e autenticidade nas minhas representações; do outro, inspirada pelas aprendizagens acadêmicas, possuía a vontade de experimentar o desconhecido, de me lançar num universo de criações artísticas mais ousadas, apoiadas no jogo e na improvisação.

Destaco um fato marcante (para não dizer “triste”), ocorrido em 2004, ano em que concluí a Graduação em Interpretação Teatral no DAD, que me fez refletir sobre a impermanência de público nas salas de teatro da capital e do interior do nosso estado. No mesmo final de semana de agosto daquele ano, eu tive duas experiências distintas: apresentar meu Trabalho de Conclusão do Curso de Interpretação Teatral, o monólogo “Rosita às esperas”, inspirado na dramaturgia de Federico Garcia Lorca, com inserções de Roland Barthes, na Sala Carlos Carvalho da Casa de Cultura Mário Quintana¹⁰, para um público de apenas quatro pessoas; e

⁹ Uma das peças de maior sucesso do teatro gaúcho, conhecida por lotar as plateias há mais de trinta anos. A história de sete crianças vai sendo contada, tendo a Ditadura Civil Militar no Brasil como pano de fundo e o que isso gerou em suas vidas.

¹⁰ Importante centro cultural situado no Centro Histórico de Porto Alegre/RS, onde antigamente funcionava o Hotel Majestic, que abriga salas de teatro e cinema, cafés, uma biblioteca, ateliês para oficinas de dança, música, teatro, artes visuais. Existe também o famoso “Quarto do Poeta”, homenageando o poeta Mário Quintana, que foi morador do hotel durante muitos anos.

encenar o espetáculo “Bailei na Curva”, para grandes plateias, quase sempre lotadas, em espaços cênicos no interior do RS.

No ano seguinte (2005) retorno ao DAD da UFRGS (mediante reingresso de diplomado) para cursar Licenciatura em Teatro. Lembro-me que as disciplinas de pedagogia, psicologia e filosofia da educação eram muito instigantes, pois as aulas se desenvolviam em forma de seminário, proporcionando trocas entre professores e colegas de diferentes cursos, oportunizando novos olhares e novas escutas sobre temas transversais à formação docente em teatro.

A construção de um saber que é compartilhado, que primeiramente experimentei nas disciplinas de Licenciatura em Teatro da UFRGS e que hoje desfruto como aluna do mestrado, é um dos maiores legados que levo para a minha sala de aula. Penso que, cada vez mais, precisamos de espaços onde sejam possíveis o diálogo e a troca de saberes. A sala de aula necessita priorizar e valorizar as peculiaridades e riquezas que cada indivíduo condensa em seu arcabouço.

No período em que fui estudante de Licenciatura em Teatro da UFRGS, trabalhei no Grupo Depósito de Teatro¹¹, atuando como atriz e desenvolvendo outras funções, pois o coletivo gerenciava sua sede própria. Cada ator ou atriz assumia tarefas de manutenção e limpeza do espaço físico, de produção e divulgação dos espetáculos, e auxiliava nas Oficinas de Teatro, realizando as inscrições os alunos ou substituindo algum professor se necessário. Ficávamos também responsáveis pela sala dos figurinos, que, para sua melhor organização, eram armazenados em caixas.

Sobre a importância do aprendizado humano e artístico que obtive durante os anos que estive como integrante do Grupo Depósito de Teatro, destaco um fragmento da entrevista com a atriz Tânia Farias, uma das maiores atrizes gaúchas, conhecida por sua atuação há mais de vinte anos no Grupo de Atadores Ói Nós Aqui Traveiz, que completa, no ano vigente, quatro décadas de história. A entrevista resultou o livro, “Tânia Farias, o Teatro é um Sacerdócio” (2018), com a autoria do jornalista Fábio Prikkladnick. Sobre o teatro de grupo, nas palavras da atriz:

¹¹ Grupo de Teatro fundado em 1998, com a direção de Roberto Oliveira. O Grupo ficou conhecido por apresentar peças em espaços não convencionais, como por exemplo o Parque Farroupilha, que ambientou a peça “ O Barão das Árvores” e a Igreja Nossa Senhora das Dores, espaço para a encenação de “O Pagador de Promessas”, peça de Dias Gomes.

Podia falar o quanto é fundamental meu contato com o teatro de grupo no Brasil. Isso me formou como militante, me deu amigos, me deu parâmetros. O teatro de grupo é como uma religião para mim. Acredito no teatro que se faz coletivamente porque é onde se realiza a natureza coletiva do teatro – na prática, e eu acredito nela (PRIKLADNICKI, 2018, p.32).

As caixas então ressurgem nesta narrativa, embora não para guardar lembranças, nem cidades, mas usadas para armazenar figurinos, adereços de cena, instrumentos musicais ou elementos de cenários dos espetáculos do repertório do Grupo Depósito de Teatro, para organizar e catalogar estes materiais. As caixas, figuram, geralmente, como importantes aliadas dos Grupos de Teatro, como guardiãs da alma dos espetáculos, comportando elementos usados em cena, acompanhando os artistas em possíveis turnês ou apresentações que exijam deslocamento. Dentre os meus trabalhos como atriz do Depósito de Teatro, destaco o “Projeto 12:30 – Nelson Despedaçado”, direção e concepção de Roberto Oliveira, como sendo uma das experiências mais interessantes. O projeto acontecia na nossa sede, localizada primeiramente na Rua Benjamin Constant, e, posteriormente, na Rua Cância Gomes, ambas no Bairro Floresta em Porto Alegre/RS. Pequenas cenas do dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues foram adaptadas, encenadas e apresentadas pelo Grupo, em dois horários alternativos (12 horas e 30 minutos, e 18 horas e 30 minutos). Um dos objetivos principais do Projeto 12:30 era abarcar espectadores que circulavam nas redondezas, em intervalo de almoço ou saída do trabalho, atingindo, assim, um público não habituado a frequentar teatro.

Os anos como integrante do Grupo Depósito de Teatro foram intensos: muito aprendizado sobre teatro e sobre trabalho de grupo, visto que convivíamos diariamente. Sobre a importância desse aprendizado, que está além do artístico, obtido nesse período de intensas experiências e tendo a oportunidade de aprender com meus colegas de Grupo, recorro a um fragmento da entrevista com Tânia Farias, uma das atrizes gaúchas, conhecida por sua atuação há mais de vinte anos no Grupo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz, que, no ano vigente, completa quatro décadas de história. A entrevista resultou o livro, “Tânia Farias, o Teatro é um Sacerdócio” (2018), com a autoria de Prikladnick.

Sobre o teatro de grupo, nas palavras da atriz:

Podia falar o quanto é fundamental meu contato com o teatro de grupo no Brasil. Isso me formou como militante, me deu amigos, me deu parâmetros. O teatro de grupo é como uma religião para mim. Acredito no teatro que se faz coletivamente porque é onde se realiza a natureza coletiva do teatro – na prática, e eu acredito nela (FARIAS In. PRIKLADNICKI, 2018, p.32).

Estar ali, vivenciando o dia a dia de pertencer a um grupo de teatro, convivendo com diferentes artistas, foi a inspiração para meu trabalho de conclusão, no Curso na Licenciatura em Teatro (2007) na UFRGS, cujo objeto de pesquisa foi o próprio Depósito de Teatro, direcionando meu olhar à formação do ator em espaços não convencionais. Realizei entrevistas com alunos que se formaram através das Oficinas de Formação do Ator que o Grupo mantém desde 1998, e também com atores que trabalharam no Grupo.

No mesmo ano, outra experiência marcante na minha trajetória relacionada ao ensino de teatro teria início a partir da minha aprovação como Oficineira do Projeto de Descentralização da Cultura¹², viabilizado pela Prefeitura de Porto Alegre, no qual passei a ministrar Oficinas de Teatro para jovens e idosos, que me possibilitaram trabalhar o teatro e suas possibilidades criativas no cotidiano daquelas realidades etárias. Ao longo de cinco anos atuei nesse Projeto, trabalhando a linguagem cênica em diferentes regiões de Porto Alegre, com públicos diversos, tais como: no Bairro Ponta Grossa, junto a jovens e crianças; no Bairro Cristal, com senhoras do Clube de Mães da comunidade; no Ponto de Cultura¹³ do Hospital Conceição, junto a profissionais da área da saúde e comunidade do entorno; no Bairro Centro, com idosos; e no Bairro Sarandi, com jovens em situação de vulnerabilidade social daquela região. Com os diferentes grupos que se formavam, criávamos pequenas esquetes teatrais, para serem apresentadas na Mostra da Descentralização da Cultura, que acontecia nas regiões

¹² A Coordenação de Descentralização da Cultura é responsável pela implementação de políticas públicas que respeitem e integrem manifestações culturais características e originais de cada região da cidade. A Descentralização propõe-se a ouvir, dialogar e assimilar necessidades de cada região e, a partir delas, elaborar um cronograma de oficinas e outras intervenções, com o objetivo de descentralizar equipamentos, conhecimentos e oportunidades.

¹³ Grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura, por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva, que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em redes.

onde eram ministradas as Oficinas de Arte, a cada final de ano. Nessas apresentações os alunos experimentavam aquilo que penso ser a essência do fazer teatral, qual seja, o momento do encontro com o espectador. Os olhos do público acompanhando a cena, cúmplices, atores e plateia, da efemeridade do teatro.

Tais experiências docentes constituíram a base do meu trabalho como professora da EMEF Nossa Senhora Aparecida, da Rede Municipal de Gravataí, cidade da região metropolitana de Porto Alegre, na qual, mediante concurso público realizado em 2008, assumi o cargo de professora de Artes/Teatro, passando a atuar junto a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Um tempo depois, comecei a lecionar, também, na Rede Estadual de Porto Alegre, na Escola Estadual Imperatriz Leopoldina, no ensino de Jovens e Adultos (EJA) e nos anos finais do Ensino Fundamental, onde atuei até o final de 2013.

Após quatro anos em sala de aula, trabalhando, muitas vezes a jornada dos três turnos, percebi em mim um certo desgaste, como se a rotina do espaço escolar me sugasse de tal maneira, que impedisse a conexão entre a artista que eu era e a professora que eu estava me tornando. E esse fato trazia para meus afazeres diários um certo desencanto. No decorrer do ano de 2010, paralelamente ao trabalho como professora, participei de uma audição realizada no Circo Girassol¹⁴, para selecionar atores para um treinamento circense: as Oficinas compreendiam a acrobacia, o treinamento de tecido e palhaço, que aconteciam na sede do Grupo. Após alguns meses de trabalho intenso, ingressei como atriz no Grupo, no qual participei da montagem do espetáculo musical “O Casamento do Grande Mágico Maicon Estallone” (2012), com dramaturgia e direção de Dilmar Messias, que foi apresentada em Porto Alegre e excursionou pelo interior do estado. Além de trabalhar como atriz do Girassol, prestei monitoria ao professor, ator e palhaço Tuta Camargo, integrante mais antigo do Grupo, na Oficina de Teatro e Circo para crianças e jovens, ministrada em 2013.

¹⁴ Fundado em 1999 pelo diretor Dilmar Messias, o Teatro Circo Girassol é um dos grupos de teatro e circo mais antigos de Porto Alegre/RS. Sob as “lonas do galpão” construído no Bairro Bom Jesus para sediar o Grupo, desenvolve-se intensa atividade cultural: entre ensaios, aulas de dança, música, malabares ou tecido, o destaque está na ocorrência permanente de Oficinas de Teatro e Circo para a comunidade do entorno.

E foi numa noite de Oficina de Teatro e Circo, a partir de um episódio narrado em aula por Camargo, que a ideia de trabalhar com a memória e a autobiografia na escola começou a delinear-se no meu pensamento. Camargo chegou na sala de aula contando sobre um espetáculo de teatro que assistira, no qual uma atriz carregava uma caixa de sapatos contendo ali suas memórias, e perguntava aos espectadores da peça o que eles levariam, das suas próprias vidas, se fosse possível, numa caixa de sapatos. No processo de elaboração das aulas, estávamos a procura de um tema para a construção de uma pequena mostra dos trabalhos de teatro e circo realizados com os alunos. E a proposta de Camargo envolvia uma ação cênica aparentemente simples, a ser realizada pelos alunos e pelos coordenadores da oficina (Camargo e eu), individualmente. Cada um a seu tempo, pegava a sua caixa¹⁵ de lembranças, entrava em cena, ocupando o centro do tatame (enorme “chão azul” onde fazíamos nossos habituais jogos e improvisações) e abria a sua caixa diante dos colegas espectadores, numa comunicação espontânea, imediata, sem qualquer preparo.

Encontro inesquecível! A improvisação a partir das caixas de memórias foi algo tão marcante, tão verdadeiro e bonito que eu me apaixonei novamente pelo teatro e pelo ofício de ensinar teatro: foi ali, no bairro Bom Jesus, na periferia de Porto Alegre/RS, naquela noite fria de inverno, que meu coração se aqueceu novamente de um amor por essa arte que me acompanha desde menina: o encanto não tinha desaparecido, como eu pensara algumas vezes ao sair da escola desmotivada, tarde da noite. Ele estava, apenas, adormecido. Naquele momento, lembro de ter dito ao meu colega de Oficina: eu tenho que fazer “isto” com os meus alunos de Gravataí!

Considero o que vivemos naquela noite no Circo Girassol uma “experiência”, conforme o sentido proposto por Larrosa (2016, p.10):

A experiência é algo que (nos acontece) e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de

¹⁵ Na ocasião, foram utilizadas caixas de madeira, daquelas que se armazenam frutas e verduras nas feiras, e que estavam dispostas na sala, compondo o cenário das improvisações teatrais.

rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade.

Essa experiência atravessou-me de maneira avassaladora, impulsionando as principais ações pedagógicas, artísticas e investigativas que venho realizando desde então, na condição de artista, professora, estudante e pesquisadora, na busca de traçar relações e reflexões sobre a memória e a autobiografia, articuladas a estudos e práticas de teatro, especialmente no campo da Pedagogia do Teatro, a autores dos campos das artes, da educação e da filosofia e a referenciais poéticos. No espaço escolar, a ação pedagógica em teatro foi chamada de “Projeto Memórias”, desenvolvida no segundo semestre de 2013 e proposta novamente nos anos de 2014 e 2015, tendo como lugar de atuação a EMEF Nossa Senhora Aparecida.

No início de 2014, a vontade de aprimorar meus estudos e a sede por novos conhecimentos tomam corpo e me conduzem de volta à Universidade, onde começo a me preparar para ingressar no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Primeiramente participo como aluna especial na disciplina Atelier de Composição e Montagem I – Pesquisa, Técnica e Método, ministrada pela atriz e professora Cláudia Sachs. Como trabalho final dessa disciplina, escrevo o artigo “Dona Memória.com ou A Tonicidade das Lembranças”, publicado na Revista Cena em Movimento¹⁶, no qual reflito sobre aspectos da experiência pedagógica vivenciada no Projeto Memórias, ocorrida na escola em Gravataí/RS.

No ano seguinte, curso outra disciplina como aluna especial, chamada Práticas do Corpo em Dança, Performance e Improvisação, ministrada pela professora Suzane Weber. Essas experiências obtidas como aluna do PPGAC da UFRGS possibilitaram a troca de conhecimentos e vivências com os colegas e professores, que me aproximaram de autores e filósofos pouco estudados por mim até então, despertando o meu desejo de desbravar o terreno da pesquisa e da teoria, que pareciam distantes e inacessíveis até aquele momento. Interessei-me pela obra de Pierre Bourdieu e com a tradição francesa de reconhecer o corpo como condição

¹⁶ Publicação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que reúne artigos relacionados à pesquisa na área das artes cênicas.

permanente da experiência. Encantei-me pelas ideias do professor e pesquisador argentino Jorge Dubatti: “porque o ponto de partida do teatro é o encontro de presenças” (DUBATTI, 2007, data p .1)¹⁷.

Iniciei meus estudos para o processo seletivo para o Mestrado, que me permitiram elaborar o anteprojeto a partir do meu trabalho docente junto ao “Projeto Memórias”, desenvolvido com estudantes da Educação Básica da rede pública. Em 2016 sou aprovada no Mestrado do PPGAC da UFRGS.

Numa das disciplinas que cursei no PPGAC/UFRGS, ministrada pela professora e diretora de teatro Patrícia Fagundes, eu e meus colegas fomos desafiados a compartilhar com o grupo nossas pesquisas de mestrado (os referenciais teóricos utilizados, algum texto ou poesia da sua escolha) mediante a apresentação de uma “prática cênica”. A proposta era livre de regras: apenas limitava o tempo de execução de cada performance, apresentação e partilha em sala de aula.

Reter a vida, as lembranças da minha infância no interior do estado, a ligação afetiva com a minha família, a paixão pelo teatro, o trabalho como professora, a experiência pedagógica/artística compartilhada com os meus alunos, os estudos no mestrado, a poesia, a maternidade, o medo do efêmero. Colocar tudo isso numa mala, como se a vida, que foi outrora empacotada, coubesse nela! Preparei então “a viagem” que eu faria para dentro de mim mesma, para que aqueles que estivessem presentes (professora e colegas) soubessem, pelo menos um pouco, daquilo que sou, ou como me vejo. Arrumando a mala de cor azul, que me levaria da minha casa ao Departamento de Arte Dramática da UFRGS, e juntando os bibelôs, fotos e “cacarecos” que fariam parte da vivência que eu programara para ser compartilhada em sala de aula, era como se eu pudesse vivenciar mais uma daquelas insistentes mudanças do meu passado. Uma espécie de *feedback*, ou uma oportunidade de reencontrar-me nos objetos antigos e, com eles, reinventar, no presente, a minha própria história.

Construí uma instalação na Sala Studio III (uma das salas destinadas ao trabalho prático no Curso de Teatro da UFRGS), pensando em deixar meus rastros, que são feitos de poemas, pedaços de agendas e diários antigos, que contam dos amores e

¹⁷ (...) “porque el punto de partida del teatro es el encuentro de presencias” (tradução da autora).

dos sonhos. Um varal com algumas fotos e uns objetos espalhados pelo chão: caixinhas de música, uma flauta doce, o violão, um tecido em forma de “jogo de amarelinha” (antiga sapata), para quem quisesse e ousasse brincar.

Uma cadeira em direção à luminosidade de uma janela, com uma foto da personagem “Rosita”, de Federico Garcia Lorca (escolhida e interpretada por mim no Trabalho de Conclusão no Curso de Bacharelado em Interpretação Teatral pelo DAD/UFRGS). Na parede, escrita com giz, a pergunta motivadora do trabalho desenvolvido junto aos alunos da escola de Gravataí/RS: se fosse possível guardar da vida dez coisas, o que “levariam de si” numa caixa de sapatos?

No meio da sala, dispostos no chão, pedaços de papel, algumas canetas e outros materiais que costumo usar em sala de aula, como fitas coloridas, lantejoulas, revistas, cola, tesoura, entre outros. A proposta que lançara, previa que os colegas e a professora, encontrassem naquele ambiente algum canto que lhes fosse aconchegante, e respondessem à pergunta. Anteriormente, eu havia pedido aos colegas (via *mail*) que trouxessem algum objeto seu para o dia de minha prática, na intenção de que eles pudessem interagir com o ambiente criado e com os objetos trazidos, colocando-os em lugares que julgassem propícios, numa perspectiva de “aproximar nossas memórias”, e dessa forma, criar uma narrativa memorial coletiva.

A vivência que propus aos colegas e à professora da disciplina, evidenciou, um “momento chave” da construção da minha pesquisa, compartilhando, através da linguagem, uma visão privilegiada da prática pedagógica e artística que desenvolvo no espaço escolar. Conforme Novarina (2009, p.16): “O que há de mais bonito na linguagem é que passamos com ela”.

Este trabalho, no qual reflito sobre a pesquisa desenvolvida no PPGAC/UFRGS, dialoga com histórias de vida que se cruzam no ambiente da sala de aula e afloram memórias individuais e coletivas. É para lá que volto as minhas atenções nos capítulos que se seguem: a EMEF Nossa Senhora Aparecida, localizada na parada 64 do município de Gravataí/RS. As caixas de papelão onde guardei as “minhas cidades” e que se metamorfosearam em mochila, “dando-me asas para ser livre e morar perto do mar”; as tantas histórias e memórias que eu armazenei nos poros

de minha pele e em minha íris, que insiste em permanecer molhada, estão diluídas e, de certa maneira, agregadas às narrativas de histórias de vida que, por entre os muros da escola, chegaram a mim.

1. 2 A Escola como espaço de história e memória

Neste subcapítulo busco situar o contexto em que desenvolvo o meu trabalho docente, ou seja, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, cenário no qual se desenvolveram as experiências do Projeto Memórias. Nessa intenção, inicio percorrendo brevemente sobre alguns aspectos gerais referentes ao Ensino de Teatro na escola, levando em consideração o momento atual que a educação brasileira atravessa; e refletindo sobre as possibilidades da ação docente como resistência pedagógica no âmbito escolar; depois, me detenho nos aspectos específicos da realidade investigada, refletindo sobre os sujeitos da experiência, ou seja, os jovens estudantes do Ensino Fundamental; e, por fim, enfoco o espaço geográfico e físico da escola e as condições que se oferecem ao desenvolvimento das atividades da disciplina de Teatro, dentre as quais se inclui o Projeto Memórias.

De modo geral, destaco, por um lado, a situação de abandono das nossas escolas por parte do poder público, a falta de condições mínimas ao ensino e à aprendizagem, a inadequação e a falta de conservação dos espaços físicos, o pouco estímulo à ação docente e discente; e, por outro, o potencial lúdico e criador dos estudantes, o convívio entre eles e com eles; a riqueza de conteúdos teatrais (dramáticos e cênicos) e das formas pelas quais eles são processados na sala de aula; a colaboração das novas tecnologias; e outros aspectos que atravessam a sala de aula, constitutivos das relações de ensino e aprendizagem estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse contexto mais amplo, cabe refletir sobre os desafios da ação docente para cooptar atenções e motivar interações entre os sujeitos da sala de aula e os conhecimentos escolares, diante das redes sociais e de outros interesses que a cultura digital desperta nos jovens; mas sem desconsiderar as dificuldades desses

jovens estudantes, imersos no universo digital, de adaptar-se ao ambiente escolar, pouco atrativo, por vezes até inóspito, cercado por conteúdos compartimentados, cujos significados eles não compreendem.

Reflico sobre a compartimentalização dos saberes escolares, sobre o excessivo regramento das relações e dos espaços da escola, e mesmo sobre as posturas arbitrárias que muitas vezes caracterizam a ação docente, como tentativas de impor aos estudantes um ensino distante das suas necessidades e interesses individuais e coletivos, ou seja, um ensino que se afasta da vida cotidiana. E recorro a pesquisas recentes no campo da Pedagogia do Teatro, em torno do ensino de Teatro na Escola Básica, e a estudos referentes à temática “juventudes”, que possibilitam uma visão ampliada das relações que busco estabelecer na minha sala de aula.

Compreendo a escola como espaço de compartilhamento, de troca de saberes, destinado, também, a guardar memórias e histórias de vida. Ao me reportar ao cenário-escola e ao ensino de teatro que ocorre nesse espaço, penso nas minhas próprias lembranças do tempo de estudante, e de como aconteciam as aulas de Artes (então chamadas de Educação Artística).

As minhas primeiras experiências formais de aprendizagem em Arte ocorreram em meados de 1980 e década de 1990, nos anos iniciais do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental), cursados numa escola municipal do interior do estado, onde frequentei oficinas de música (flauta doce), oferecidas no turno inverso das aulas regulares. Já como estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, cursados em escolas da rede particular de ensino, tive contato com a Arte como disciplina do currículo da escola, cujas atividades envolviam o ensino de conteúdos do campo de Artes Visuais, denominado, na época, de Artes Plásticas.

Ou seja, a minha própria experiência estudantil na Educação Básica pública e privada é reveladora da ausência de conteúdos referentes ao Teatro na disciplina de Arte. Parto desse exemplo pontual, que data de aproximadamente três décadas, para pensar na situação atual das escolas brasileiras, considerando a trajetória de lutas e conquistas trilhada no sentido da inserção da Arte (em suas diferentes

formas, ou “linguagens”, conforme suas denominações atuais: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) como conhecimento integrante do processo de escolarização.

Não pretendo aqui me deter nessa trajetória, mas considero importante reconhecer os avanços obtidos pelos professores e pesquisadores mobilizados em torno dessas questões. Assim, trago um breve apanhado, elaborado por Concílio (2008), que nos permite refletir sobre o processo de consolidação da disciplina de Arte no contexto escolar brasileiro, e sobre o seu significado na profissionalização do professor Arte:

Falar em professor de teatro já é assumir uma postura em busca da especificidade de uma linguagem artística dentro de um contexto histórico e político-educacional que só recentemente decidiu propor o fim do professor polivalente no ensino da arte. Apenas para nos situarmos, é preciso esclarecer que o ensino da arte no contexto escolar apresenta um desenvolvimento bastante controverso, podendo ser definido por alguns “marcos históricos”: a implantação da Educação Artística nas escolas brasileiras, na década de 70, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, inaugurando a necessidade de formação de professores que atendessem à demanda provocada pela nova matéria do currículo escolar básico; o surgimento das associações de arte-educadores, nos anos 80, o desenvolvimento das licenciaturas em artes, da pós-graduação em artes e conseqüente avanço nos debates e difusão de conceitos acerca das metodologias de ensino e conceitos de arte; a luta pela obrigatoriedade do ensino da arte na escola, garantida pela redação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/961; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo MEC em 1997/98, que reconhece a arte como área de saber, com a mesma relevância na formação educacional de áreas consagradas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo (CONCÍLIO, 2008, p. 69-70).

Embora estejamos (os professores de Artes) ancorados pela Legislação brasileira, inclusive no que tange às mudanças na Lei de Diretrizes e Bases 9394/961 de 1996, que, através da Lei 13.278, de maio de 2016, instituiu que as chamadas “linguagens” das Artes Visuais, da Música, da Dança e do Teatro integrariam os componentes curriculares da Educação Básica, o que asseguraria a presença do Ensino de Teatro na escola, na prática, pouco verificamos essa integração, ou seja, de modo geral, o ensino de Artes está longe de se configurar como realidade no nosso meio escolar, pelo menos com a devida valorização dos saberes e fazeres a ele relacionados.

Os dados de uma pesquisa sobre as condições de inserção e trabalho do profissional do ensino de teatro na Educação Básica, desenvolvida pela

pesquisadora Luciane Prestes de Freitas a partir de entrevistas realizadas com professores de Teatro de diferentes instituições de ensino de Porto Alegre, possibilitam refletir sobre essa situação. Conforme a autora, um

(...) aspecto que não se pode deixar de considerar em torno do ensino curricular das Artes na educação escolar é a relação de hierarquia entre as disciplinas, que se reflete na presença da disciplina de Artes Visuais na grade da maioria das instituições. Nesse sentido, até o termo *arte*, costuma ser associado ao universo da escultura, da pintura, do desenho, como se fosse sinônimo de Artes Visuais (FREITAS, 2012, p. 63).

Tendo em vista o lugar marginal relegado ao Ensino de Teatro nas nossas escolas, em relação ao espaço ocupado pelas outras disciplinas no currículo escolar, e mesmo em comparação com as demais linguagens artísticas, Freitas (2012) argumenta que um dos fatores que ocasiona tal dissonância relaciona-se, também, ao imaginário senso comum a respeito do Ensino de Teatro no espaço escolar.

Tendo como referência uma reflexão proposta pelo teórico Sérgio Farias (2008), a pesquisadora argumenta que a demanda das próprias escolas costuma excluir o teatro da grade curricular, devido ao fato dos gestores evidenciarem, na sala de aula de teatro, aspectos que perturbam a “normalidade” da estrutura escolar, e atividades que causam certo incômodo, porque são “barulhentas”, gerando “bagunça”. De acordo com Freitas (2012, p. 64), “o que vemos na prática é que o ensino do Teatro e da Dança ocupam posição desprivilegiada no currículo das escolas brasileiras. Pois, embora a Arte esteja conquistando cada vez mais o seu espaço dentro das instituições de ensino”, ainda se observa uma discrepância em relação às demais linguagens artísticas. Na concepção da autora, “mesmo passados alguns anos desde a criação dos PCNs, ainda hoje se faz necessário um grande investimento por parte dos professores de Teatro para legitimar a importância do seu ensino dentro das escolas e preservar o que já foi conquistado (FREITAS, 2012, p. 64).

Dessa forma, levando em consideração as conquistas de inserção do ensino de Artes e de Teatro no ambiente escolar, em termos de legislação, em contraposição à realidade das escolas, na qual o ensino de Teatro é ainda incipiente, e mesmo à fragilidade das leis vigentes, constantemente questionadas pelo poder público, penso que a escola representa um espaço a ser constantemente conquistado. Sobre

o investimento por parte dos professores de Teatro, a fim de validar a importância da docência do teatro em âmbito escolar, discorro, no segundo capítulo deste estudo, a experiência de conceber e fundar um Grupo de Teatro junto aos estudantes da Escola Nossa Senhora Aparecida, cenário da experiência pedagógica aqui compartilhada.

Um aspecto importante à conquista do espaço do Teatro no meio escolar é, sem dúvida, a relação com os sujeitos do conhecimento, no caso da Educação Básica, os jovens estudantes. De acordo com Dayrell (1996, p.1), “falar da escola como espaço sócio-cultural, implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama que a constitui como instituição”. O autor contextualiza o fato de que, até a década de 80, a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas, de um lado, nas teorias funcionalistas (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dribeen, entre outros), e de outro, nas “teorias da reprodução” (Bourdieu e Passeron, Boudelot e Establet; Bowles e Gintis, entre outros). Porém, a partir da década de 80, surge uma nova vertente de análise da instituição escolar, que busca superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto.

Para Dayrell (1996, p. 2):

O reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito no mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas. Nessa perspectiva, Szpeleta & Rockwell (1986) desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais" (p.58); de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.(...) Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Nessa perspectiva, a escola é entendida como um espaço socio-cultural próprio, estruturado em dupla dimensão, institucional e cotidiana:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 1996, p. 2)

Um dos objetivos que envolve o Projeto Memórias é o de construir, na escola, um ambiente favorável para o aluno falar de si, contar a sua história, ser autor da sua própria narrativa. Pensando assim, a ideia primordial da experiência pedagógica que vivenciei com os alunos da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida vai ao encontro do paradigma refletido por Dayrell, que considera que os sujeitos não se permitem a passividade e constroem, juntos, as relações dentro da escola. O autor propõe que mudemos o eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde “a escola deve ser repensada para atender aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRELL, 2007, p.1107). Na sua concepção educacional:

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm que se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p.1107).

Como é de se imaginar, a realidade dos jovens junto aos quais o meu trabalho docente se desenvolve não escapa a essas tensões e ambiguidades, o que me leva a pensar em formas de direcionar a prática pedagógica no sentido de proporcionar que eles reflitam sobre si, e sobre a realidade, através da Arte.

A EMEF Nossa Senhora Aparecida localiza-se a cidade de Gravataí, município com aproximadamente 256 mil habitantes, pertencente à microrregião de Porto Alegre (RS), distante desta 23 quilômetros, e cuja principal fonte de renda da cidade é o setor industrial, sendo, o Complexo Industrial Automotivo de Gravataí, da Multinacional *General Motors*, a principal fonte de lucros, que faz da cidade um polo da indústria metal-mecânica brasileira

Localizada na Rua santa Fé, Bairro Vila Santa Fé, tipicamente residencial, com algumas atividades comerciais, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida tem

suas origens em 1969, na criação de uma instituição particular de ensino, mantida pela Sociedade Educacional Santa Rita de Cássia, que inicia suas atividades atendendo estudantes até a quinta série do Ensino Primário (atual Ensino Fundamental) e, depois, expande sua seriação até o ensino de 2º Grau. No ano de 1987, por problemas particulares das suas proprietárias, a escola é entregue à Prefeitura de Gravataí, passando a denominar-se Escola Municipal de 1º e 2º Graus Santa Rita de Cássia.

Com a expansão das suas atividades, a escola tem seu espaço ampliado no ano de 1991, com a criação de um anexo, onde passa a funcionar o ensino de 2º Grau. A partir de 1998, a instituição passa a funcionar separada da escola anexa, ficando responsável somente pelo atendimento de estudantes do Ensino Fundamental, e passando à atual denominação, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida. A partir de 2001, em função de demandas da comunidade, passando a abranger a Educação Infantil.

A Escola recebe clientela oriunda não somente do entorno da escola, mas de comunidades mais afastadas e de escolas próximas que possuem a seriação incompleta, ou que não possuem condições de atender a demanda do seu entorno. Atende aproximadamente oitocentos alunos, a maioria pertencente à classe “c” e alguns originários de famílias de baixa renda. O nível de escolarização da maioria dos pais dos estudantes é o Ensino Fundamental Completo ou Incompleto, um número significativo com Ensino Médio Completo ou Incompleto e poucos possuem Ensino Superior. A participação dos pais dá-se através de reuniões, Conselhos Diagnósticos, Conselhos de Classe e atividades integradoras.

A estrutura física da escola segue o padrão das escolas públicas municipais, contando com os seguintes ambientes: sala da Direção, sala da Secretaria, sala de Supervisão Escolar, sala de Orientação Educacional, sala de Apoio Pedagógico, Biblioteca, sala Audiovisual, sala de Recursos Multifuncional, sala de Informática, 17 salas de aulas, 1 sala de Artes, 1 sala para Educação Infantil com banheiro, Refeitório/Cozinha, sala dos Professores, Quadra Esportiva, Pátio, 2 banheiros para os professores, 12 banheiros para alunos (6 femininos e 6 masculinos), cozinha e banheiro para os funcionários e Pracinha Infantil.

A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo. Fazem parte do quadro docente alguns professores que atuam desde o tempo em que a escola era particular ou que foram seus alunos, sendo que um número significativo deles reside na cidade de Porto Alegre. A organização da escola em relação ao seu tempo escolar é feita em dois blocos de estudos, com duração de 1h 45min cada, perfazendo 4 horas em cada turno.

O Projeto Memórias foi elaborado como proposta metodológica, a ser desenvolvida na disciplina de Artes-Teatro, com as turmas de nono ano, pertencentes ao turno matutino da EMEF Nossa Senhora Aparecida.

Se levarmos em consideração que o Projeto foi implementado em 2013, sendo retrabalhado nos dois anos subsequentes, 9 turmas de nono ano tiveram a oportunidade de realizar esse trabalho, abarcando, em média, 225 estudantes. Em 2013, a escola contava, no turno da manhã, com três turmas de nono ano, denominadas 91, 92 e 93, com aproximadamente 25 alunos por turma. A carga horária da disciplina de Artes (no período de implementação do Projeto Memórias) era partilhada por mim com a professora de Língua Portuguesa, que não possuía qualquer formação na área das Artes, o que dificultava o planejamento anual da disciplina. Até a minha nomeação via concurso público para o provimento do cargo de professora de Artes – Teatro em 2009, a EMEF Nossa Senhora Aparecida nunca tinha recebido o Ensino de Teatro, nem informalmente.

Para o desenvolvimento das práticas cênicas planejadas, era necessário fazer um reajuste espacial na sala de aula, arredando classes e cadeiras, com o auxílio dos estudantes, a fim de criar um espaço mais amplo, que possibilitasse o desenvolvimento dos Jogos Teatrais e Improvisações, práticas recorrentes em nosso cotidiano escolar (a serem abordadas no capítulo 3 deste estudo).

Somente em 2012 foi destinada uma sala específica para o Ensino de Artes, a Sala 21, que fica ao fundo do pátio da escola, bem distante das outras salas de aula (talvez esta distância seja proposital, considerando os frequentes comentários, de colegas professores e demais membros da comunidade da escola, sobre o “barulho” e a “gritaria” das aulas de teatro). Entretanto, o espaço da Sala 21 é visivelmente destinado ao ensino das Artes Visuais: piso de cerâmica, com uma pia

no seu interior, 4 mesas grandes com dois bancos em cada uma, quadro branco e alguns armários para armazenar materiais (como folhas de ofício, tintas e sucatas em geral).

Minha escolha por trabalhar o Projeto Memórias com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental concerne à questão destes alunos estarem encerrando um ciclo da vida escolar, finalizando uma etapa importante também em suas vidas pessoais. Nesse período é comum a infância misturar-se à adolescência, numa espécie de arbitrariedade: “sou jovem quando me convém, sou criança quando me satisfaz”. Essa ambiguidade está presente no dia a dia em sala de aula, em atividades que exijam um maior comprometimento dos alunos, ou em alguma tarefa a ser cumprida fora do ambiente e horário escolares. Não existe uma data, uma idade ou um comportamento que defina com nitidez o estágio de desenvolvimento em que o jovem se encontra. Tratam-se de processos individuais, influenciado, muitas vezes, pelas histórias de vida dos sujeitos em questão, nos quais as experiências que os mesmos vivenciam, apontam os caminhos que se desenvolverão as suas determinadas trajetórias de vida.

Dayrell (2006, p.1009), em seu artigo “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil” propõe o debate existente entre a juventude e a escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares. O autor reflete sobre essa problemática, focalizando não apenas as instituições educativas, mas também, os sujeitos jovens e as suas inúmeras indagações. Nas palavras do autor:

Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras formas diferentes de lazer. (...) O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam marcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou padrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma de suas marcas distintas (DAYRELL, 2006, p.1009).

Entendendo a sala de aula como um espaço que permite o desenvolvimento das "culturas juvenis", abordadas por Dayrell, e vislumbrando os temas que o Projeto Memórias se propunha a abordar, julguei que seria interessante aos estudantes que encerram um ciclo e se direcionam a uma nova fase, qual seja, o Ensino Médio, que tivessem oportunidade de participar de um Projeto cujo protagonismo reside em suas próprias histórias (as narrativas de vidas dos próprios alunos), e que esta vivência possibilitaria o exercício do olhar ao que construíram até o momento presente.

Pensando em agregar o cotidiano vivenciado pelos estudantes da Escola Nossa Senhora Aparecida, incorporando histórias por eles narradas, tanto em sala de aula como nos diversos espaços informais onde nos encontrávamos (corredores da escola, pátio, refeitório, Padaria do Jorge¹⁸, parada de ônibus 64) e compreendendo a importância de perceber que, além de simbolizar um número no livro de chamada, no qual, entre outros elementos, se contabiliza as presenças e ausências dos estudantes, além desse *status* aluno, o jovem chega à escola trazendo consigo uma história – a sua história. Na perspectiva de visualizar a criação constante dos espaços relacionais na escola, ou seja, pensando na interação dos alunos entre si e, também, dos vínculos que estabelecem comigo, retomo as palavras de Freire (2016, p. 95-96):

Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

¹⁸ A Padaria do Jorge localiza-se bem em frente à escola, na Rua Santa Fé.

A escola, vista aqui como cenário/contexto do Projeto Memórias, funciona como um elemento agregador, que dá o esteio para que as histórias de vida e narrativas diversas se interpelem, construindo assim, uma espécie de “teia”, que possibilita a união dos sujeitos e a construção de uma história coletiva, que é feita de subjetividades e desejos, componentes da própria memória da escola.

2. VAI E VEM

O bom do caminho é haver volta. Para ida sem vinda basta o tempo.

Mia Couto, 2003.

Neste capítulo, discorro sobre os aspectos metodológicos do trabalho investigativo: justifico a escolha pela sala de aula da Escola Básica como local da pesquisa, enfocando a aula de Artes – Teatro como espaço sensível, lugar de trabalho, de construção de conhecimento, de convívio e de criação artística.

O tipo de brinquedo escolhido para nomear este capítulo é trazido das lembranças da minha infância, das brincadeiras com meus cinco irmãos na pracinha do edifício onde morávamos ainda em Porto Alegre, nos tempos que antecederam as muitas moradias da família, em diferentes cidades pelo interior do estado. Hoje vejo esse brinquedo não somente com os olhos daquela “menina levada”, mas também com o olhar atento de mãe, pois o destino me trouxe para viver com minha filha no local da minha meninice: Beatriz tem sete anos e brinca na mesma praça, e no mesmo brinquedo de vai e vem. O movimento desse brinquedo precisa acontecer “no antes” para que se alcance “um depois”; ou seja, a sua dinâmica exige um movimento que o puxa para trás e o lança à frente: quanto mais longe for o impulso no sentido contrário, maior será o seu deslocamento.

Inspirada nesse movimento, proponho-me a refletir sobre as minhas paixões e inquietações, sobre o me move como artista e professora, sobre o que me faz desejar sair do lugar comum e transformar essa paixão em algo concreto e possível de ser trabalhado no espaço da escola. Busco pensar sobre como certos fatores – o espaço físico, os sujeitos e as minhas inquietações enquanto docente e artista – se relacionam aos temas da memória, da narrativa e da autobiografia e concorrem para a elaboração do Projeto Memórias – proposta pedagógica lançada aos alunos e trabalhada em sala de aula no período compreendido entre os anos de 2013 a 2015.

Descrevo também os procedimentos metodológicos utilizados para refletir sobre a experiência de sala de aula: desde o planejamento da proposta (relações com o

Projeto Pedagógico da Escola e com os Referenciais Curriculares e demais documentos norteadores da Educação Básica); o seu desenvolvimento junto aos estudantes da escola; a coleta preliminar de dados (entre os anos de 2013 e 2015), a partir das relações estabelecidas com meus alunos e com a proposta; os estudos de pós-graduação e a entrevista realizada com os alunos participantes do processo e execução do Projeto Memórias.

2.1 Dos porquês

Como os temas da memória, da narrativa e da autobiografia aparecem e são encaminhados no contexto escolar? Como transformar o cotidiano de estudantes da Educação Básica em material para uma prática artística e pedagógica que, para além de momentos de entretenimento e ludicidade, lhes propicie o reconhecimento como autores das suas próprias histórias?

Tais questões constituem o ponto de partida do trabalho pedagógico que desenvolvo na disciplina de Artes-Teatro, que ora se coloca como objeto de pesquisa. Como professora e atriz acredito que desempenho minhas funções de forma mais competente (aqui no sentido de apropriação e veracidade os papéis e propósitos a mim atribuídos) quando estou encantada por aquilo que estou fazendo, motivada, acreditando na verdade de minhas ações. E, para mim, isto tem sentido e valor tanto no palco como em sala de aula.

Emocionar a plateia no teatro é como fazer brilhar os olhos de um aluno que me ouve falar com atenção, que adere a uma proposta de trabalho, que me aborda no corredor, e diz: – “sora”, eu não falto às quintas-feiras, porque não posso perder a sua aula. Ou, quando sou surpreendida ao presenciar o engajamento daqueles alunos mais rebeldes, que muitas vezes não participam das aulas práticas, porque essas demandam, entre outros elementos, disponibilidade e entrega por parte dos estudantes.

Por isso me tornei professora! Mas não somente porque quero ouvir que a minha aula é “legal e divertida”, ou porque quero cativar os alunos que se colocam “a margem”, mas porque, acima de tudo, como a atriz que intenciona “tocar o coração

da plateia” em alguma instância, eu também desejo chegar ao coração do meu aluno e descobrir brechas que me permitam criar, espontaneamente e através da arte, espaços de relações, colaborativas, de proximidade (dos alunos consigo mesmos, entre si, e em relação a mim). Intenciono propiciar, no ambiente da sala de aula, com as práticas pedagógicas e artísticas que venho desenvolvendo com meus alunos, o nosso “encontro”. E, na minha busca, a palavra encontro transcende o sentido de estarmos ocupando, concomitantemente, o mesmo espaço físico: falo de “estarmos em comunhão”.

Reflico sobre a importância das relações que são construídas no espaço-tempo da escola, onde a efemeridade da vida pulsa sem nos darmos conta, muitas vezes, de nossa significância como educadores no dia a dia dos alunos e, simultaneamente (já que trabalho na perspectiva de legitimar a educação como um processo vivo, de movimento mútuo), na relevância desses sujeitos e de suas ações em meu cotidiano.

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2016) discorre acerca de diversas exigências necessárias à formação de professores, comprometidos com uma educação que motiva o educando a pensar e a ser livre, na construção de saberes e questões que ultrapassam a esfera da educação. Nesse ponto de vista, encontro nas palavras do autor, o que entendo por “encontro” e “comunhão” no ambiente escolar:

O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribui à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quando errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. (...) este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos que refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo a compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2016, p.43-44).

No campo do Teatro, segundo a diretora de teatro e pesquisadora Patrícia Fagundes (2007), os corpos, quando se encontram, querem e necessitam estabelecer relações. Nessa perspectiva:

Não podemos falar de encontro sem evocar o corpo. Corpo e encontro são fenômenos relacionados. Os corpos sempre querem encontrar outros corpos. O corpo é um dispositivo de conexão, um vasto órgão sensível que não se basta a si mesmo – somos organismos vivos que funcionam através de dinâmicas autopoéticas, sistemas autônomos, mas em desequilíbrio, que necessitam relações com o mundo. Qualquer impedimento desses sistemas relacionais nos aproxima da morte, o único estado em que um corpo para de estabelecer relações. O teatro é um espaço onde exercitamos esta condição, onde a carne se faz verbo e o verbo carne, onde nos encontramos e nos confrontamos com o outro, conosco mesmo, com o mundo (FAGUNDES, 2007, p.38).

Recorro às ideias da autora para pensar a sala de aula como um corpo – corpo-sala-de-aula, um organismo vivo com seu próprio funcionamento, necessitando de determinados fatores para existir, urgindo estabelecer relações com o seu mundo, que metaforicamente seria composto pelos sujeitos que habitam o universo escolar (estudantes, professores, funcionários, equipe diretiva) e o seu entorno. Assumindo o papel de corpo, a sala de aula possui membros que, encadeados e conectados, realizam “o caminhar” da aula de Artes, de Teatro, especificamente. No seu interior, naquilo que é imperceptível, porém real, encontram-se as subjetividades desse corpo, que invadem os epitélios e que, num processo de difusão, os alimentam com as histórias de vida dos sujeitos que pertencem a esse corpo-sala-de-aula.

Ao pensar o teatro como acontecimento, acredito na sua concretização, ou melhor, entendo que o fenômeno teatral se abarrotava de significados e sentidos múltiplos, no momento em que os atores estão em congruência com a plateia: o momento de comunhão. Para o encenador inglês contemporâneo Peter Brook (1999, p. 68), a essência do teatro reside num mistério chamado “o momento presente”. De acordo com os pressupostos do autor:

Para viver no presente, uma experiência teatral tem que acompanhar a pulsação de seu tempo, tal como um desenhista de moda, que nunca fica procurando cegamente a originalidade, mas combinado misteriosamente sua criatividade com a superfície mutável da vida. A arte do teatro tem que ter uma faceta cotidiana – histórias, situações e temas que devam ser reconhecíveis, pois o ser humano se interessa, acima de tudo, pela vida

que ele conhece. A arte do teatro também precisa ter substância e significado. A substância é a densidade da experiência humana; todo artista anseia por captá-la em seu trabalho, de um modo ou de outro, e talvez pressinta que o significado surge da possibilidade de contato com a fonte invisível que fica além de suas limitações normais e que dá significado ao significado. A arte é uma roca girando em torno de um eixo imóvel que não podemos pegar nem definir (BROOK, 1999, p. 79).

Da mesma forma que, sendo professora, creio na afirmativa que uma aula só acontece verdadeiramente, ou melhor, só se realiza na sua plenitude, na medida da interação entre os alunos e o professor, do envolvimento entre eles, do entrelaçamento dos seus saberes e do estabelecimento de conexões: ligados por fios invisíveis, os olhares não perdem a direção (foco), o que possibilita, no caso de uma aula de teatro, carregar os corpos de emoção e “verdade”, capazes de “tocar” o outro. Como sabiamente escreveu Brook (1999, p.), “o ser humano se interessa, acima de tudo, pela vida que ele conhece”. Mas como se originam esses vínculos e, depois que são criados, como mantê-los? Como se constrói, ativamente, esses espaços relacionais de prática artística coletiva e expressão de subjetividades?

As relações de sala de aula suscitam muitas dúvidas por parte do professor, referentes a diversos aspectos, como, por exemplo, a distância regulamentar entre o professor e seus alunos. Como garantir a proximidade necessária ao processo de ensino e aprendizagem e às relações cooperativas, sem descaracterizar o par educativo? Há uma aproximação segura entre o professor e os alunos? É possível a construção de laços de afeto, confiança e amizade entre eles, sem detrimento do respeito e da autoridade? E, neste caso, como proceder quando determinadas particularidades das histórias de vida dos alunos chegam, inesperadamente, aos ouvidos do professor? Como interferir com responsabilidade em assuntos críticos ou delicados trazidos pelos alunos, sem comprometer a relação de confiança com eles estabelecida?

Essas são algumas das muitas indagações que me acompanham no decorrer dos anos em que sou professora da disciplina de Artes – Teatro, da Rede Municipal de Gravataí/RS. Outras dúvidas e incertezas referentes à minha prática como docente, “adormecem no chão da sala de aula”, entre um sinal e outro, quando estes anunciam a troca das turmas que atendo, ou num rápido intervalo para tomar um café. No portão da EMEF Nossa Senhora Aparecida, em Gravataí/RS, ao sinal do

meio dia, costumava receber o abraço daquele aluno bagunceiro, que me acompanhava até a parada 64, onde eu tomava o ônibus rumo à capital. No trajeto de volta para casa, viajavam comigo as histórias que ouvia: não há como esquecer dos olhos que me contavam com tanta dor, que em breve teria que mudar de cidade. Impossível apagar da mente a voz embargada do menino que me confessou que o pai estava preso. Ou a história da menina alegre, que andava triste, porque a vó estava internada num hospital.

Ser professora, para mim, é estar presente e ciente do espaço que ocupo na dimensão educacional e, também, na vida dos estudantes com os quais convivo. No dia-a-dia em sala de aula construímos (os alunos em parceria comigo) trajetórias que nos colocam em conexão. Uma estrada de mão dupla, invisível, delicada e única vai sendo trilhada por saberes que vêm de ambas as partes. Como professora, preciso ocupar o meu lugar e não me permito deixar vãos, a não ser os inevitáveis, que se abrem pelas muitas dificuldades de acesso às individualidades e singularidades dos sujeitos da sala de aula. Considerando as diversas peculiaridades inerentes ao ofício do magistério, destaco as palavras de Freire (2016, p. 58-59):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exprime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Neste processo, em que me propus a entender a prática artística e pedagógica que desenvolvo na Escola Básica, não há como fugir das relações que estabeleço entre a cena e o espaço escolar, entre as funções de professora e de atriz – realidades que vivo e que me formam. São os cotidianos que dialogam e que se inter-relacionam e se retroalimentam. Se como atriz posso, na composição de uma personagem ou cena, recorrer às chamadas “cartas na manga”: trejeitos ou maneirismos de atuação já conhecidos, adaptados a um estilo próprio de representar, de acesso fácil e menos suscetível a erros ou inadequações, que me isentam dos riscos da

criação; na sala de aula também posso sucumbir à criação pedagógica, repetindo sempre as mesmas propostas e formas de abordagem, reproduzindo os mesmos jogos e improvisações, alheia a desafios e a processos compartilhados, que impliquem inovação, que desacomodem ou desequilibrem, que signifiquem novos olhares, que ampliem perspectivas, e que propiciem questionamentos a respeito do meu próprio fazer em sala de aula. Considerando a importância da reflexão constante sobre a prática docente, retomo, novamente, as ideias de Freire (2016, p. 40):

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo.

A partir de conteúdos e formas latentes na minha sala de aula, levando em conta o cotidiano partilhado na escola Nossa Senhora Aparecida, e entendendo a prática pedagógica como um percurso, que pode guiar os sujeitos (eu os meus alunos) para as histórias de vida, ou seja, as narrativas autobiográficas dos alunos, elaborei o Projeto Memórias: uma espécie de catalisador, com o intuito de estimular mudanças no processo de ensino-aprendizagem que até então eu vinha desenvolvendo no espaço escolar. Ensinar, segundo Freire, exige respeito aos saberes dos educandos. Nesse ponto de vista:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência com as pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2016, p. 32).

A elaboração do Projeto Memórias encontrou subsídios para sua implementação e aceitação por parte da direção da escola porque atendia, também, aos pressupostos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF Nossa Senhora Aparecida e aos conteúdos programáticos referentes ao Ensino de Artes na escola:

A escola entende o conhecimento como processo que se constrói e reconstrói permanentemente numa ação individual e coletiva dos sujeitos. Nesta perspectiva, a construção do conhecimento se dá a partir da análise da realidade, com seus problemas e contradições para elevar o nível de consciência, possibilitando a compreensão e a intervenção, relacionando com o saber sistemático, tradicionalmente acumulado pela humanidade, a fim de torná-lo significativo. A escola entende currículo como as diversas experiências que o aluno tem no ambiente escolar que oportunizam a construção de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e competências, o sentir, o se adaptar, o pensar, o valorizar e o respeitar, considerando, também, todas as condições do ambiente de aprendizagem que interferem nas relações sociais, na sala de aula e na escola. (PPP da EMEF Nossa Senhora Aparecida, p. 19)

Na escola EMEF Nossa Senhora Aparecida, eu e meus alunos trabalhamos com o teatro através de brincadeiras tradicionais e de abordagens dramáticas, na perspectiva dos Jogos Teatrais (SPOLIN, 2005), a partir de improvisações de situações cotidianas e pequenas cenas com dramaturgia já existente, mediante textos breves de autores gaúchos como Vera Karam (1999) e Ivo Bender (1985), por exemplo, ou criada pelos próprios alunos, a partir de temas do seu interesse, tais como: a família, a solidão, o amor, o abandono, as pequenas alegrias, dentre outros.

O sistema dos Jogos Teatrais, criado na década de 1960, a partir dos estudos e experiências da professora e pesquisadora norte-americana Viola Spolin, foi difundido e introduzido em nosso país, através do trabalho pioneiro da professora Ingrid Koudela (2002), no início da década de 1980: “a preocupação em buscar uma sistemática para o ensino de teatro encontrou significado quando a devoração antropofágica do livro de Spolin abriu caminho para a descoberta do outro”. (KOUDELA, p.15, 2002). De acordo com a autora:

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias

para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo. (KOUDELA, 2002, p.43).

Segundo Santos (2012, p. 31), “a compreensão do teatro como um sistema de conhecimento passível de ensino e aprendizagem no meio escolar, corresponde a avanços relativamente recentes do pensamento pedagógico em arte”. Conforme a autora:

Dentre as muitas teorias e práticas de ensino e aprendizagem de conteúdos e práticas relacionados ao teatro, que se multiplicam na proporção da pluralidade e diversidade das pesquisas atuais no campo dos estudos teatrais e da pedagogia do teatro, alinham-se as abordagens metodológicas dos jogos teatrais e dos jogos dramáticos (...) Spolin relaciona o desenvolvimento da improvisação teatral à capacidade da experimentação e de criação de uma realidade estabelecida por um grupo em torno de interesses comuns, pautado pela observância de regras de funcionamento previamente estabelecidas. Seus pressupostos de ensino e aprendizagem são apresentados didaticamente e elucidados mediante propostas pedagógicas, abrindo uma perspectiva de “diálogo” com o professor, com o diretor de teatro, ou com quem se disponha a coordenar processos de improvisação teatral com crianças, jovens ou adultos no meio escolar formal, em seus diversos níveis, noutras esferas educacionais não formais, na formação e no processo de criação do ator amador ou profissional (SANTOS, 2012, p. 31-32).

Além de utilizar o recurso metodológico dos Jogos Teatrais, muitas vezes adaptando-os ou criando novos jogos, desenvolvo em nossas aulas outras atividades referentes a aspectos plásticos e visuais do teatro, culminando na construção de bonecos, adereços, cenários e elementos a partir de sucatas. Trabalhamos a partir da reciclagem de materiais (caixas de ovos, garrafas *pet*, tampinhas plásticas, lacres de latinhas de cerveja ou refrigerante, potinhos de iogurte, embalagens em geral), transformando-os em elementos de composição das nossas aulas práticas, mas que podem, também, ornamentar e colorir a sala de aula. Ao criar os objetos e elementos cênicos a partir da reciclagem dos materiais de uso cotidiano, nossas práticas artísticas reforçam a importância do tema da sustentabilidade inserir-se no contexto escolar. Como alerta o artigo “A importância de trabalhar a sustentabilidade na escola”:

A importância de se trabalhar a sustentabilidade na escola é o fato de que os principais hábitos de um indivíduo são desenvolvidos desde cedo, durante a infância. Portanto, a escola precisa introduzir esse tema o quanto antes, para que a educação dos alunos leve à formação de adultos com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais nos próximos anos.¹⁹

Como exemplos do trabalho realizado com as sucatas, destaco duas práticas desenvolvidas em nossas aulas: a primeira refere-se à construção de uma cortina para a sala de aula, tendo como material principal, rolinhos de papelão que estruturam os rolos de papel higiênico, utilizados em nosso dia-a-dia, usualmente descartados. Para a construção dessa cortina, os rolinhos foram pintados, um a um, pelos alunos, utilizando tinta guache. Para unir os rolinhos e pendurar a cortina na parede interna da sala de aula, utilizamos fios de *nylon* e enfileiramos miçangas em sua extensão. A pintura executada pelos alunos reunia as mais variadas inspirações: desde as cores dos times preferidos de futebol, de bandeiras de países, como a Jamaica, em alusão ao estilo musical do *reggae*, até desenhos ilustrativos, como flores e corações.

A segunda prática foi a criação de bonecos em garrafa *pet*, que representavam os personagens do filme “*E la nave va*”²⁰, assistido em sala de aula. Além dos bonecos, também construímos os figurinos e adereços dos personagens, assim como o navio, cenário do filme. Após a construção dos bonecos, realizamos um desfile dos criadores/alunos com as suas criaturas/bonecos pelas dependências da escola e uma exposição artística, a fim de que os alunos e professores de outras disciplinas pudessem assistir o trabalho realizado em nossas aulas, e que, em alguma instância, pudessem perceber as possibilidades diversas que o fazer teatral propicia.

Quais seriam então, os objetivos de lançar, junto aos alunos e a EMEF Nossa Senhora Aparecida “uma nova proposta de trabalho” para a disciplina de Artes – Teatro, que possuiria, como principais alicerces, as memórias e as autobiografias

¹⁹ Artigo publicado na Revista Novos Alunos em 06 março de 2017.

Disponível em: <http://novosalunos.com.br/a-importancia-de-trabalhar-a-sustentabilidade-na-escola>

Acesso em 13/10/2018.

²⁰ Filme italiano, de 1983, dirigido por Federico Fellini. Nele são mostrados os eventos ocorridos a bordo de um navio luxuoso, onde os amigos de uma falecida cantora de ópera se reúnem para o funeral dela.

dos estudantes? Qual é a importância de se trabalhar com as subjetividades dos alunos no contexto escolar? Além de propiciar uma renovação na estrutura metodológica das aulas, o intuito do Projeto Memórias era também abarcar, em sua concepção, o trabalho desenvolvido com sucata, a partir da reciclagem de materiais, com a prática dos Jogos Teatrais e com a literatura, visto que a poesia também era um elemento marcante no desenvolvimento das nossas aulas.

Antes do Projeto Memórias ser instaurado, além do tema das histórias autobiográficas estar “pulsando” em sala de aula, como anteriormente explicitado, existia uma outra importante questão que permeava a minha prática pedagógica e que também me acompanhava fora os muros da escola, qual seja: a dificuldade de acessar e manter a conexão com meus alunos, devido à preponderância da cultura digital no meio escolar, mais precisamente, a presença massiva e constante dos aparelhos de telefone celular, trazendo a realidade virtual à sala de aula e cooptando as atenções dos seus sujeitos, em detrimento das relações entre eles.

As minhas indagações e reflexões não se opõem à tecnologia, pelo contrário, reconhecem os avanços promovidos pelos meios tecnológicos, especialmente no que diz respeito ao acesso à informação e à comunicação entre os indivíduos, com a utilização da *internet* e seus derivados, bem como a possibilidade da rede, de facilitar a comunicação e troca de saberes entre os sujeitos de diversas culturas. Todavia, constatei que no ambiente da sala de aula, o uso abusivo dos aparatos tecnológicos tendia a desconcentrar os estudantes, e mesmo a professora, atrapalhando o fluxo das nossas atividades.

O tema do uso indiscriminado dos celulares entre os jovens tem despertado a atenção das famílias, de estudiosos da educação contemporânea e também de cientistas de diversos campos, como se verifica numa reportagem publicada pelo jornal digital Nexa:

A reclamação de pais sobre filhos que não largam o celular ganhou respaldo científico: segundo estudos feitos por universidades nos EUA, na Inglaterra e na China, jovens que recebem muitas notificações no telefone apresentam os mesmos sintomas que aqueles identificados com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDHA). A constatação vale para a população no geral. Os sintomas reconhecidamente de TDHA são desatenção, inquietude e impulsividade. Da mesma forma, a pesquisa da universidade chinesa também ressalva o

fato de não ser comprovado que telefones tenham efeitos psicológicos no desenvolvimento dos adolescentes e que desatenção é um dos distúrbios mais comuns entre os jovens. A academia, de certo modo, confirma uma percepção popular óbvia: a de que celulares isolam as pessoas. Para muitos, o costume impede que passem por uma experiência importante à criatividade: o tédio”.²¹

Inserir o cotidiano vivenciado pelos alunos, no espaço escolar e para além dele, propondo diálogos possíveis entre as práticas artísticas e pedagógicas que tenho desenvolvido, vinculando nas mesmas o universo das subjetividades presentes no contexto da sala de aula, representa um dos objetivos de minha ação como docente em teatro no ensino formal. Além disso, penso que essa ação metodológica produz efeitos positivos na escola, auxiliando a combater a apatia e a solidão provocadas pelo uso abusivo dos aparatos eletrônicos.

E se o teatro fosse o elo que nos mantivesse ligados uns aos outros, sem que precisássemos de carregadores, fios ou *drones*? E se montássemos um Grupo de Teatro da escola? Se além disso, levássemos toda a escola para assistir a nossa peça, produzida e ensaiada pelo nosso grupo, convidada para participar do Festival Estudantil de Teatro da nossa cidade, dentro de um teatro de verdade? Permito-me um pequeno espaço nessa narrativa, para contar como isso foi possível.

A partir do desejo de um grupo de alunos interessados em aprofundar o exercício teatral, ávidos em manter com o teatro uma relação mais estreita e intensa, demonstrando curiosidade e entusiasmo em nossas aulas práticas e, também, pela minha vontade em colaborar para que esses alunos-atores tivessem a experiência do trabalho em grupo, ou seja, propiciando o desenvolvimento do teatro na coletividade, que nasceu no início do ano de 2014, o Grupo de Teatro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, batizado de “Nossa Trupe”.

O Grupo contava com a minha orientação cênica e com a atuação de alguns dos meus alunos, oriundos do nono e oitavo ano da escola. Através de improvisações, Jogos Teatrais e brincadeiras, construímos as cenas de “Aperte o pause e vem para

²¹ Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/05/14/Como-o-uso-excessivo-do-celular-desperta-sintomas-an%C3%A1logos-ao-d%C3%A9ficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em: 13/10/2018.

o *play*”, cujo argumento principal envolvia os avanços tecnológicos e suas consequências à infância e à adolescência, a exemplo da falta de tempo e interesse das crianças e jovens de hoje pela brincadeira e pela poesia, e o condicionamento aos aparelhos e aparatos que a tecnologia oferece, tornando os indivíduos mais solitários e egoístas.

A dramaturgia foi criada ao longo do processo de montagem: eu escrevi o enredo principal, criei o título e acrescentei as colaborações dos alunos que surgiam durante os nossos ensaios. Nós dispúnhamos do convite para participar do 15º FESTIL – Festival Estudantil de Teatro de Gravataí/RS, em novembro do ano corrente, sendo assim, aquela seria a nossa estreia. Para ensaiarmos a peça a ser apresentada no FESTIL, além de utilizarmos um espaço de tempo dos próprios blocos da disciplina de Artes – Teatro (lembrando que cada turma dispõe de apenas uma aula de Artes por semana), solicitei à direção da escola, a necessidade de outros momentos de ensaio, tomando alguns minutos da aula de outras disciplinas. Para este pedido, tivemos a colaboração dos colegas das áreas de língua portuguesa, história e ciências. Nem todos os colegas, os outros professores da escola, achavam “interessante” a escola ter um Grupo de Teatro, julgavam que os ensaios eram desnecessários: cheguei a ouvir que os alunos que integravam o Grupo comigo, faziam teatro somente para “matar aula”. Porém, eu e os alunos do “Nossa Trupe” estávamos tão certos de nossa escolha em fundar o Grupo, que driblamos com maestria as intempéries que o cotidiano apresentava, como a falta de compreensão dos meus colegas professores, a carência de recursos financeiros e a precária estrutura física para os nossos encontros e ensaios.

O entusiasmo com o Grupo, e com o espetáculo que estávamos montando fazia com que eu trabalhasse, algumas vezes, em turno extra na escola, marcando ensaios à tarde. Os alunos, por sua vez, ficavam encarregados de produzir os acessórios e figurinos que iríamos utilizar: saliento a participação de Erick Bernardo, que construiu com primazia a escada e as flores utilizadas num fragmento de “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, que fazia parte de nossa dramaturgia. Em relação à formação dos jovens, ao se aventurarem pelo exercício teatral, recorro às palavras de Spritzer (2012):

Compreendo o ensino de teatro com jovens e adultos como um espaço importante de experimentação, de sensibilização, de construção de relações de sentido. É preciso que algo aconteça ao ator em formação. E, para que haja “acontecimento”, há que se imaginar. A imaginação levamos a criar os personagens, sugere-nos sons e vozes para as palavras e nos faz preencher o silêncio com a respiração, com o gesto, com olhar e escuta (SPRITZER, 2012, p. 27).

Os alunos-atores do grupo, que vestiram os personagens de nossa peça: Erick Bernardo Silveira, Isabel Machado, Gabriella Costa, Karoline Yung, Brenda Ruaro, Mickaelli Souza, Francilene Costa. Contávamos, ainda, com a ajuda fundamental de Welerson e Paulinho na contra-regragem.



Momento de ensaio. Atores e diretora: Ellen, Erick, Fran, Isabel, Karol, Brenda, Gabi, eu e Mikaelli.

A peça “Aperte o Pause e vem para o play” é estruturada em cenas, composta por fragmentos dos textos que criamos nos ensaios, ou adaptamos de dramaturgia já conhecida, como por exemplo, “Romeu e Julieta”. Sete alunas-atrizes e somente um aluno-ator estão em cena. O aluno, por sua vez, conduz a ação dramática. O figurino é neutro, todos usam roupa preta. Poucos acessórios e adereços marcam o lugar, o tempo ou o espaço cênico das cenas. A peça tem seu início com a ação da personagem Ana, interpretada pela aluna Gabriella Costa, que está sentada numa cadeira, portando nas mãos um *laptop*, escrevendo em seu *Blog*, “Descarrego Virtual”, onde reclama da mãe e da comida, que a mesma faz, a base de galinha. Depois disso, a cena vai sendo interpelada pelas outras alunas-atrizes, todas

portando algo eletrônico, objetos que fazem parte das suas respectivas ações: um celular, fones de ouvido, *tablet*. A ação dramática dessa primeira cena chega ao seu ápice, na medida em que todas ocupam a cena, ao mesmo tempo, e falam juntas, deixando o ruído ser uma constante.



Cena inicial da peça “Aperte o pause e vem para o play”.

A cena é interrompida pela presença de uma bola de plástico, enorme e colorida, que aparece “sozinha” no palco, como se fosse “mágica”, já que esta é lançada pelo ator que ainda se encontra atrás das coxias. Quando a bola adentra a cena, todo o barulho anterior cessa, instaurando um silêncio confortante. O aluno Erick Bernardo, ainda nas coxias, começa a declamar o poema “Recordo Ainda”, de Mário Quintana e aos poucos vai ocupando a cena. Após um estranhamento inicial, onde as meninas caçoam do menino e dizem desconhecer quem foi o grande poeta gaúcho Mário Quintana, a cena dá uma reviravolta, e a bola, grande e colorida, torna-se o vínculo entre eles, fazendo com que elas esqueçam seus aparelhos eletrônicos e comecem a brincar de bola com o menino poeta. No decorrer da peça temas como o amor, a infância e a importância do ato de brincar são enaltecidos.

As cenas foram criadas a partir de nossas improvisações, ocorridas nos ensaios, momento em que estreitávamos as relações entre a professora-diretora com seus alunos-atores: era no acaso de uma conversa informal, ou de uma improvisação não planejada, que eu percebia a importância que os estudantes dispensavam à família, embora os apelos ao mundo digital e tecnológico fossem bem atrativos. Família muitas vezes centrada na figura protetora e carinhosa dos avós: este aspecto está em destaque no terceiro capítulo da pesquisa, quando observo “as listinhas” construídas pelos estudantes para comporem as suas “caixas de memórias vivas”.



A tecnologia presente nas ações das personagens.

Ensaíamos “Aperte o *Pause* e vem para o *Play*” durante um semestre: os alunos construíram todos os adereços e objetos que utilizávamos na peça: para a cena de “Romeu e Julieta”, criaram máscaras em papelão, que cobriam todo o rosto, simbolizando a rivalidade das famílias *Montequio* e *Capuleto*. As máscaras e a ação dramática faziam alusão ao Teatro Grego: as alunas andavam juntas, replicavam as

falas dos protagonistas, como uma espécie de coro²². Havia um momento, na cena de “Romeu e Julieta”, em que os Reinos *Montequio* e *Capuleto* travavam uma luta de bastões coreografada (os bastos eram simbolizados por cabo de vassouras, pintados de vermelho e de azul, sendo a cor também um elemento de oposição entre ambos), onde os soldados, vestidos de chapéus de festa infantil, vermelho e azul, diziam que os amantes não poderiam ficar juntos.



Cena do personagem Romeu e o coro dos Montequio.

A experiência de criar um Grupo de Teatro dentro da escola; enfrentar as adversidades para atender a demanda dos ensaios ou a falta de compreensão dos outros professores com as especificidades do Ensino de Teatro em âmbito escolar e peculiaridades da linguagem teatral, montar uma peça com dramaturgia própria e sem quaisquer recursos financeiros e, apresentá-la num Festival Estudantil de Teatro da cidade para toda a comunidade e todos os alunos, funcionários e equipe diretiva da escola foi algo bastante marcante e especial em minha trajetória docente. Principalmente porque aquela seria uma oportunidade ímpar de levar as

²² Coro: termo comum à música e ao teatro. Desde o teatro grego, coro designa um grupo homogêneo de dançarinos, cantores e narradores, que toma a palavra coletivamente para comentar a ação, à qual são diversamente integrados. (...) A tragédia grega teria nascido do coro de dançarinos mascarados e cantores: o que demonstra a importância desse grupo de homens que, aos poucos, deu forma às personagens individualizadas, depois que o chefe do coro (*exarchôn*) instaurou o primeiro ator, que pouco a pouco se pôs a imitar uma ação (tragédias de TÉSPIS) (PAVIS, 1999, p.73).

crianças e jovens da nossa escola ao teatro! Quem sabe a primeira e única vez, em suas vidas, que teriam aquela vivência.



Cena da personagem Julieta e o coro da família Capuleto.

Segundo os estudos da professora e pesquisadora Taís Ferreira (2006), a escola (levando em consideração as características da contemporaneidade e as peculiaridades das relações que os sujeitos estabelecem atualmente), configura-se como cenário da tríade existente entre as crianças, o teatro infantil e a escola, sendo estes os pontos que norteiam a sua pesquisa. A escola como cenário-contexto que cria e que busca estabelecer conexões entre os sujeitos que nela habitam, já que as crianças, segundo Ferreira (2006), podem ser confundidas com o próprio lugar onde se encontram, já que passam muitas horas do seu dia naquele espaço. De acordo com a autora:

A escola atua como uma mediação institucional em relação ao teatro, por meio das normas e regras sociais pelas quais opera, pelas representações que veicula, etc., agindo junto ao olhar, aos sentidos e significados construídos pelas crianças a partir da linguagem teatral. Entretanto, também percebo a escola enquanto a comunidade de apropriação da recepção teatral. Esta percepção justifica-se pelo fato de que a grande maioria das crianças tem seus primeiros ou únicos contatos com o teatro por meio das escolas (FERREIRA, 2006, p.12).

Na manhã do dia 21 de novembro de 2014, dia de nossa apresentação no FESTIL, a EMEF Nossa senhora Aparecida lotou a plateia do Teatro Sesc de Gravataí/RS, local

das apresentações do Festival. Foi emocionante assistir meus alunos em cena, apresentando dentro de um teatro, com a plateia lotada de amigos, colegas, alunos e familiares.



Romeu chora sua dor enquanto os exércitos Montequio e Capuleto o acodem.

Após as apresentações teatrais, os grupos eram convidados a conversar com os jurados e com os espectadores, contar um pouco sobre o processo de trabalho, sobre os ensaios, e outras questões que surgissem. Lembro que senti um orgulho imenso daqueles 9 jovens que integravam o “Nossa Trupe”: sentados no proscênio, conversando de maneira clara e espontânea sobre o processo de criação da peça e o fascínio que o teatro exercia em suas vidas. Naquele momento, foi como se cada aluno que ali se manifestava, representasse a minha própria história ou a história de tantos outros atores, diretores e professores de teatro, que iniciaram suas incursões na área cênica dessa maneira, participando de Festivas de Teatro pelo interior do nosso estado.



Momento do debate entre o Grupo “Nossa Trupe”, os jurados e a plateia.

O grupo “Nossa Trupe” marcou, decididamente, que existia Teatro em nossa escola. Porém, a prática cênica que o Grupo propunha realizar, caminhava de encontro ao “teatrinho” feito ou encomendado para as datas comemorativas e festas de final de ano. Podemos perceber essa “lacuna”, no que se refere ao Ensino de Teatro na escola, através das considerações de Santos (2004, p.20):

No que se refere à prática do teatro na educação, observa-se que essa postura bipolar parece dominar as abordagens acarretando, por um lado, um fenômeno peculiar –designado de “teatrinho” (em alusão à maneira de como as próprias professoras costumam denominar essa prática) –, que constitui a abordagem diretiva usual, um “chavão” que envolve a realização de montagens teatrais com crianças pequenas.

Se na pesquisa de Santos (2004), as professoras (tendo em vista o recurso metodológico das entrevistas que a autora realizou) consideram que as crianças não são capazes de fazer teatro sem a direção de um adulto; na Escola Nossa Senhora Aparecida, nossa prática teatral era vista, por muitos, como uma maneira de retirar os alunos das salas de aula, em horário das disciplinas tidas como “importantes” (preconceito velado com as Artes e principalmente com o Ensino de Teatro na escola). Porém, contávamos com o apoio da diretora da escola, que

sempre viabilizou os meus projetos culturais²³: para a ida ao FESTIL, alugou três ônibus para conduzir os alunos, funcionários e professores da escola, lotando a plateia do Teatro do Sesc e proporcionando, a muitos estudantes, a primeira ida ao teatro. De acordo com Ferreira (2006):

A ida ao teatro não é uma atividade cotidiana às crianças na contemporaneidade. Elas costumam frequentá-lo conduzidas pelos pais aos finais de semana, ou como uma atividade extraclasse propiciada pela escola. Assistir a um espetáculo teatral é uma experiência relativamente incomum na vivência da maioria das crianças, principalmente nas classes menos favorecidas (FERREIRA, 2006, p.31).

Naquela manhã de novembro, nossa escola vivenciou o teatro sob duas faces importantes, possibilitando o encontro entre atores e público. Ao mesmo tempo em que um grupo de estudantes experimentava “a magia de subir ao palco pela primeira vez”, encarnar personagens e encenar uma peça para uma plateia lotada, a grande maioria dos alunos da escola estavam “do outro lado”, partilhando a experiência do ato teatral, no entanto, como espectadores. Segundo Ferreira (2006, p. 32):

Para “viver” a experiência de ser espectador de teatro, é preciso deslocar-se do espaço físico e ficcional, “penetrar” no espaço-tempo do efêmero e único do espetáculo, ir até o teatro. Pode ser que o teatro vá até seu público, como no teatro de rua e quando as apresentações acontecem nas dependências da escola onde o espectador mirim se encontra, ainda assim, é necessário sair da sala de aula, tomar um lugar para si na plateia, colocar-se espacialmente para estar apto (enxergando, ouvindo, concentrando-se ou interagindo, conforme a proposta da encenação) ao “momento da assistência”, à “comunhão teatral” entre atores e espectadores, ao “estar junto”.

Estávamos juntos: a EMEF Nossa Senhora Aparecida estava no teatro! Esse momento é importante, não somente porque possibilitou aos jovens experimentarem as artes cênicas de maneiras diversas (construindo um Grupo de trabalho, montando um espetáculo, ensaiando, apresentando ou integrando a plateia), mas também, porque oportunizou aos que desconhecem as especificidades da linguagem teatral, um momento de estreitamento dos laços, onde os elementos que constituem o fazer artístico estavam presentes: cenário,

²³ Importante estímulo recebíamos da diretora da EMEF Nossa Senhora Aparecida, na época do Projeto Memórias, que, constantemente, apoiava os projetos culturais desenvolvidos por mim, como o Concurso de Poesias realizado em parceria com a Biblioteca da escola.

figurinos, adereços, dramaturgia, iluminação, sonoplastia, contraregragem. E para que tantos ensaios? Perguntariam “alguns menos esclarecidos”. Para responder tal indagação, recorro às palavras do mestre Stanislavski (1997, p. 78), “para alcançar um verdadeiro estado criador em todos os momentos em que este lhe for necessário, um ator deve estar constantemente praticando, esteja representando, ensaiando ou trabalhando em casa”.



A EMEF Nossa Senhora Aparecida marca presença na plateia.

A peça “Aperte o Pause e vem para o *play*” foi indicada nas categorias de melhor texto ou roteiro adaptado e melhor cenário e venceu como Melhor Espetáculo do 15º FESTIL de Gravataí/RS. O “Nossa Trupe” ficou muito feliz com o resultado, foi realmente um trabalho de equipe, como penso ser a verdadeira natureza da arte teatral: compartilhada. Lembro-me que no dia do meu retorno à escola, na semana seguinte após a apresentação no Festival, havia um *banner* na entrada do prédio, parabenizando a nossa participação e premiação no FESTIL. O reconhecimento pelo nosso trabalho, de que o teatro que desenvolvíamos ali na escola primava pela qualidade e que o “Nossa Trupe” era um Grupo de Teatro onde todos desenvolviam distintas funções e que, apesar das dificuldades anteriormente citadas, conquistou

seu espaço e criou uma peça (com dramaturgia própria), que encantou e emocionou a plateia foram as nossas grandes conquistas. Para mim, isso tem um valor muito significativo, maior do que qualquer troféu, muitas vezes utilizado apenas como enfeite.



Final da peça – agradecimentos.

A experiência da concepção e criação de um Grupo de Teatro dentro da escola, a vivência obtida durante o período dos ensaios, montagem e apresentação de nosso espetáculo “Aperte o *Pause* e vem para o *Play*”, consolidam a existência do Ensino de Teatro em nosso contexto, como possibilidade viável e possível, de reencontrar o foco das aulas de artes—teatro, deixando a tecnologia em segundo ou terceiro planos. Porém, foi uma experiência pontual e isolada, que não atingia a todos: o processo vivenciado “respingou” positivamente na escola, mas abarcou um número pequeno de alunos.

A realidade cotidiana que atravessávamos diariamente em Gravataí, apontava a necessidade, e mesmo a urgência, de novas diretrizes em relação à dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem do teatro e das artes em sala de aula. As demandas cresciam, tornando-se constantes: o que fazer para tornar minhas

atividades pedagógicas e artísticas mais interessantes que os aplicativos e recursos do celular? Como trazer o aluno para dentro da realidade da sala de aula, neutralizando os apelos das plataformas virtuais? Como promover momentos de encontro e “comunhão” em sala de aula? Como transformar as histórias autobiográficas em materiais de cena, capazes de construir narrativas utilizadas pelos próprios estudantes em sala de aula? Como fazer com que uma proposta pedagógica se transforme em um projeto Pedagógico e Artístico, de cunho memorial e autobiográfico?

Essas questões motivaram a criação do Projeto Memórias, uma iniciativa que atravessava o teatro, a música, a poesia, as narrativas e memórias de cada um, permitindo aos sujeitos envolvidos uma experiência criativa.

2.2 Do como

Andei por abrigos extensos. Mas não encontrei
sombra senão na palavra.

Mia Couto, 2015.

Para iniciar este subcapítulo, no qual busco caracterizar a metodologia utilizada na minha pesquisa, recorro a uma ideia formulada pelo meu antigo professor, João Pedro Alcântara Gil, sobre o movimento que é gerado em decorrência do conflito, aqui relacionado ao teatro e a educação:

O teatro e a educação se relacionam, dialeticamente, finalmente, pela oposição de contrários, e se unem na perspectiva de encontrar novas respostas para velhas perguntas. O conflito é que produz o movimento. A dinamicidade dos fenômenos que se pretende estudar depende essencialmente do conflito. Não se pode esquecer também que na raiz do drama se encontra o conflito. Não há, portanto, teatro sem conflito e, dialeticamente, não pode haver pesquisa em teatro e educação sem conflito. O conflito pode ser interpretado pelo medo, pela angústia, pela ansiedade, processos psicológicos que encontram lugar na produção da subjetividade, cujos princípios de estruturação são profundamente políticos. (...) Por que falta público no teatro? Por que a evasão escolar? Porque a ausência de cidadania? Porque a exclusão social? São exemplos típicos de conflitos capazes de penetrar na vida cotidiana, transformando-se na luta pela emancipação cultural de grupos subordinados. Não é que se procure eliminar os conflitos: busca-se mediações capazes de fazer avançar o processo educacional (GIL, 2004, p. 188-189).

Pensando em mediar a prática artística e pedagógica desenvolvida em sala de aula com as reflexões e os questionamentos decorrentes dessa experiência, encontro na pesquisa acadêmica o terreno fértil e propício para gerar os conflitos e, portanto, os avanços que busco na esfera educacional.

Para elucidar o trabalho desenvolvido e os procedimentos metodológicos que possibilitaram a sua realização, recorro a uma imagem: o Projeto Memórias como sendo um rio, que apresenta duas margens que correm lado a lado, e que, embora independentes, delinham o mesmo rio. A margem esquerda configura a metodologia da pesquisa, que é sobre a prática pedagógica que foi realizada, denominada por mim de Projeto Memórias; e a margem direita representa os recursos metodológicos utilizados em sala de aula durante o processo vivenciado em 2013, e revisitado em 2014 e 2015.

Enfoco alguns aspectos da pesquisa participante, refletidos a partir das considerações do professor e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão e da professora e pesquisadora Maria Ozanira da Silva e Silva acerca dessa abordagem metodológica com a qual o meu trabalho se identifica. De acordo com Silva: “a pesquisa participante consiste na participação do investigador nas atividades do grupo investigado” (SILVA, 1986, p.72). Os estudos da autora apontam que:

(...) muitas dessas práticas se apresentam indistintamente como métodos de ação e instrumento de aprendizagem coletiva, culminando, para alguns, na transformação do povo em sujeito político na sociedade. Para outros, essas práticas se apresentam como um modo geral de construção do conhecimento, no campo da educação e das ciências sociais, procurando diminuir a distância entre a teoria e prática e sujeito e objeto (SILVA, 1986, p.68).

Silva considera que a construção do conhecimento, tomando como ponto de partida a pesquisa participante, pressupõe uma aproximação entre a teoria e a prática, assim como o sujeito do objeto. Brandão (2006), por sua vez, considera que o processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas. Ao refletir sobre a pesquisa participante, sobre esse saber que é

construído por meio da partilha, o autor retoma as ideias do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (1981), acerca da relação sujeito-objeto:

Não há nem haverá jamais um observador puro (está sempre unido a uma práxis transformadora); nem conhecimento absoluto [...]. Mas com a perda do absoluto, ganhamos em comunicação e complexidade [...], pois todo o conhecimento para um observador, é por sua vez subjetivo (auto-referente), ao remetê-lo a sua própria organização interior (cerebral, intelectual, cultural), e objetivo (auto-referente), ao remetê-lo ao mundo exterior. Podemos entrever que jamais se pode buscar o objeto excluindo o sujeito, que não está fora da práxis, mas sim numa metapraxis, que é novamente uma práxis, na qual é preciso buscar o conhecimento (MORIN apud BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 98-99).

Tomando como ponto de partida as dinâmicas realizadas durante o período de execução do Projeto Memórias, constato a dualidade de minha presença em sala de aula: ao mesmo tempo em que eu figurava como a proponente, responsável por criar e coordenar as ações e as diversas diretivas dos trabalhos que desenvolvíamos, assumia, também, o papel de participante desse processo, colaborando ativamente em momentos vivenciados pela turma, como a prática de jogos e improvisações ou a elaboração de minha própria “caixa de memórias vivas”, conforme descrevo no terceiro capítulo deste estudo.

Porém, creio ser importante salientar que não vejo esse fator como elemento capaz de diluir minha imagem como professora, nem enfraquecer a postura de autoridade e responsabilidade inerente à função docente. Pelo contrário, analiso esse aspecto como sendo um valioso elo de ligação com os alunos, gerado a partir de uma relação de confiança e respeito mútuos, aliado à construção de uma metodologia de trabalho autoral, produzida e pautada na intersecção das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, da percepção atenta à realidade dos contextos escolares em que estou inserida e os conhecimentos adquiridos como atriz, estudante e docente de teatro.

Sobre esse ponto de vista, retomo as ideias de Freire (2016, p. 103-105) a respeito do pressuposto que ensinar exige liberdade e autoridade:

A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais

autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (...) uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Primeiramente, identifiquei minha pesquisa à pesquisa do tipo participante, tendo em vista a relação que estabeleci com os alunos que integraram minha prática (sujeitos da pesquisa), e com o objeto de investigação, pois, conforme Mourão e Sreck (2006,p. 25), “a pesquisa participante não cria, mas responde desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos”.

Todavia, considerando que o Projeto Memórias tem como alicerce fundamental, as narrativas dos alunos, ou seja, suas histórias de vida, passei a elucubrar a perspectiva epistemológica da pesquisa autobiográfica. De acordo com o autor, professor e pesquisador Gaston Pineau (2016, p. 13), “a conquista da identidade narrativa marca uma etapa crucial. O domínio do poder performativo da linguagem abre horizontes de expectativas infinitas. (...) não é a finalidade de uma existência original e singular, mas, ao contrário, o seu início”. Conforme os pressupostos do autor:

A investigação com e sobre as narrativas (auto)biográficas faz parte de uma corrente da pesquisa qualitativa que há mais de trinta anos abala a hegemonia do quantitativo. Os dados de base para o trabalho científico já não são, exclusivamente, os números, mas as palavras. A sua contribuição é igualmente valiosa para atingir esses objetivos mediante o tratamento de pontos sensíveis (PINEAU, 2016, p.13).

A partir desses princípios, considero que, no caso específico de uma pesquisa que se proponha a compreender e refletir sobre uma determinada proposta pedagógica realizada em âmbito escolar, utilizando para isso, uma linguagem nem sempre formal, um olhar atento às subjetividades, uma reflexão que valorize tanto a teoria quanto a prática, represente, como argumentou Pineau, os chamados pontos sensíveis da pesquisa. De acordo com o autor:

Ainda há pouco, o uso da linguagem cotidiana nas narrativas, histórias, testemunhos de vida servia como principal argumento para marcá-las, não apenas como insignificantes, mas além disso como ilusórias, imaginárias, até mesmo perigosas e sem nenhuma objetividade científica. A infelicidade das Ciências sociais era ter que tratar com

objetos falantes. Mas além disso, objetos que falavam de si mesmos, trazendo uma dupla maldição, uma fala subjetiva inédita e mal enunciada (...) numa linguagem indecifrável, que atropelava a escuta e as interpretações disciplinares. (...) essas práticas do mundo cotidiano emergiram, contudo, no mundo científico. Porém, quase de contrabando. E elas ainda permanecem, amplamente, nas fronteiras. Daí a necessidade de encontrar aliados, não só para obter reconhecimento, mas também para aperfeiçoar, melhor tratar conceitualmente e mitologicamente os múltiplos problemas encontrados (PINEAU, 2016, p.13).

Considerando o exercício da própria investigação, o estudo constante e a busca por diferentes fontes metodológicas e referenciais, pensando nas especificidades da pesquisa narrativa, que tem como matéria, o ser humano, sua história, experiências e circunstâncias, acredito que estamos (aqui me enquadrando na perspectiva epistêmico-metodológicas da pesquisa autobiográfica), avançando, trilhando caminhos para diminuir as fronteiras apontadas por Pineau.

Para investigar a experiência Projeto Memórias, utilizei-me dos seguintes procedimentos metodológicos, pertencentes a duas categorias de análise, que apresentam como diferencial o tempo cronológico em que se sucederam: os procedimentos que se relacionam com a época da execução do Projeto Memórias, chamados de remotos, e aqueles que ocorreram após a sua aplicabilidade, que denominei de atuais.

Como recursos metodológicos “remotos”, destaco: a descrição das atividades realizadas em sala de aula; as anotações registradas nos “diários de bordo” elaborados por mim no decorrer do Projeto Memórias, a partir da observação direta dos processos evidenciados; os escritos dos próprios alunos realizados em aula, tais como: poemas, ilustrações e as “listinhas”²⁴; e os registros fotográficos e audiovisuais. E como recursos metodológicos “atuais”, identifico: o acesso à minha memória, tendo em vista que a primeira edição do Projeto Memórias ocorreu no segundo semestre de 2013; a narrativa de fatos ou momentos considerados marcantes vivenciados com os alunos; as entrevistas com sete estudantes participantes do Projeto Memórias, (como forma de acessar a memória dos

²⁴ Denominação dada por mim às listas produzidas pelos estudantes, em resposta à questão motivadora do trabalho – “Se fosse possível guardar da vida’ dez coisas, o que eu guardaria numa caixa de sapatos?”

participantes), gravadas em áudio e depois transcritas; e a descrição reflexiva dos dados produzidos.

As entrevistas constituíram-se a partir de um roteiro semiestruturado, composto pelas seguintes perguntas:

- Das aulas de Artes da professora Mariana, no decorrer do processo em que executamos o Projeto Memórias, o que recordas?
- Como foi participar do “Projeto Memórias”?
- Como era a tua caixa? Como a decoraste?
- Quais foram os guardados da tua “caixa de memórias vivas”?
- O que recordas da “Exposição Memórias”?
- Se hoje *ocê* pudesse guardar da vida dez coisas, o que guardaria numa caixa de sapatos?

Primeiramente fiz um levantamento dos alunos que eu mantinha contato através das redes sociais (*Instagram* e *Facebook*), e que tinham participado do Projeto Memórias, nos anos de 2013, 2014 e 2015. A ideia inicial era entrevistar seis alunos, entre homens e mulheres, abrangendo, nesta seleção, participantes das três edições do Projeto Memórias. Na escolha foram contemplados fatores como empatia e envolvimento/engajamento com as aulas de Artes-Teatro e com a realização do Projeto Memórias.

Dessa maneira, levando em consideração os aspectos mencionados, escolhi contatar os alunos: Erick Felipe Silveira, Douglas Michel, Kelvi Lima, Katiana Monticelli, Caroline Harras e Maria Eduarda Barcellos. Entretanto, no decorrer das entrevistas, lembrei-me da presença marcante e colaborativa da aluna Isabel Machado, principalmente no dia da abertura da Exposição Memórias, em 2014, quando ela improvisou a gravação de um vídeo, documentando registros da Exposição. Julguei então, que seria muito valioso realizar a entrevista com essa aluna. Assim, entrevistei um total de sete alunos.

O primeiro contato com os alunos aconteceu por intermédio de uma mensagem privada, pelo *facebook*, na qual expliquei que estava desenvolvendo uma Pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “MEMÓRIA COMO TATUAGEM –Ressignificando a Prática Cênica em Sala de Aula”, cujo objeto de estudo tem como foco o Projeto Memórias, realizado em parceria com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, em Gravataí/RS. Mencionei, também, que a investigação e reflexão pretendida por mim, necessitava da colaboração dos alunos participantes, através de uma entrevista presencial. Os alunos escolhidos aceitaram gentilmente participar, e, assim, marcamos a data, o local e o horário para a sua ocorrência. As entrevistas ocorreram em locais e dias distintos: três foram realizadas no centro de Gravataí/RS, no Quiosque da Cultura,; duas ocorreram na Escola Nossa Senhora Aparecida; uma foi no local de trabalho da entrevistada (no seu intervalo de almoço), e a outra foi realizada na casa da aluna entrevistada.

Importante mencionar que no meu reencontro com os alunos para a realização das entrevistas, pairava entre nós a expectativa de “matarmos as saudades”, expliquei a cada aluno, (visto que foram entrevistas individuais), com maiores detalhes, do que se tratava a minha pesquisa. Disse a eles, que os depoimentos ali recolhidos eram de muita valia para mim, por isso ressalttei que, embora tivéssemos um roteiro de perguntas a seguir, um gravador (que, de certa maneira, nos tira a naturalidade da fala) que ficassem à vontade: caso surgissem outras questões ou comentários pertinentes à pesquisa, ou se o aluno entrevistado lembrasse outros detalhes vivenciados nas aulas, que julgou importantes e que não foram contemplados nas perguntas estruturadas pela professora, que eles dispunham dessa liberdade de fala. Se fosse possível, que tratassem aquele instante como uma conversa, uma forma diferente de acessar e provocar o passado.

Ao falar de lembranças, passado, “a memória como recriação do vivido”²⁵, tomo como referencial teórico, os estudos da professora e pesquisadora Patrícia Leonardelli (2012). De acordo com a autora:

A memória não é somente o vivido trazido do passado para responder às necessidades presentes. Ela não se revela exclusivamente pelo que reconhecemos atualizado, pelo que está instaurado pela urgência da ação. Ela forma um espaço que contém tudo que se adensa na entidade, resiste, e que se coloca em devir de *criação, mas abarca, igualmente, os*

²⁵ Título do livro de Patrícia Leonardelli.

seus duplos virtuais simultâneos. A criação tem suas próprias razões que não se submetem às regras da funcionalidade das demandas do presente (LEONARDELLI, 2012, p. 120).

O Projeto Memórias, envolvia, sobretudo, as histórias de vida dos alunos, recontadas através de desenhos, fotos da infância, brincadeiras em sala de aula, e, também, pela presença das narrativas autobiográficas que eram inseridas nas improvisações teatrais e na confecção das caixas de memórias vivas ao longo do desenvolvimento do projeto. Sobre a construção dessas narrativas autorais em sala de aula, e o estudo de reflexão constante para compreender os processos de subjetividades inerentes à prática desenvolvida, saliento as palavras das pesquisadoras Cristianny Bento Barreiro e Rita Tatiana Cardoso Erbs (2016, p. 70):

O que os pesquisadores narrativos têm em comum é o estudo de histórias, narrativas ou descrições de uma série de eventos. Os pesquisadores adotam o princípio de que a história é a unidade fundamental que corresponde à experiência humana. Mas o que pode ser considerado uma história, os tipos de histórias escolhidas para que se estude ou os métodos utilizados para estudá-las variam. (...) pelo tipo de métodos que empregam para análise e compreensão das histórias, podem ser localizadas sob o rótulo de metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa e iniciam pelas experiências expressas nas histórias narradas. O método e a pesquisa sempre têm como ponto de partida a experiência contada, entrelaçada às teorias que informam as escolhas metodológicas, bem como a concepção de experiência presente no estudo. Em essência, a pesquisa narrativa envolve a reconstrução da experiência pessoal em relação com o outro e com o contexto social.

Cada aluno relacionou-se com as aulas de Artes – Teatro e com o Projeto Memórias de maneira diversa, e isso ficou evidente no momento das entrevistas. Não somente pelo discurso ou riqueza de detalhes que conseguiam lembrar, mas, principalmente pelas emoções e sensações que a lembrança do passado recriava em seus corpos presentes: a memória como uma força ativa, capaz de levar ao riso, ao choro, à respiração exacerbada, trejeitos nas mãos, olhar brilhando. No entanto, não menos importante, o silêncio, que às vezes se instaurava, o olhar “perdido ou triste”, as pausas na fala, a frustração por não recordar. De acordo com Novarina (2011), “ele ouve a língua na sua palavra. Ele dança para o que não está aí. Ele dança no espaço que não está aí. Em canto mudo, em língua sem palavra, em dança imóvel” (NOVARINA, 2011, p. 27).

Naquele momento, quase íntimo, em que estávamos aluno e professora, a rememorar o Projeto Memórias, tive a impressão de ser lançada ao passado pela memória dos alunos, como se meu corpo-alma pudesse se desprender do presente e revisitar o tempo-espaço de outrora: a porta da sala de aula, as nossas vozes, as cores dos materiais espalhados pelo chão, as caixas armazenadas ao fundo da sala, os sorrisos dos estudantes. A memória de alguém, provoca e suscita no outro uma nova recordação, num processo contínuo e criativo de ação e reflexão. Segundo Leonardelli (2012, p. 117), “a memória é a criação não mais de um sujeito que percebe, mas de um sujeito que supera a percepção, deriva, devém e é invadido”.

Os depoimentos fornecidos a partir do diálogo entre os sujeitos da entrevista e pesquisadora foram gravados em áudio e posteriormente transcritos, sendo acolhidos tanto os dados fornecidos em resposta ao roteiro semiestruturado de questões previamente estabelecidas, como também aqueles que surgiram do inesperado, tornando a entrevista uma fonte dinâmica e consistente na construção das narrativas que envolveram os participantes do Projeto Memórias.

2.3 Com quem

Trago aqui uma descrição dos sujeitos que participaram da experiência empírica sobre a qual a pesquisa reflete: enfoco as características das turmas como um todo e dos estudantes em particular, destacando os sete alunos participantes da entrevista.

Início pela decisão em relação à divulgação dos nomes reais dos estudantes, procedimento que exigiu a obtenção do aval dos sujeitos, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (modelo constante no Apêndice, ao final do trabalho), por parte dos seus responsáveis, autorizando a participação na pesquisa e a divulgação dos resultados obtidos.

Para compreender algumas das características das turmas envolvidas no Projeto Memórias, atento-me aos depoimentos fornecidos pelos entrevistados e à maneira que, como professora, observei a presença desses alunos no contexto escolar que compartilhamos. Quem eram esses alunos na EMEF Nossa Senhora Aparecida?

Como se dava a relação que estabeleciam com a escola, com os colegas e com as aulas de artes-teatro? Como eles se envolveram no Projeto Memórias?

O processo de reencontrar alguns alunos constituiu um momento importante da investigação: além da relevância da entrevista para a metodologia da pesquisa, o reencontro ativou as memórias dos alunos e da professora/pesquisadora, referentes à relação construída em sala de aula, o que provocou sensações, lembranças e emoções da experiência compartilhada, possibilitando construir narrativas a seu respeito. Na perspectiva desse olhar reflexivo, que intenciona compreender os processos subjetivos que interpelam o campo das pesquisas (auto)biográficas, recorro às autoras Barreiro e Erbs (2016, p. 71):

De humano para humano, cabe destacar a percepção e compreensão aos detalhes subjetivos. Sobre detalhes subjetivos pode-se falar em três focos: as subjetividades antes do contato com o narrador (intenção de escolha, preparação dos encontros), as subjetividades no momento da narração (sentimentos, emoções, pensamentos que brotam com a interlocução no narrador e no pesquisador) e as subjetividades no momento da análise, pois a partir desse contato com a história de vida do outro e com a possibilidade de revisitar todo o material com um distanciamento espacial e temporal outros sentimentos, emoções e pensamentos surgirão no momento final da pesquisa.

A imagem do retorno a algo já vivido gera em mim certa instabilidade: o trajeto que me conduz a reconhecer os elementos que fizeram parte de meu cotidiano é mesclado de expectativas e constrói-se em meu próprio corpo-memória, como elo de intersecção entre o passado, que contém os momentos que insisto em não esquecer e o presente, gerado pela possibilidade de reinventar a própria história. Ao se debruçar sobre a teoria bergsoniana, Leonardelli (2012, P. 102-107) considera:

Memória e percepção tornam-se movimentos do ser em construção do conhecimento. O corpo é a fronteira entre passado e futuro, e o passado pressiona o presente pelas condições do presente, de onde Bergson conclui que o passado sobrevive no corpo (como delimitação espacial do presente) de duas maneiras: em mecanismos motores e em lembranças independentes. O corpo é o limite que presentifica. (...) A percepção não é só a *apreensão* (representativa ou não) *afere*nte do exterior, mas a *reflexão eferente* da imagem sintetizada, na complexidade de operações já descrita, no corpo, e daí para o entorno. Em outras palavras: é também a *volta* da imagem subjetivada à extensão e ao espaço externo. É essa percepção que *atua* que permite compreendermos os movimentos do corpo-espírito pelo tempo como a teoria nos propõe, e que sustenta a

proposta da memória como criação. (...) Para Bergson, esse espaço onde reside a memória não é uma linha de passado, mas um caldeirão em fluxo.

Como primeiro aluno entrevistado, elegi um estudante que demonstrava ter um vínculo muito forte com as aulas e também comigo: talvez pelo fato de ser um apaixonado pelo teatro e pela poesia, ter participado do 1º Concurso de Poesias da escola²⁶ e, também, do Grupo de Teatro “Nossa Trupe”. Érick Bernardo Silveira, atualmente com 21 anos, trabalha como orientador educacional e, após ter se formado no Ensino Fundamental, continuou se dedicando ao teatro nas funções de ator, diretor e dramaturgo, participando de grupos de teatro de sua cidade (Gravataí/RS), tendo a experiência de participar de outras edições do FESTIL e, também, de Festivais de Teatro Amador no interior do estado. Erick Bernardo envolvia-se com empenho nas atividades teatrais e culturais da escola e era representante dos alunos no Conselho Escolar.



Entrevista 1 e 2: na praça Leonel de Moura Brizola, com os alunos Silveira e Michel.

O segundo entrevistado foi aluno Douglas da Silva Michel, que atualmente trabalha como *callcenter* na UNIRITTER—FAPA (Centro Universitário Ritter dos Reis – Faculdades de Porto Alegre) e se prepara para ingressar no Curso de Fisioterapia. Participou da primeira edição do Projeto Memórias, tendo sido um importante colaborador na elaboração e produção da 1ª Exposição Memórias, auxiliando-me,

²⁶ O Concurso de Poesias foi criado em 2012, na época em que trabalhei na Biblioteca da escola, pensando na perspectiva de incentivar a leitura e a escrita dos alunos. Na ocasião da primeira edição, o aluno Erick Bernardo da Silveira foi o vencedor.

principalmente, na remodelagem de nossa sala de aula, criando e adaptando os espaços para receber o público e os elementos que iriam compor a exposição.

As entrevistas com Silveira e Michel foram realizadas no Quiosque da Cultura, no interior da Praça Leonel de Moura Brizola, localizada no centro de Gravataí/RS. O espaço pertence à Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer (SMCEL) e abriga exposições de artes visuais e outras atividades culturais promovidas pela Secretaria.

A terceira e quarta entrevistas foram realizadas com as alunas Maria Eduarda Barcellos e Caroline Harras, que, na época em que realizamos o Projeto Memórias, pertenciam à mesma turma, e estavam sempre juntas, tanto nas atividades escolares como nos momentos de entretenimento. Talvez por isso também estiveram presentes no mesmo dia para as entrevistas, que foram realizadas individualmente. Um aspecto relevante a ser destacado é o local em que eu e as alunas Barcellos e Harras nos encontramos para a realização das entrevistas: em uma das salas da EMEF Nossa Senhora Aparecida, cedida gentilmente pela direção atual da escola. O espaço parece carregar consigo as lembranças das nossas aulas e dos meses em que executamos o Projeto Memórias: não há como fugir à emoção ao pisar novamente os corredores da escola, que, além de abrigar o Projeto, foi cenário de tantas outras vivências compartilhadas entre os alunos e professores e funcionários que trabalharam comigo ao longo de sete anos.



Entrevista 3 e 4: no pátio da EMEF Nossa Senhora Aparecida, com Maria Eduarda e Caroline.

A primeira a ser entrevistada foi Barcellos (19 anos), que atualmente estuda enfermagem e dedica-se também à dança, apresentando-se em alguns locais da sua cidade (Gravataí/RS). Logo após nossa conversa, foi a vez de entrevistar Harras (19 anos), que trabalha como manicure.

A quinta entrevista aconteceu no município de Cachoeirinha/RS, cidade vizinha à Gravataí/RS, onde Katiana Monticelli Lopes (18 anos) me recebeu em uma sala aconchegante do estabelecimento comercial onde trabalha como auxiliar administrativo. Além de se dedicar a um curso técnico de administração a noite, Lopes participa de atividades da igreja que frequenta desde menina, e integra o Movimento CLJ – Curso de Liderança Juvenil.



Entrevista 5: com Lopes em Cachoeirinha/RS.

A sexta entrevista aconteceu também no Quiosque da Cultura, na praça central de Gravataí/RS, em uma tarde bastante chuvosa, o que fez com a presença do aluno Kelvi Gonçalves Lima (20 anos) se tornasse ainda mais significativa. Gonçalves relatou-me a importância de ter feito um curso de eletromecânica, que lhe possibilitou trabalhar como auxiliar de logística numa distribuidora de medicamentos. Juntamente com Douglas, já que ambos pertenciam à mesma turma

e eram muito amigos na época do Projeto, colaborou ativamente na estruturação e ambientação da Sala de Artes para receber a 1ª Exposição Memórias.



Entrevista 6: com o aluno Lima.

A última aluna a ser entrevistada foi Isabel Machado (18 anos), chamada carinhosamente por “Bella” pelos colegas de aula e amigos. Atualmente Machado cursa Ciências Contábeis na Faculdade Cesuca e prepara-se para prestar, novamente, o vestibular para o Curso de Medicina, pois seu grande sonho é tornar-se pediatra oncologista. Além disso, joga vôlei desde os doze anos, tendo treinado em times como o Grêmio Náutico União, Vôlei Bento, da cidade Bento Gonçalves/RS, onde morou, e outros times, como o Sociedade Ginástica em Novo Hamburgo/RS e Gravataí.



Entrevista 7: casa de Machado.

Nas aulas de Artes – Teatro, Machado era uma das alunas mais responsáveis e participativas, integrando-se com empenho nas práticas teatrais e colaborando, também, com os colegas em sala de aula, apresentando, desde o princípio de nossas atividades, uma grande capacidade de liderança e integração (entre os alunos com eles mesmos e com a professora). Assim como Silveira, Machado integrou o Grupo de Teatro “Nossa Trupe”, apresentando-se no FESTIL.

A realização das entrevistas com os alunos, sujeitos da pesquisa, representou uma etapa de suma importância para a reflexão sobre o Projeto Memórias. Como se estivéssemos, eu e os alunos, a montar, realmente, um jogo de quebra cabeça, construído através dos registros que eu dispunha, como anotações de aula, fotos, vídeos, mas sobretudo, pela intersecção de nossas memórias e lembranças, recriando, dessa forma, a experiência que vivenciamos.

3. QUEBRA- CABEÇA



Organizando a Exposição Memórias, com os alunos Douglas Michel e Kelvi.

Neste capítulo, detenho-me a apresentar o Projeto Memórias, como se fosse possível reconstruí-lo através da metáfora do jogo de quebra-cabeça. No jogo propriamente dito, as peças vão sendo agrupadas, muitas vezes por semelhanças de cores ou formas, encaixando-se uma a uma, até que se configure o todo. Dessa forma, quando as peças estão todas unidas, a imagem, que outrora se dissipava em pequenos fragmentos, é revelada.

Bergson (2011, p. 32), reflete sobre a presença e a percepção da imagem:

É verdade que uma imagem pode *ser* sem *ser percebida*; pode estar presente sem ser representada; e a distância entre estes dois termos, presença e representação, parece justamente medir o intervalo entre a própria matéria e a percepção consciente que temos dela.

Para montarmos um quebra-cabeça, além de paciência e concentração, torna-se fundamental o desejo em obter o desconhecido, transformando a curiosidade em

persistência e obstinação. Na vida, o jogo não necessita de outro jogador: é possível jogar sozinho e a companhia de outrem torna-se facultativa. Aliás, penso até que pelas configurações anteriormente mencionadas, o quebra-cabeça representa uma atividade solitária e silenciosa.

Porém, minhas ideias e objetivos em valer-me desse jogo, vão de encontro à estrutura usualmente reservada do jogo no cotidiano. No processo de montagem a que me proponho, não tenho como meta encontrar uma “imagem final”, fixa e imutável. Intenciono, todavia, reconhecer as peças que originaram o Projeto Memórias e aventar a possibilidade de identificar a presença de múltiplas imagens, geradas pela intersecção de mãos e memórias diversas. Em outras palavras, produzimos, eu e os alunos entrevistados, uma figura, feita de lembranças, “ponto de intersecção entre o espírito e a matéria” (BERGSON, 2011, p.5), sensações, recriações de uma mesma experiência, almejando encontrar a tessitura daquilo que foi essencial para a criação e execução do Projeto Memórias em sala de aula.

Outro ponto a destacar refere-se ao fato de que não há, neste estudo, a pretensão de uma construção linear das etapas que constituem a realização do Projeto Memórias, nem a descrição fiel de cada aula que compôs à experiência, principalmente pelas razões a seguir: primeiro, porque a estrutura do Projeto foi sendo construída empiricamente e modificada ao longo das demandas escolares; segundo porque o Projeto Memórias foi concebido há cinco anos, o que faz dele algo pertencente ao passado, sendo impossível apreendê-lo totalmente; e, por último, e talvez essa seja a razão principal de realizarmos o quebra-cabeça do Projeto Memórias, em função à sua aplicabilidade nos anos subsequentes de sua primeira edição, visto que ele foi instituído como atividade pedagógica em 2013, e retomado em 2014 e 2015.

Tendo em vista este último aspecto, o Projeto Memórias torna-se múltiplo, corroborando ao que foi dito anteriormente, sobre a impossibilidade de vê-lo como algo estático e condicionado a uma construção sequencial: dispomos de três anos de execução do Projeto Memórias em âmbito escolar, reunindo 9 turmas de nono ano e, aproximadamente, 225 estudantes envolvidos no projeto ao longo desse período: a memória tende a borrar alguns dados, ocasionando uma mistura de lembranças que não possuem exatidão, se pensarmos numa lógica singular. Sendo

assim, reforço a ideia de que vislumbro apresentar, com a colaboração dos alunos entrevistados, uma compilação didática desses três anos em que o Projeto Memórias se desenvolveu, buscando seus aspectos essenciais, principalmente no que tange a questões ligadas às subjetividades, tanto dos sujeitos envolvidos, como do cenário onde ocorreu a experiência.

No processo de montagem do quebra-cabeça, a concretude faz-se presente através da metodologia utilizada em sala de aula para a sua realização, os registros escritos em meus diários de bordo e também, escritos dos próprios alunos; fotos, vídeos e uma reportagem publicada em jornal sobre a 1ª Exposição Memórias (que constitui a última etapa do Projeto Memórias, explicitada adiante); os relatos dos alunos colhidos nas entrevistas que integram a metodologia da pesquisa.

Compreendo a experiência como elemento de transmutação do ser que se permite vivenciar: não há como sair ileso de uma experiência, assim como quando nos apaixonamos. O corpo e a alma tornam-se uno e sucumbem ao estado que a paixão provoca. Larrosa (2016, p. 18), relaciona o fenômeno da experiência com diversos aspectos do comportamento humano, salientando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Nas palavras do autor:

A vida, como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vive-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (LAROSSA, 2016, p. 74).

Tendo em vista que considero o Projeto Memórias como a principal experiência compartilhada com os alunos em Gravataí/RS, a ideia é refletir sobre o seu desenvolvimento como um todo, a partir das narrativas construídas com base no meu planejamento de ensino e nas memórias minhas e dos meus alunos, sujeitos da sala de aula e da pesquisa, referentes aos acontecimentos da sala de aula em articulação com diversas teorias em jogo no meu estudo de mestrado.

O Projeto Memórias parte da seguinte questão: se fosse possível guardar da vida dez coisas o que levariam de si numa caixa de sapatos? Como ser possível guardar, empacotar, reter a vida em uma caixa e levar dessa experiência dez coisas? Como ser fiel ao passado, já que a memória também é feita daquilo que esquecemos. O professor e neurocientista Ivan Izquierdo (2010) considera que “o esquecimento seja o aspecto mais predominante da memória” (IZQUIERDO, 2010, p. 17). No entanto, para Bergson (2011, p. 280), “a verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas pelo contrário, numa progressão do passado ao presente. É no passado que nos colocamos de saída”.

Considerando que as condições físicas e estruturais das aulas de Artes – Teatro dificultavam a concretização do Projeto Memórias numa maior amplitude, decidi, ao invés de desenvolvê-lo com as minhas seis turmas (oitavos e nonos anos), que somam aproximadamente 150 jovens, escolher somente os estudantes dos nonos anos, abarcando um número aproximado de 75 participantes em cada ano de execução do Projeto. Assim, as turmas 91, 92 e 93, equivalentes às antigas oitavas séries, ou seja, última instância do Ensino Fundamental, foram as elegidas para participarem dessa experiência, concebida para se desenvolver em etapas, com o intuito de estender-se ao longo de um semestre, o que demandaria uma dedicação e um empenho particulares, tanto da professora e coordenadora do Projeto, como dos alunos/participantes para com as aulas.

O caráter inovador do Projeto Memórias e a ideia de trabalhar com as narrativas e histórias de vida dos alunos chamava a atenção deles, como se observa na fala do aluno Silveira:

Eu lembro que o processo foi bem inusitado, foi novo pra gente. Tentar lembrar de uma coisa, da primeira, última coisa que tu lembrás assim. Eu lembro que a professora perguntou assim: pensa na tua memória mais remota, foi essa palavra que ela usou pra nós. Pensa na tua memória mais remota. E eu lembro que eu quando eu era criança eu estava lá em São Luiz Gonzaga com uma garrafa pra comprar aquelas rapaduras, sabe, que é enrolada num papel, naqueles coisas de cana. Eu lembro só dessa memória e ela pediu pra gente desenhar num papel. E eu também lembro também de uma música que ela passou pra gente: olha a milonga... E ela pediu pra gente trazer as caixas, pra decorar essas caixas. Ela nos botou num estado de transe, vamos botar assim, um estado que foi da nossa juventude pra nossa infância assim (*barulho de estalar os dedos*) muito rápido sabe, e com brincadeiras e puxando aquelas mesas grandes pros lados assim, ela conseguiu abrir um mar de pensamentos na nossa cabeça e fez a gente se recordar daquilo que a gente tinha talvez

esquecido não porque quis, mas também por necessidade, porque às vezes a gente amadurece muito rápido. E a criação da caixa foi uma recordação, foi bem assim inusitado pra mim, foi bem diferente, foi muito empolgante também e foi gostoso de estar fazendo isso sabe (SILVEIRA, 2018).

O desenvolvimento de nossas aulas de Artes – Teatro caminhava em paralelo ao avanço do Projeto Memórias, num processo colaborativo: as aulas funcionando como uma espécie de prólogo²⁷, preparando os personagens para “entrarem em cena”. As aulas práticas eram calcadas na utilização dos Jogos Teatrais, improvisações ou cenas.

O objetivo de trabalhar com os Jogos Teatrais em sala de aula, compreende aspectos que vão além da oportunidade de conhecer a linguagem teatral, de forma lúdica e divertida. Segundo Spolin (1995, p.5): “Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado”. A proposta do jogo (como artefato metodológico), caminha ao encontro da perspectiva de meu trabalho como docente de teatro em âmbito escolar: almejo construir e descobrir, alternativas, pedagógicas e artísticas, de aproximar a realidade cotidiana dos estudantes com as atividades realizadas dentro da escola: uma maneira de congregar esses dois espaços, reconhecendo suas diferenças, todavia, encontrando pontos de contato e similaridades.

Tendo em vista o fato de lecionar na Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública, não posso desconsiderar as particularidades disso, nem desmerecer o entorno e outras características que constituem o contexto no qual a escola se insere e a realidade do aluno ao adentrar a sala de aula: são jovens humildes, vivendo situações diversas, alguns já inseridos no mercado de trabalho, divertindo-se, na maioria das vezes, com seus *vídeo-games* (hoje chamados apenas de *play*), com as festas e bailes *funk*; com atividades comemorativas e integradoras realizadas pela escola; e com o futebol, esporte também jogado e compartilhado nos intervalos escolares e nos finais de semana, nas ruas, quadras e campeonatos. Segundo Dayrell (2007, p. 1118):

²⁷ Segundo Pavis (1999, p. 308), o prólogo é a parte que antecede a peça propriamente dita, uma espécie de “prefácio”, no qual só é correto falar ao público, de algo que esteja fora da intriga e seja de interesse do poeta e da própria peça.

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, (...) constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea.

Considerando que o ato de jogar se encaixa no contexto da sala de aula, pois faz parte dos espaços relacionais que o aluno ocupa em diversos momentos do dia, tanto na escola como fora dela, e, tendo em vista alguns princípios que norteiam tal ação, dos quais saliento características como acordo de grupo e conhecimento das regras embutidas no mesmo, visualizei a possibilidade de acercar os Jogos Teatrais na medida em que estes também são norteados por tais princípios. Nessa perspectiva, de acordo com Koudela (2002, p.48):

No sistema de Jogos Teatrais distinguimos diferentes níveis de utilização da regra. Inicialmente, o próprio jogo tradicional é utilizado como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação de ludicidade. Ele propõe o envolvimento e o clima necessário para o jogo teatral, é mobilizador de energia canalizada para um objetivo comum. O jogo tradicional tem a função de condutor – prepara o campo e introduz o jogo teatral. A função que o jogo tradicional cumpre inicialmente pode ser definida como uma estratégia, utilizada no sistema para ir ao encontro de objetivos específicos, de acordo com a necessidade do grupo. Normalmente os jogos tradicionais são utilizados no início do trabalho como forma de encontro e aquecimento.

Para que pudéssemos jogar, era necessário fazer um ajuste espacial na Sala de Artes, colocando as mesas em algum canto, ou até fora da sala de aula (num espaço coberto, estilo alpendre, que dá acesso ao pátio da escola), ou utilizando os bancos como plateia. O aluno Silveira rememora as aulas práticas:

Eu recordo que eu trabalhava num hotel e aí eu consegui com eles uma cortina bem grande pra colocar na sala, cheguei a me arrepiar agora, e pra botar aquela cortina foi um sofrimento, porque a gente não tinha, tipo, a gente tinha ajuda, não tinha aquela ajuda assim da escola, sabe. A gente queria colocar com os varões e tudo mais. A gente conseguiu um fio com o Jairo né e ele botou aquela cortina, e bah, aquela sala não era mais uma sala: era um lugar que quando a gente abria aquelas cortinas a gente conseguiria tá vivendo outra coisa sabe. E aí quando a gente arredava aquelas classes, botava os bancos para um lado, assim, e começava discutir uma forma simples de estar passando um projeto, uma brincadeira teatral, a professora não era mais a professora, ela era diretora de teatro da gente e ela nos ensinava coisas incríveis pra nós (SILVEIRA, 2018).

No depoimento de Silveira (2018) é possível observar o fascínio que a atividade teatral exerce nos jovens estudantes e, também, como eles desenvolvem, a partir dessa prática, a autonomia e o prazer de trabalharem em grupo. A construção espacial da sala de aula, que se transforma num ambiente cênico, com cortinas que lembram um teatro de verdade, os adereços e figurinos a serem utilizados pelos alunos-atores e a presença de uma plateia (formada pelos próprios estudantes), corroboram para que o teatro se instaure no espaço escolar como uma atividade demandada, também, pelos alunos, que muitas vezes são os responsáveis pela construção e pela transformação da sala de aula num espaço poético e de criação artística.

Faço agora, um apanhado de alguns dos Jogos Teatrais utilizados por mim, no desenvolvimento da linguagem cênica em sala de aula, extraídos de Spolin (2005), que foram adaptados, reinventados, ou então, que serviram de inspiração para que eu criasse outros jogos e exercícios de improvisação teatral.

Contar Histórias em trios: a sala de aula é preparada como se estivéssemos num palco à italiana: plateia de um lado e, na sua frente, os alunos – atores, estabelecendo uma relação frontal entre ambos. Três cadeiras são colocadas no meio do palco e três jogadores sentam-se nas mesmas. O objetivo do jogo é contar à plateia uma mesma história, inventada naquele momento (não há combinação prévia entre os jogadores). Para simbolizar quem está contando, utilizo uma bola, assim, quem tem a bola nas mãos tem a palavra. A história contada pode ser realizada na 1ª pessoa do presente do indicativo, exemplo: “quando eu era pequeno gostava de pescar com meu avô João”, ou na 3ª pessoa, como: “era uma vez uma senhora que morava numa cabana à beira do rio”, ou ainda, “há muito e muitos anos, viveu na Floresta Amazônica, um povo chamado indígena”.

No momento de fornecer essas instruções aos alunos, costumo me referir a um aspecto fundamental da prática teatral, alertando que, mais importante que a história em si, o enredo e elementos que eles irão criar, é o “como” vão contar essa história, de modo a torná-la mais atrativa à plateia. Refiro-me, também, à importância do olhar em cena, e à necessidade de olhar nos olhos dos espectadores, para manter a conexão entre plateia e contadores. Menciono que, já que estão sentados, os recursos de ação corporal ficam mais restritos à fala, então,

solicito que explorem suas possibilidades: entonações, pausas, volumes, respiração, modulações da própria voz. Outro elemento importante que abordo antes do início do jogo: ao contar a história, imaginem-se vivendo aquela experiência: enxerguem as imagens, corporifiquem elas na mente de vocês, para que dessa forma, a imaginação da plateia também seja aguçada. O público irá acompanhar a história, ou não, dependendo do grau de envolvimento que estabeleceram com ele.

Blablação: segundo Spolin, “são sons sem significados que substituem as palavras reconhecíveis para forçar os atores a se comunicarem pela fisicalização (mostrando); um exercício de atuação” (SPOLIN, 2005, p. 336). Em nossas aulas práticas, trabalhamos, geralmente, a blablação da seguinte maneira: dois alunos são convidados a participar, e os demais integram a plateia. Um deles assume o papel de palestrante, que se comunica através da Blablação, e o outro, de tradutor. Não há combinação prévia entre os dois, ou seja, o assunto a ser abordado na palestra surge no improviso e no jogo entre os alunos-atores e a plateia. Num segundo momento, os papéis são invertidos: quem improvisou como palestrante passa a ser o tradutor, e vice-versa.

Jogo do espelho: é feito em duplas. Na sala de aula pode-se trabalhar com várias duplas simultaneamente, ou propor que a turma se organize em dois grupos, para que se observem, ou seja, enquanto um grupo executa o jogo do espelho, o outro grupo faz o papel da plateia. Em cada dupla, um integrante age, e o outro reflete as ações, sendo o espelho. Costumo solicitar aos alunos que executem atividades cotidianas, como lavar-se, escovar os dentes, vestir-se. Ao descrever esse jogo, Spolin (2005, p.55) aborda a noção de Ponto de Concentração do Jogo, salientando, através da instrução, a importância de realizar ações exatas e precisas. “Seja um espelho”, diz a autora.

Jogo das fotos vivas: primeiramente, sentados em círculo, conversamos a respeito dos temas “foto e imagem”. Os alunos debatem sobre o que seria uma foto e as características inerentes à fotografia: chegam à conclusão que uma foto é uma imagem congelada, parada. Sugiro, então, que a turma se organize em cinco grupos de 4 ou 5 alunos em cada um. A cada grupo sugiro uma palavra-tema, como exemplos: liberdade, juventude, violência, amizade, dentre outras. Para cada

palavra, precisam criar três imagens que se relacionem com ela de alguma forma. Ao criarem as imagens, os alunos-atores dispõem dos seus próprios corpos em relação, no espaço, criam um elemento que simbolize a transição entre uma imagem e a imagem seguinte, que pode ser uma palma, um estalar de dedos, uma melodia. Quando as imagens estão prontas, os grupos, um de cada vez, apresentam-se ao restante da turma, que precisa descobrir qual era a palavra-tema.

Existem três aspectos na abordagem de Spolin (2005), em relação aos Jogos Teatrais, que se ligam, estreitamente, à metodologia que utilizo em sala de aula, que dizem respeito às instruções dos jogos, ao papel da plateia no desenvolvimento dos mesmos e às avaliações.

A instrução é dada quando o jogador está em ação, porque auxilia no processo de manter alerta o Ponto de Concentração e também é uma forma de manter professor e aluno em conexão. Segundo Spolin (2005, p. 26):

A instrução mantém a realidade do palco viva para o aluno-ator. É a voz do diretor que vê as necessidades da apresentação como um todo, e ao mesmo tempo é a voz do professor que vê o jogador e suas necessidades individuais dentro do grupo e no palco. É o professor-diretor trabalhando com o problema junto com o aluno, tomando parte do esforço grupal. A instrução atinge o organismo total, pois desperta a espontaneidade a partir do que está acontecendo no palco.

Conforme Desgranges (2017, p. 99), a palavra concedida aos jogadores-espectadores é algo tão indispensável quanto as próprias criações cênicas, pois são eles que, com seus comentários e proposições, determinam as práticas". Nas palavras do autor:

A avaliação coletiva das cenas vai propiciando que os jogadores vão, aos poucos, apropriando-se da linguagem teatral, efetivando análises mais criteriosas dos jogos e aprimorando a qualidade da sua comunicação com os espectadores. Conquistas essenciais vão surgindo com o decorrer do trabalho: a capacidade para improvisar os diálogos, sabendo efetivar a sua hora de falar e de perceber o momento de deixar que outros estejam com a palavra em cena; a percepção de que a utilização excessiva da fala pode não comunicar mais do que um pequeno gesto; entre outras conquistas, cada vez mais ricas e sutis no trato da linguagem cênica (DESGRANGES, 2017, p. 99).

Através do diálogo com os alunos a respeito das especificidades da linguagem teatral, no que concerne à plateia e seu papel nos Jogos Teatrais e improvisações

realizadas em sala de aula, destaco a importância do papel do espectador, não como uma “entidade estática”, que apenas assiste e aplaude, mas como um participante, que permite, através de sua presença, que o teatro aconteça, considerando que o sentido do fazer teatral, reside no encontro do ator com o público. Nessa perspectiva, compreende-se que o sentido do ato teatral reside no encontro do ator com o público.

Menciono, aos alunos-atores, sobre a natureza do aprendizado daquele que observa: como estar realmente presente ao “aqui e agora”, já que o teatro carrega consigo a efemeridade. De acordo com Spolin (2005, p. 11), “o papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral. Na maioria das vezes é ignorado”. Em consonância com as palavras da autora:

Quando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas com um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência. Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa (SPOLIN, p. 2005, p. 11).

A plateia é fundamental no desenvolvimento das aulas de improvisação teatral, as quais culminam, na maioria das vezes, com a construção de uma pequena cena: essas cenas são criadas pelos alunos a partir de diferentes estímulos, como por exemplo, dizendo “o lugar” onde se passará a cena (muitas vezes são os alunos-espectadores que sugerem o local). Assim, estabelecido o ONDE, os alunos-atores criam a situação dramática. Em outro momento dos jogos de improvisação teatral, proponho a organização da turma em dois grandes grupos, e a cada grupo sugiro uma FRASE, com temáticas diversas. A partir dessas frases, os grupos criam os personagens, o enredo e improvisam a cena. Uma variável desse tipo de improvisação ocorre a partir da sugestão de um OBJETO, que motivará a criação da cena. O objeto pode ser um lenço, um guarda-chuva, um sapato, um livro, uma boneca, entre outros.

Desgranges (2017, p.87) considera como jogos de improvisação, ou jogos improvisacionais, os exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. Segundo o autor, “a cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos

jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo”. O autor argumenta que os jogos de improvisação, em suas diferentes vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, “em que se aprende, pois, a fazer, a ver e a gostar de teatro a partir da própria experiência com essa arte”. Nessa perspectiva:

Os processos desenvolvidos com base em jogos de improvisação teatral, em que um grupo de pessoas se reveza na criação, observação e debate de cenas improvisadas—podem ser compreendidos, possivelmente, como prática teatral dotada de características particulares, como tantas são as práticas teatrais existentes. (...) o valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral. Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente (DESGRANGES, 2017, p.91).

A utilização dos jogos de improvisação no desenvolvimento de nossas aulas, além de integrar a turma, objetivam desenvolver as capacidades expressivas e intelectuais dos alunos, aguçando a imaginação e colocando-os em estado criativo. Reinventar o espaço da sala de aula, a partir dos elementos teatrais, como cortinas, figurinos, adereços e a própria disposição dos bancos constituindo o lugar da plateia, encanta os alunos, que descobrem, no exercício teatral, a possibilidade de construir outras realidades e outras possíveis identidades, a partir da construção dos personagens e das cenas criadas durante as aulas práticas. Em algumas improvisações que foram apresentadas ao grande grupo, pude perceber fragmentos do cotidiano que os estudantes convivem diariamente, onde são mesclados momentos de alegria, descoberta, violência, medo, solidão, tristeza. A vida compartilhada e recontada através dessas ações, povoadas de olhares, silêncios, gritos, risadas, melancolia.

O terceiro aspecto abordado por Spolin (2005), considerando sua relevância em nossas aulas práticas, é a avaliação. Após a realização das práticas, fazemos o que chamo de “fechamento” da aula: sentamos em círculo, no chão e conversamos a respeito das atividades desenvolvidas. O momento inicial da avaliação é de ouvir os espectadores, as suas impressões sobre o jogo ou cena observados, os problemas que apontam, bem como os pontos fortes daquilo que assistiram. Os

jogadores, atuantes nas cenas, são ouvidos no momento seguinte: manifestam suas impressões sobre o que realizaram, sobre o que consideram que poderia ter sido feito de outra maneira. De acordo com Spolin (2005, p. 24):

O professor-diretor deve avaliar objetivamente. (...) a confiança mútua torna-se possível para o aluno empenhar-se na realização de uma boa avaliação. (...) Quando ele está na plateia, avalia seus companheiros jogadores; quando ele é o jogador, ouve e permite que os colegas na plateia o avaliem, pois está entre amigos. (...) Se quisermos que o aluno tenha uma maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação mas que faça perguntas que todos respondam – inclusive ele próprio.

Meu papel na etapa da avaliação é o de propiciar o diálogo entre quem estava jogando e quem assistiu ao que foi realizado, na perspectiva de reconhecer os aspectos inerentes à linguagem teatral, como, por exemplo, aqueles praticados em sala de aula: a presença do foco, a concentração, a atenção e o próprio jogo entre os alunos-atores, constituindo a contracenação.

Incitar os alunos, tanto os que assistiam como aqueles que executavam as cenas ou jogos, a refletirem sobre a prática teatral de maneira crítica, e não somente adjetivando as cenas como “boa” ou “bela”, ou também, reduzindo as mesmas a um “prazer estético”, engessado em frases como “gostei” ou “não gostei”. Intenciono buscar nos alunos o desenvolvimento da auto-avaliação, prática importante nos processos criativos em sala de aula.

3.1 Primeiras peças

Neste subcapítulo faço um apanhado sobre as primeiras práticas desenvolvidas em sala de aula, cujo objetivo primordial é acessar as memórias dos participantes por uma via sensível, estabelecendo elos de ligação entre os alunos e suas narrativas de vida e, também, acercando os sujeitos que coabitavam o espaço da sala de aula. As tentativas pedagógicas de aproximar o aluno de si mesmo e da sua história, como a construção imagética do “caminhar para si”, encontram subsídios teóricos de grande valia para a minha pesquisa, nos estudos e reflexões de Marie-Christine Josso (2012), antropóloga, socióloga e professora da Universidade de Genebra, a

respeito de temas como a construção do “corpo biográfico” e as narrativas de vida em formação. De acordo com a autora:

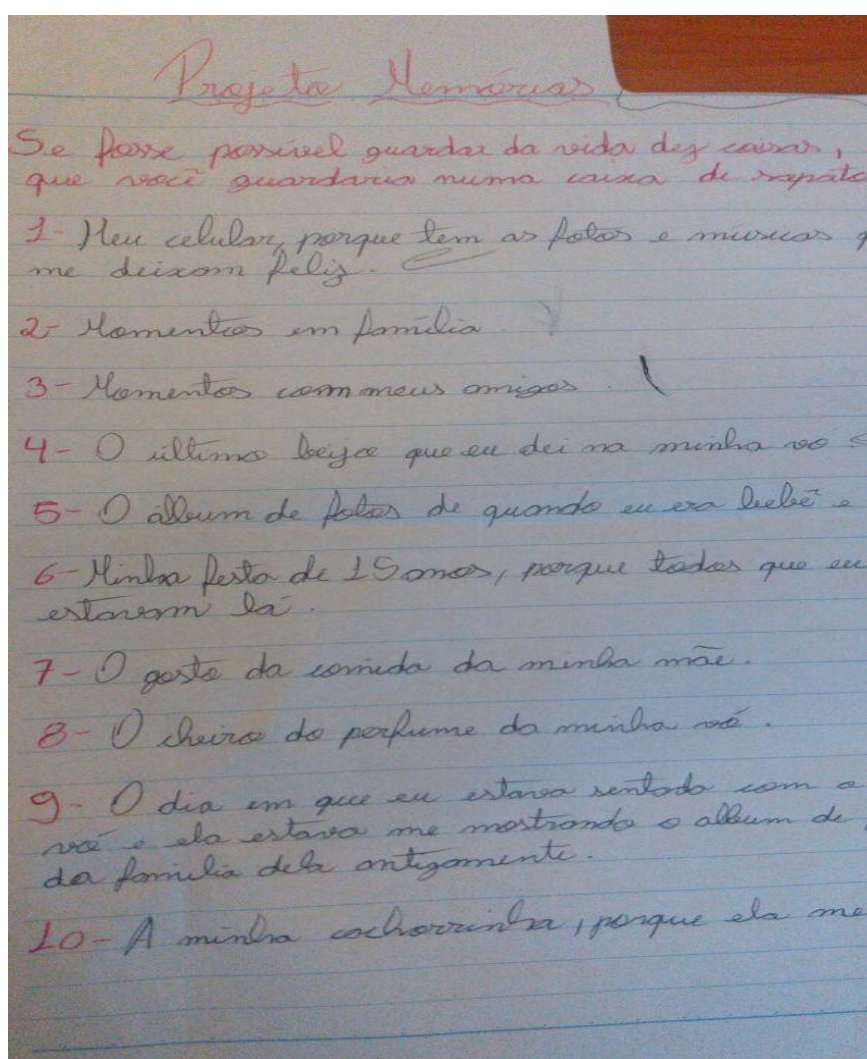
Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor a pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade (JOSSO, 2012, p.23).

Josso (2012) refere-se ao o sujeito que se transforma em autor de sua própria história. E é justamente pensando nesse viés da autoria, do reconhecimento de si como promotor de sua vida, que elaborei as primeiras ações do Projeto Memórias. Inicialmente, solicitei aos alunos que respondessem à pergunta: se fosse possível guardar da vida dez coisas o que levariam de si numa caixa de sapatos? Essa primeira tarefa foi executada individualmente, momento em que cada aluno respondeu à questão redigindo “uma listinha”. Nem todos os alunos conseguiam, imediatamente, fazer uma síntese de suas memórias mais marcantes para condensá-las em dez itens. Outros, ao contrário, enxergavam um empecilho exatamente nesse aspecto: “Dez coisas? Dez é muito “Sora”, pode ser menos? Algumas outras dificuldades e curiosidades sobre o momento inicial do Projeto Memórias são lembradas pelos alunos Maria Eduarda Barcellos e Douglas Michel:

Eu me recordo que eu tive uma dificuldade no início para me expressar, botar no papel e fazer a caixa. Mas depois com a turma assim, cada um falando sobre suas coisas, seus sonhos eu fui conseguindo. Eu me lembro que eu coloquei muito dos meus amigos que eu tinha aqui e viviam comigo uma boa parte, e aquele amor que eu tinha pela dança. Eu coloquei ali aquele sonho. (BARCELLOS, 2018)

A senhora juntou todo mundo na mesa e quando a senhora começou a explicar tudo o que a gente ia fazer, ficou muita gente ansiosa para fazer tudo aquilo, foi bem engraçado, porque na hora de escrever a senhora pediu pra gente ser a gente mesmo. E a gente meio que ficou: pô a gente mesmo? Mas a gente não tem uma história gigante para pôr. Mas foi quando a senhora começou a abordar essa área, explicar pra gente a fundo como seria, a gente começou a abrir a mente. Porque a parte mais importante dentro da sala de aula eu acho que é o trabalho da professora com o aluno. E eu acho que a senhora nesse trabalho foi aonde a senhora se aproximou com todos os alunos que a senhora conseguiu trabalhar, de todos os professores que a gente teve a professora a mais próxima que eu tive depois desse trabalho porque a gente ficou bem mais próximo”. (MICHEL, 2018).

Nessa lista, para cada item escolhido, os alunos eram solicitados a contextualizar sua escolha. Os alunos completavam as suas listinhas no decorrer da aula e mostravam-me para que eu lesse. Algumas vezes era necessário lançar “provações”, para que conseguissem dar maiores detalhes do objeto escolhido. Como exemplos desses “estímulos provocativos”, destaco os que concedi a uma aluna, que mencionou guardar uma boneca em um dos itens de sua lista, porém, sem mencionar maiores detalhes. – Se tu vais guardar uma boneca na tua caixa de sapatos, como é essa boneca? De quem tu ganhaste? Foi a boneca ganha no teu aniversário? Essa boneca não é qualquer boneca. Por algum motivo ela figura nos dez itens que escolheste para constar entre os teus pertences. A seguir, um exemplo de uma dessas listinhas:



Neste exemplo, quase todas as escolhas realizadas pela aluna possuem relação direta ou indireta com os familiares. A presença da família figura como um dos itens de maior incidência nas “listinhas”: a grande maioria dos jovens expressa a importância dos parentes, através da relação estabelecida com a avó ou com os avós, como sendo figuras de proteção e amor. Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que muitos alunos desejariam guardar, nas suas caixas, momentos importantes vividos com amigos e familiares, relegando a segundo ou terceiro planos, os objetos materiais, como celulares, bolas, medalhas, entre outros. Nas falas dos alunos entrevistados observa-se a forte ligação dos estudantes com suas famílias:

Na minha caixa tinham muitas fotos da minha família, dos meus pais e irmãos. Fotos de minhas amigadas, tanto da escola como da igreja. Lembro principalmente da bolsinha da *Hello Kitty*, que eu ganhei da minha mãe, eu tinha uns 7 anos (LOPES, 2018).

Eu lembro que na época em que foi feito o projeto foi bem na época que eu perdi meu avô. Então na minha caixa tinha muitas coisas que me recordavam ele, fotos, uma corrente que ele me deu. Da minha bisavó também. Foi um momento que eu recordei muita coisa da minha infância, quando o projeto ficou pronto foi algo que nos emocionou bastante, porque as coisas estavam ali e a gente começou a relembrar de muita coisa (MACHADO, 2018).

Uma das coisas principais que eu coloquei foi que naquele momento eu tinha acabado de perder a minha vó materna, então eu coloquei algo que me lembrava ela. Minha caixa era laranja com umas tampinhas de refrigerante em cima. A gente ia atrás de jornais e garrafas para poder realizar o projeto. A gente brincava de amarelinha e pintamos no chão (LIMA, 2018).

Como representar artisticamente um cheiro ou uma sensação? Na listinha acima um dos itens é “o cheiro do perfume de minha mãe”. Em outra listinha, um aluno escolheu levar o cheiro do bolo que sua avó fazia. “-Bolo de que sabor? Cenoura? Chocolate? Formigueiro²⁸”? Indaguei a ele. Nessas recordações, o cheiro do perfume ou o do bolo não possuem matéria. Como dar forma e matéria para algo que não possui esses elementos em sua natureza? Em momentos como esse, a aula transformava-se, numa conversa sobre a materialidade, ou não, das lembranças. Na perspectiva de Bergson (2011, p. 21): “Toda imagem é interior a certas imagens e exterior a outras; mas do conjunto das imagens não é possível dizer que ele nos

²⁸ Bolo caseiro feito com granulado de chocolate.

seja interior ou que nos seja exterior, já que a interioridade e a exterioridade não são mais que relações entre imagens”. Em consonâncias com suas palavras:

Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos deste modo é escorregadio, sempre a ponto de nos escapar, como se a memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver (BERGSON, 2010, p. 90).

As listas apresentam uma variedade de itens “materiais e imateriais”, como assim denominei. Acordamos, eu e os alunos, que os objetos concretos, que coubessem no interior da caixa e que pudéssemos tocar, seriam os chamados “materiais”. Os “imateriais” seriam aqueles que não enxergamos, não podemos tocar, pegar, guardar, dos quais fazem parte sensações e sentimentos. Entre os objetos materiais recorrentes estavam carrinhos, celulares, medalhas, cartas, fotos, correntinhas, anéis, bonecas, bicicletas, entradas para o cinema, dentre muitos outros. Muitas vezes a “listinha” é marcada pela presença de determinados momentos da vida dos alunos: como a última conversa com o pai; a primeira vez que a irmãzinha lhe sorriu; a tão sonhada festa de quinze anos. Figuram algumas sensações, como a de ter visto o mar pela primeira vez. Segundo Bergson (2011, p.35-36):

A realidade da matéria consiste na totalidade de seus elementos e de suas ações de todo o tipo. Nossa representação da matéria é a medida de nossa ação possível sobre os corpos; ela resulta da eliminação daquilo que não interessa nossas necessidades e, de maneira mais geral, nossas funções. Num certo sentido, poderíamos dizer que a percepção de um ponto material inconsciente mais vasta e completa que a nossa, já que esse ponto recolhe e transmite as ações de todos os pontos do mundo material, enquanto nossa consciência só atinge algumas partes por alguns lados.

Quando os alunos consideravam que suas listas estavam prontas, eles a entregavam a mim. Eu fazia a leitura das listas e, algumas vezes, solicitava que refizessem alguns itens, a fim de darem maiores detalhes do objeto escolhido, para que se tornassem mais completas. A construção dessas “listinhas” durava em média dois encontros, ou seja, a elaboração, a criação e o término das listas ocupavam dois dias de trabalho.

Como etapa posterior à criação das listas, planejei um momento que proporcionasse aos alunos um estado de relaxamento físico e mental, experimentando um outro tipo de contato com seus corpos-mentes, cedendo espaço para que a imaginação pudesse ocupar a sala de aula. Previamente, separei alguns elementos que julguei necessários para pôr em prática as minhas ideias: eu queria provocar sensações novas aos alunos, intencionava descobrir, de maneira sutil, como ser mais próxima deles, como instaurar um ambiente agradável e aconchegante na nossa sala de aula.

Para a realização dessa prática, selecionei colchonetes, pandeiro, chocalhos feitos de sucata e incenso. Lembro de chegar mais cedo à escola, abrir a sala e organizar o espaço a fim de torná-lo o mais amplo possível. Acendi o incenso e deixei as luzes apagadas, iluminando o ambiente apenas com uma fresta de luminosidade que vinha do lado de fora da sala de aula.

Quando os alunos chegavam, pedia que deixassem todo o material (mochilas, celulares, bonés, garrafinhas de água, entre outros) em cima das mesas, e que eles colocassem os bancos embaixo delas. Os alunos pegavam os colchonetes, dispunham em um lugar da sala e deitavam sobre eles, de barriga para cima, com mãos e pés estendidos ao longo do corpo, e que mantinham os olhos fechados. Quando percebia que o silêncio tinha tomado conta de nossa sala, solicitava que prestassem atenção somente nos seus corpos e na respiração: no ar que entra (inspiração) e naquele que é expulsado (expiração). Que estivessem ali realmente “presentes”, deixando os pensamentos e possíveis problemas e preocupações do lado de fora da sala. De acordo com Spolin (2005, p.29)

A atmosfera durante as oficinas de trabalho deve ser sempre de prazer e relaxamento. Espera-se que os alunos atores absorvam não somente as técnicas obtidas na experiência de trabalho, mas também os climas que as acompanham.

A aluna Isabel Machado recorda as aulas:

Era muito divertido, eram aulas que não pareciam que tu estavas dentro de uma sala de aula. Tu conseguias te expor, fazia as atividades sem pensar que no final do trimestre tu precisaria de uma nota para passar. Porque tu já estavas tão acostumada com aquela relação com a professora, aquela coisa bem despojada, mas claro, com muita responsabilidade de saber que tinhas que fazer as tuas tarefas. Com

aquela leveza sabe, a gente entrava em sala de aula e falava, ah hoje tem aula com a sora Mariana, então a gente já entrava com o espírito diferente (MACHADO, 2018).

A fim de explorar a presença física dos alunos naquele momento, comecei a fazer uso de algumas instruções: aos poucos comecei a falar com os alunos, caminhando em torno deles. Pedi para que escutassem todos os sons que pudessem ouvir, os ruídos internos, o som da saliva que desce pela garganta, o barulho do estômago, os sons provocados pelo corpo em contato com o colchonete, os sons externos, vindos de dentro da sala, dos corpos do colega, e do lado de fora. O som da minha voz falando com eles.

Na intenção de estimular a imaginação dos alunos, produzi alguns estímulos sonoros, tais como: vocalizes, o barulho da água corrente que descia pela torneira da sala ou o balançar dos chocalhos e pandeiro que eu havia trazido.

Quando a quietude se instaurou no espaço da sala de aula, solicitei aos alunos que procurassem lembrar como eles eram quando pequenos. Pedi que buscassem pensar na imagem mais remota que lembravam da infância, de estarem presentes, ou de assistirem, e perguntei quais eram as suas ações nessa imagem, solicitei também que pensassem numa música, algum trecho de uma canção, que retratasse essa lembrança. E depois, pedi que, se fosse possível, cantarolassem a música lembrada. Solicitei, então, aos alunos que fossem sentando, cada um no seu ritmo. Depois que todos sentaram, pedi que cessassem qualquer som, permanecessem em silêncio e abrissem os olhos. Pedi então que pegassem seus colchonetes, dispondos num círculo e sentassem novamente.

Naquele momento, acendi a luz da sala e pedi, a quem se sentisse à vontade, que compartilhasse com a turma das suas sensações e lembranças, vivenciadas no exercício. A aula foi, assim, interceptada por narrativas diversas que iam sendo compartilhadas: as recordações tomavam conta da sala de aula, e o esforço para lembrar dos tempos de outrora cedia espaço para que as histórias vividas fossem, de alguma maneira, reinventadas.

Leonardelli (2012) compreende a memória como ferramenta fundamental para a criação, afirmando que as relações existentes no teatro e, de uma maneira

ampliada, nas artes performativas em geral, estabelecidas entre os intérpretes-criadores/performers/atuadores com o tempo são profundamente caóticas para os padrões com os quais costumamos organizá-lo no cotidiano.

No tempo da criação, o passado irrompe como força que recupera e revela os subsídios pelos quais o sujeito se oferece aos estímulos do processo. Esses materiais são a fonte de seu depoimento pessoal, são o próprio sujeito transbordando da pele em ações, sons, palavras, e reconstruindo sua história pelas circunstâncias da ficção. Mas onde termina a suposta verdade como experiência originária e começa a fantasia da recriação do vivido? Quais processos permitem construir um relato mais mimetizado ao real e quais outros assumem a fábula como máscara? Ou a fantasia como escudo para sublimar o irrepresentável, o traumatizado e oculto? (LEONARDELLI, 2012, p. 12)

Neste compartilhamento, os alunos falavam de comemorações de aniversários, brincadeiras na pracinha, de estarem em alguma parte da casa, como a cozinha, por exemplo, auxiliando os adultos nos afazeres domésticos. Contavam também cenas “mais fortes” ou nem tão alegres, como separação dos pais e acidente de carro com a família. Leonardelli (2012, p. 13), em relação à memória, reitera:

A memória, quando trabalhada em função da construção do depoimento pessoal, a disposição dos conteúdos históricos do performer para a criação, exigem um trânsito criativo, intenso e, por vezes, acelerado entre os acontecimentos apreendidos e em apreensão, a ponto de um se misturar de tal forma ao outro que já não se pode falar em núcleos fechados de experiência armazenada, mas em fluxo de contaminações.

As narrativas invocadas foram anotadas em meu diário de bordo, porque integrariam a nossa próxima atividade, iniciada naquele mesmo encontro. Solicitei, então, que os alunos criassem um desenho. Para isso, organizamos a sala, guardando os colchonetes e fazendo uso das mesas e bancos para a ação de desenhar. A criação era estimulada por indagações que eu trazia para os estudantes: “qual é a sua recordação mais remota? Do que vocês lembraram quando estavam deitados nos colchonetes? Que momento seria ilustrado? Alguma festa de aniversário ou algum momento nem tão alegre”? Lembro de falar aos alunos que nossas lembranças nem sempre são felizes e “coloridas”.

Segundo Izquierdo (2010, p. 16), “cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias – ou fragmentos de memórias”. Sobre o que recordamos, ou reinventamos das nossas memórias, trago a fala do aluno Michel:

Para mim foi muito interessante, porque quando eu era menor eu tive uma vida que não foi fácil, por causa da separação dos meus pais. E foi uma parte sofrida. E quando a senhora começou a abordar essa parte das memórias, todo mundo diz que não é bom lembrar do que aconteceu quando pequeno. Mas eu penso um pouco o contrário, porque é com as coisas erradas e as dificuldades que a gente aprende a ser mais forte na vida. E hoje eu acho que por ter abordado naquele dia as coisas sobre a memória eu acho que eu aprendi muita coisa, e tenho mais experiências com a vida, depois de ter abordado tudo isso (MICHEL, 2018),

Os alunos conversavam sobre suas vidas, ao mesmo tempo que desenhavam, e o passado ganhava espaço na folha de ofício, onde lápis e cores faziam com que as lembranças ganhassem formas, cores, volumes e tamanhos, tornando-se mais palpáveis e concretas: a lembrança narrada por alguém, influenciava os sentimentos de quem ouvia e imaginava a cena contada. No momento que compartilhamos a narrativa do colega, ela passa a ser, de certa maneira, um pouco nossa também. Assim, construímos a possibilidade de “sermos o outro”, já que a história de vida ali exposta, passa do individual para ser vivenciada no coletivo.

Na perspectiva de compreender como as lembranças e memórias individuais, tendem a estabelecer relações próximas e afetar o restante do grupo, neste caso os alunos (em suas individualidades, porém, ocupando da mesma forma o *status* de turma), trago as reflexões de Halbachs (2003), sobre a memória coletiva:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2003, p.39).

Podemos perceber com maior nitidez esses aspectos que destaco, a partir da fala do aluno Silveira:

Não foi fácil, porque quando a gente está vivendo uma realidade de juventude, tu querer recordar quando tu eras uma criança, recordar o que tu gostavas ou não gostavas. Eu lembrei de uma cena que aconteceu em sala de aula, quando a Katiana lembrou do cachorrinho dela que o pai dela teve que matar. Ela viu da janela da cozinha e desenhou. Ela começou a chorar e todo mundo da sala chorou. Aquilo foi marcante pra mim: uma imagem fez ela lembrar de tudo aquilo. Olha o poder que tem um lápis e um papel. A memória se tornou real e nossa, contagiou a turma inteira. A turma era um corpo só. E para mim foi bem complicado acessar isso, mas foi graças ao trabalho da professora, ela tendo aquela sutileza de conseguir acessar, aos poucos, essas portas da nossa mente, foi vindo assim aos poucos e quando a gente foi notar, estava tudo pronto” (SILVEIRA, 2018).

Para a realização e concretização dessa prática, que teve seu princípio na criação de um desenho, cujo tema foi as recordações da infância, necessitamos de dois encontros, ou seja, duas semanas de trabalho. No final do segundo encontro, os alunos finalizaram seus desenhos (se alguém não tinha comparecido à aula passada, ainda poderia realizar o desenho) e os entregaram a mim.

A atividade seguinte envolveu a criação de um varal no interior da sala de aula, feito com uma corda de barbante e prendedores de roupas, no qual os alunos expuseram os desenhos criados na aula anterior. Quando o varal estava repleto de ilustrações, pedi que caminhássemos pela sala de aula e que nossa atenção, concentração, estivessem voltadas para a observação dos desenhos. Fragmentos da história de cada aluno estavam, de certo modo, dispostos naquele varal: narrativas memoriais que se cruzavam, permitindo que o passado e o presente se encontrassem. A ação de caminhar e apreciar os desenhos tendeu a se transformar num percurso poético/visual, ao longo do qual as histórias de vida são compartilhadas de maneira lúdica e sensível.

A descoberta de si também se dá através do olhar do outro, ou seja, os alunos são, ora narradores e ora espectadores das histórias de vida contidas nas ilustrações. Josso (2007), discorre sobre as relações entre as histórias de vida e a formação:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de

representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Como prática habitual, nos minutos que antecederiam o término de nossas aulas, realizávamos um círculo, formado por mim e pelos alunos, sentados no chão, e conversávamos sobre a experiência realizada e as impressões de cada um. Era o momento de avaliar a aula, de escutar as impressões dos alunos sobre as atividades realizadas, de saber como os estudantes sentiram-se durante as propostas, de anotar sugestões e novas ideias que surgem durante o diálogo com os estudantes. Ao refletir sobre o Sistema dos Jogos Teatrais, instituído por Spolin, Desgranges (2017) ressalta a importância da avaliação dos jogos:

A avaliação é etapa fundamental do processo de aprendizagem da atuação, já que, neste momento, os diversos aspectos da técnica teatral, que foram experimentados (e suas descobertas), são discutidos pelos jogadores. Sentindo-se parte fundamental do jogo e compreendendo a sua importância no exercício, os jogadores na plateia se tornam observadores atentos e participantes ativos na resolução dos problemas, e, portanto, no processo de aprendizagem do grupo. (...) O coordenador das atividades pode e deve participar do debate com os jogadores do grupo, não só conduzindo o debate, propondo questões, para que não assuma sozinho a avaliação, mas também manifestando a sua opinião, sem com isto silenciar a opinião dos outros jogadores. (DESGRANGES, 2007, p. 115-116).

O momento de finalizar o que foi feito em aula é tão importante, assim como todos os outros momentos. Numa conversa aparentemente “despretensiosa” com os alunos, eu exercitava “a escuta sensível”: mais do que simplesmente ouvir as impressões deles, sobre a aula naquele dia, o instante propiciava que eu, como professora, colocasse minha atenção em percebê-los “além da voz” e do discurso.

O filósofo francês Roland Barthes (1990, p. 225) reflete sobre as relações entre a voz e a escuta:

A voz é, em relação ao silêncio, o que é a escrita (no sentido gráfico) em relação à folha em branco. A escuta da voz inaugura a relação com o outro; nos faz reconhecer os outros (como a letra sobre um envelope), dá-nos a conhecer sua maneira de ser; sua alegria ou sua tristeza, seu estado; transmite uma imagem do corpo do outro e, mais além, toda a psicologia (fala-se de voz quente, voz neutra etc.). Por vezes, a voz de um interlocutor encanta-nos mais do que o conteúdo de seu discurso e surpreendemo-nos a escutar as modulações harmônicas dessa voz sem ouvir o que ela nos diz.

Encerrada a conversa, desfizemos o varal e arrumamos a sala de aula. Os desenhos dos alunos foram guardados por mim, para serem utilizados posteriormente.



Muitos alunos retrataram momentos lúdicos e de brincadeiras, como se observa no desenho a seguir, que mostra um menino, numa praça, soltando pipa²⁹.

A maioria dos jovens que participaram do Projeto Memórias demonstram ter um carinho especial pela infância, como sendo uma etapa feliz de suas vidas. O aluno Michel relembra do trabalho feito pelo colega e amigo Lima, no qual a infância deles é carinhosamente retratada:

Eu lembro de um que era do Kelvi, que era o nosso amigo lá, que ele pôs uma vez que a gente jogava taco na rua, porque era uma coisa que passou a não ter mais assim, principalmente as crianças de hoje em dia,

²⁹ A pipa, também chamada de papagaio, pandorga ou raia, é um brinquedo que voa baseado na oposição entre a força do vento e a da corda segurada pelo operador. É feita com uma estrutura de varetas e papel, que tem a função de asa, sustentando o brinquedo. As pipas nasceram na China antiga, por volta de 1200 a.c e foram utilizadas como dispositivo de sinalização militar. Os movimentos e as cores das pipas eram mensagens transmitidas à distância entre destacamentos militares.

não brincam mais na rua como brincavam antigamente. Só querem saber de computador, telefone, internet. Era umas brincadeiras que a gente brincava, que bah, era muito legal. Hoje em dia cada um foi para o seu lado, infelizmente, mas quando a gente se encontra é do taco que a gente lembra”(MICHEL, 2018).

3.2 Disparadores: escolhas, encaixes e montagem.

Neste subcapítulo enfoco as atividades do Projeto Memórias direcionadas à prática teatral, alicerçada no desenvolvimento de Jogos Teatrais e Jogos de Improvisação. Tais atividades simbolizam “portas de acesso” às narrativas dos alunos e possibilitam encontros múltiplos com suas histórias de vida. Retrato, também, a forte influência da poesia e da música na condução de minhas aulas, como propulsoras de sensibilidade, constituindo-se como vias generosas de integração da turma e de aproximação dos alunos entre si e comigo.

Sobre a improvisação teatral, Desgranges (2017, p. 89) refere-se a estudos de José Teixeira Coelho (1988) e discorre sobre os jogos de improvisação:

A investigação proporcionada pelos jogos improvisacionais possibilita, assim, que o participante apreenda, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da linguagem teatral: a **imaginação**, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; a **ação**, quando o indivíduo “arregaça as mangas” e atua efetivamente, transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e a **reflexão**, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida.

O desenvolvimento dessa etapa compreendeu, aproximadamente, dois meses de aulas, essencialmente práticas, nas quais a nossa atenção voltou-se ao poder integrador das brincadeiras, como ponto de partida para trabalharmos o lúdico e construirmos um espaço acolhedor para o desenvolvimento do teatro em sala de aula. Utilizamos como enredo, ou como suporte à prática cênica, as narrativas dos alunos, ou seja, fragmentos das suas histórias de vida.

Para que pudéssemos jogar ou brincar era necessário dispormos de um espaço mais amplo, assim, com a colaboração dos alunos, reorganizávamos a sala de aula:

a ação habitual era empilhar as mesas em algum canto, agrupando-as e colocando os bancos embaixo, deixando uma área livre para transitarmos. As aulas práticas, como assim denominei as atividades de caráter lúdico ou teatral propostas em sala de aula, eram mescladas por uma infinidade de brincadeiras³⁰, que além de integrar e divertir o grupo, serviam como preparadoras para adentrarmos nos jogos especificamente teatrais. Entendo as brincadeiras como importantes estímulos, corporais e mentais ao aluno, que muitas vezes tinha seu primeiro contato com o teatro, no exercício em sala de aula.

Outro suporte teórico utilizado por mim, na elaboração dessas aulas práticas são os estudos de Santos (2004), em sua obra “Brincadeira e Conhecimento, do faz-de-conta à representação teatral” (2004), que busca compreender e refletir o processo de conhecimento em teatro, no que tange à educação, em particular a educação infantil. A autora enfatiza as relações existentes entre a evolução do jogo simbólico, manifestação estética da criança, e a conduta pedagógica do profissional da educação infantil, na abordagem prática das atividades dramáticas desenvolvidas com as crianças. Segundo a autora:

A respeito das teorias sobre o desenvolvimento da criança e as suas relações com o processo de aprendizagem, a perspectiva psicogenética de Piaget corresponde a um dos marcos do pensamento educacional contemporâneo, constituindo um instrumento fundamental à compreensão de como o ser humano alcança o conhecimento, ou seja, de como organiza, estrutura, compreende e expressa o mundo em que vive. (SANTOS, 2004, p. 18).

Sobre a prática do fazer teatral no meio escolar, Santos compartilha a autoria da obra “Teatro com Jovens e Adultos: princípios e desafios” (2012), com a professora e atriz Mirna Spritzer, na qual refletem a importância dessa prática no contexto da escola, refletindo o ensino do teatro como possibilidade de troca, de transformação

³⁰ Exemplos de brincadeiras efetuadas em sala de aula, muitas dessas fazem parte de minha infância, como: “o limão entrou na roda”, onde em círculo, todos sentados, cantamos a música ao mesmo tempo que uma bolinha é passada de mão em mão. Quando a música encerra, a pessoa que ficou segurando por último a bolinha, precisa pagar uma prenda. Gato e rato, que é uma brincadeira de pega-pega, onde o pegador é o gato e quem foge é o rato. Quando o gato pega o rato, quem for pego, assume o papel de pegador; pega-estátua, onde alguém tem a ação de pegar os demais. Quando for pego, tem que ficar parado no lugar feito estátua. Os demais jogadores podem libertar esse que está parado, passando por debaixo de suas pernas.

das relações sociais e ampliação das visões de mundo, o que propicia uma aproximação entre professores e alunos.

(...) é essencial, nas escolas, a promoção da experiência teatral (no fazer e no apreciar teatro) de qualidade, instância privilegiada dos jovens e adultos com os aspectos lúdicos, estéticos e éticos do teatro, capaz de propiciar-lhes a ampliação das suas concepções sobre o mundo e a conscientização das possibilidades transformadoras das suas ações. (SANTOS, 2012, p. 43)

Nosso encontro iniciou com uma brincadeira: como de costume em nossas aulas práticas, orientei os alunos a sentarem-se no chão, formando um círculo. Uma pequena bolinha passava de mão em mão, sinalizando que quem a possui (bolinha) possui também a palavra. A ideia era conversarmos sobre as brincadeiras de uma maneira geral. Perguntei aos alunos quais eram as brincadeiras favoritas quando eles eram crianças. E também, se as crianças de hoje costumam brincar com as mesmas brincadeiras de antigamente e do mesmo jeito. Indaguei sobre como eles enxergavam as brincadeiras atuais e falei sobre a minha infância, contei sobre as brincadeiras no pátio de minha casa, com meus irmãos.

Os alunos, por sua vez, contaram que a brincadeira favorita é jogar *play*³¹. Perguntei à turma se conheciam a brincadeira “Meia meia lua, um dois três”, da qual nunca tinham ouvido falar. Então propus que aprendessem a brincadeira, brincando! Convidei os alunos para irmos ao pátio, porque o espaço da sala era pequeno demais para tal brincadeira, mesmo com as mesas e os bancos tendo sido modificados de lugar.

A brincadeira “Meia meia lua, um dois três” é antecedida pela eleição de um chefe, o coordenador da brincadeira, que se coloca do lado oposto aos outros jogadores, ou seja, o chefe posiciona-se numa extremidade, virado de costas para o restante dos jogadores, dispostos lado a lado, em uma fila. O início do jogo dá-se no momento em que o chefe diz “Meia meia-lua um dois três”, enquanto gira seu corpo em direção aos participantes do jogo; e estes caminham numa linha de partida em direção ao chefe, na intenção de roubarem seu posto. Quando o chefe gira, se por acaso ele enxerga algum movimento de alguém, algum desequilíbrio

³¹ Jogar *play* significa jogar *vídeo-game*, como era chamado na época em que eu era criança, ou seja na década de 80. Percebi que essa era a brincadeira favorita dos meninos (pequenos e grandes).

corporal, mesmo que seja mínimo, ele manda que este jogador volte ao início do jogo, ou seja, que retorne à linha de partida do jogo. Em cada rodada que o chefe disser a expressão “Meia meia-lua um dos três”, os jogadores necessitam estatizar, parar, ficar em posição de estátua. Vence o jogo quem conseguir tocar nas costas do chefe, sem ser eliminado antes dessa ação. Assim, o vencedor assume o papel de coordenador e o jogo recomeça. Segundo Spolin (2005, p.5): “deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer.

Constatei que essa brincadeira tende a transformar os alunos em jogadores, pois eles se sentem desafiados, ávidos por vencer e ocupar o lugar do chefe. Percebi que, nessa brincadeira, trabalhamos a atenção, a concentração e o equilíbrio, elementos importantes também ao fazer teatral. Sobre os jogos e a espontaneidade, retomo as palavras de Spolin (2005, p.5):

Os jogadores tornam-se ágeis, alerta, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente. A capacidade pessoal para se envolver com os problemas do jogo e o esforço dispendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele provoca, determinam a extensão desse crescimento. O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-ator porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade.

Depois de encerrar a brincadeira, voltamos à sala de aula e eu solicitei à turma que se organizasse em pequenos grupos, de 4 ou 5 alunos cada. Os grupos tinham em média de cinco a dez minutos para elaborar uma pequena cena, tendo como tema a infância, inspirados nas lembranças de cada participante. Dessa forma, quando os alunos estavam conversando e trocando ideias para a execução das cenas, estavam, ao mesmo tempo, compartilhando episódios de suas próprias vidas, narrando fatos importantes, que de alguma maneira, se faziam presentes.

As cenas foram elaboradas rapidamente e ensaiadas pelos grupos. Quando todos os grupos estavam prontos, as cenas foram apresentadas, uma a uma, ao restante da turma. No final dessa prática realizamos uma conversa avaliativa das cenas. Sentados em círculo, analisamos o que foi apresentado. Os alunos tiveram oportunidade de expor suas ideias a respeito das cenas e, também, dos temas

abordados. Essa prática retoma a ideia da importância de estabelecermos, em sala de aula, situações em que os alunos se tornem, também, espectadores, constituindo uma plateia que participa e que dialoga sobre as cenas propostas. O papel da plateia é constantemente ressaltado nas reflexões de Spolin (2005), porque se constitui como elemento fundamental na apreensão da linguagem cênica. A autora salienta:

Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experimentar, isto inclui a plateia – cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça (SPOLIN, 2005, p. 12).

Desgranges reflete sobre a relação entre o ator e o espectador:

A questão é a seguinte: se o fato artístico-teatral se caracteriza fundamentalmente pelo encontro entre ator (ou artista teatral) e espectador, ou entre aquele que organiza e emite um discurso em cena e aquele que observa da sala, e se esse encontro se efetiva com vigor intenso nas oficinas e processos de jogos improvisacionais, porque não compreender a prática desses jogos enquanto teatro, efetivamente? (DESGRANGES, 2017, p. 90)

Na semana seguinte, preparei uma outra atividade aos alunos, como uma espécie de “aula surpresa”: separei os desenhos que eles tinham feito sobre as suas lembranças mais antigas e depois os espalhei por muitos lugares da sala, colocando-os nas paredes, no chão, nos bancos. Dessa maneira, reconfigurei o espaço da sala de aula, preparando-a de maneira diferente do habitual. Antes da entrada deles na sala, pedi que deixassem as suas mochilas e outros pertences do lado de fora e solicitei que entrassem na sala em silêncio, evitando conversas entre si, que caminhassem, por entre os desenhos e escolhessem um, que não fosse o seu. Após a caminhada, orientei os alunos a se posicionarem atrás do desenho, deixando assim, o rosto coberto pela folha de papel. Aos poucos, os alunos que estivessem à vontade, poderiam contar a história do desenho, criando uma nova fábula sobre a lembrança trazida pelo colega através da ilustração, ou seja, criariam uma outra possível narrativa para o desenho escolhido. No final dessa prática, conversamos sobre as histórias criadas, e os autores dos desenhos falaram sobre a cena que

desenharam e comentaram se o imaginário do colega se distanciava, ou não, do que tinha sido ali representado.

Como professora, eu procurava maneiras diversas de acessar o imaginário dos meus alunos, buscando estabelecer vínculos sensíveis e poéticos durante nossas aulas. Essa busca se fazia presente na elaboração de minhas aulas, principalmente no que se refere à sensibilização dos alunos participantes do Projeto Memórias. A possibilidade de reinventar as aulas e possibilitar o acesso dos alunos à diferentes manifestações da arte, como a literatura, a poesia e a música, é mencionada na fala da aluna Harras:

Cada aula era única, cada aula tinha uma coisa diferente, não eram aquelas aulas repetitivas. Outra coisa que eu gostava nas aulas, sempre quando a gente ia fazer alguma atividade, até mesmo a caixa, quando a gente estava produzindo, tu sempre colocava ou uma música assim, bem assim na sala, baixinho pra concentrar a gente, inspirar a gente e era uma coisa bem legal. Ou antes de começar tu lia alguma coisa, alguma poesia pra inspirar. Sempre que a gente ia fazer a caixa tu colocavas a música no fundo, assim bem baixinho pra inspirar e a gente fazer melhor. Ou até mesmo um desenho, tu sempre fazias isso e era bem legal. Acho que é isso (HARRAS, 2018).

A poesia de Mário Quintana integrou o Projeto Memórias, porque sua poesia é marcada por um saudosismo, uma ingenuidade e uma melancolia que beiram a ironia, sobre o patético de viver o cotidiano e a saudade dos tempos passados. Esses temas, abordados por Quintana em suas poesias, relacionam-se estreitamente com o Projeto Memórias.

Para introduzir o universo do poeta em sala de aula, propus aos alunos que fizéssemos a leitura de alguns de seus poemas e também apresentei à turma, os *Quintanares*, que são pequenas frases, quase sempre “de efeito”, criadas pelo poeta. Porém, a poesia escolhida por mim como umas das fontes literárias inspiradoras do Projeto Memórias, e que se tornou material para as nossas aulas, chama-se *Recordo Ainda...*

Recordo ainda e nada mais me importa,
Aqueles dias de uma luz tão mansa,
Que me deixavam sempre de lembrança,
Algum brinquedo novo à minha porta.
Mas veio um vento de desesperança,
Soprando cinzas pela noite morta,

E eu pendurei na galharia torta,
Todos os meus brinquedos de criança.
Estrada afora, após segui
E embora idade e senso eu aparente
Não vos iluda o velho que aqui vai.
Eu quero os meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino, acreditai
Que envelheceu um dia de repente...” (QUINTANA, 1986, p. 25)

Primeiramente, propus aos alunos que copiassem o poema numa folha e que fizessem uma leitura individual e silenciosa. Cada aluno leu o poema e interpretou à sua maneira, listando alguma palavra ou expressão não entendida. Logo após este momento, sugeri uma conversa sobre a poesia em questão, buscando averiguar como os alunos entendiam as palavras do autor, e quais eram os temas que, segundo eles, o poeta abordava em seus versos.

Depois disso, lancei a ideia de brincarmos com o poema: pedi que cada aluno segurasse nas mãos a folha de papel na qual copiou o poema e que caminhasse pela sala de aula, murmurando versos da poesia. Solicitei a eles que buscassem olhar para os colegas, que escolhessem algum verso e o dissessem para alguém. Nesse momento, percebi que o espaço da sala já não era mais o mesmo: a poesia, a palavra, que fora interiorizada e depois liberta, trazia uma “nova cor” à sala de aula, transformava os sujeitos ali presentes em partícipes de um coro, formado por vozes, silêncios, risadas, suspiros, respirações e olhares.

Como atividade posterior, tendo ainda a poesia como foco, trabalhamos em conjunto, a fim de criarmos um painel para o poema *Recordo Ainda* (QUINTANA, 1986, p. 25). Os materiais foram dispostos no chão da sala: papel pardo, tintas, cola, tesoura, lápis de cor, giz de cera, pincéis, retalhos de tecido, tampinhas e outras sucatas armazenadas como recursos para nossas aulas plásticas. A ideia que lancei às turmas foi a seguinte: criar um painel onde estivesse a poesia de Mário Quintana, na íntegra, e também figurassem colagens, criações e ilustrações dos alunos, tendo como inspiração a própria poesia. Quando o painel ficou pronto, escolhi um lugar da sala para deixá-lo, de maneira segura, pois ele integraria a última etapa do Projeto Memórias, qual seja, a Exposição Memórias.

Nossa próxima atividade relaciona-se, também, às minhas referências e memórias pessoais, momento importante para o desenvolvimento do Projeto Memórias, que

constituiu num exercício com a música Portal (1984) de autoria de Jerônimo Jardim, cuja letra enfoca temas como a saudade da infância e a fugacidade do tempo.

Portal

Olha a saudade da gritaria a meninada que corria nessa casa, de tanta gente que mudou dessa cidade e se ausentou de nós. Olha a milonga, na gaita velha ressongona revivendo uma lembrança, e a contradança se afogou em alguma sanga e nos deixou a sós. Ah, já morre o parreiral, o figo já nem dá, valente é só o pé de araçá. Ah, no fundo do quintal, a gente lá nem vai, e quando a gente olha do portal, a vida segue a trilha natural, as roupas já são outras no varal, e nem nessa saudade a gente é igual (JARDIM, 1984).

A versão utilizada é interpretada pela cantora Simone Rasslann, em seu álbum Xaxados e Perdidos (2012), do qual participam também os musicistas Álvaro Rosacosta e Beto Chedid. O meu intuito era o de aguçar a imaginação dos alunos, proporcionando um estado de relaxamento a partir da experiência sonora. A sala de aula foi configurada previamente por mim, para o desenvolvimento das aulas práticas, com as mesas e bancos dispostos num canto, possibilitando uma área mais ampla, onde foram estendidos alguns colchonetes. Os alunos chegam, deixam suas mochilas e outros pertences em cima das mesas e deitam-se nos colchonetes.

A orientação aos alunos era que mantivessem os olhos fechados e deixassem o corpo relaxado; que colocassem o foco agora na respiração e prestassem atenção também em seus corpos, no peso do corpo no solo. Quando percebi que a turma já havia encontrado “um silêncio comum”, e estava concentrada, liguei o aparelho de som e deixei a música tocar. A música Portal foi executada algumas vezes, até que o silêncio retornou.

Aos poucos, lancei algumas perguntas à turma, que se mantinha ainda nos colchonetes. Qual é a palavra ou frase que vocês lembram? Sobre o que fala a canção? Quem estava cantando essas palavras? Quem poderia ser? O que vocês imaginaram quando estavam ouvindo a música? A intenção era desenvolver a sensibilidade e a capacidade imaginativa dos alunos, através da apreciação sonora e do relaxamento, propiciar um momento de integração da turma.

Solicitei que os alunos fossem sentando aos poucos, através da ação de espreguiçar, até que fizéssemos um círculo e que pudéssemos conversar sobre a música, sobre os estímulos dados, sobre aquilo que imaginaram quando estavam deitados escutando a canção. Alguns alunos comentam que quase dormiram; outros disseram que não conseguiram imaginar muita coisa, porque era difícil se concentrar. Alguns alunos acharam a música triste, outros ainda disseram que a música “era palha”³². Conversamos sobre os temas que o autor aborda, tais como a infância, a saudade, as cidades do interior, as casas, a família, o amor, a natureza. Ao final de nosso encontro, pedi aos alunos que trouxessem para a aula seguinte uma caixa de sapatos, porque iniciáramos a confecção e criação das caixas de memórias vivas.

Essa primeira etapa do Projeto Memórias configura-se como uma preparação para o desenvolvimento do trabalho com as narrativas de vida dos alunos, relacionando-as com o processo de sensibilização da turma e integração dos estudantes entre eles e comigo. Como se “nos apresentássemos ao outro” de uma maneira diferente, ou seja, os elementos que produzo, as cenas teatrais das quais participo, os desenhos criados, ou ainda, as conversas avaliativas no final das atividades, demonstram quem somos, como pensamos e nos relacionamos com o mundo. No momento em que a turma toma conhecimento sobre um pedaço da vida de cada integrante, é como se “uma barreira” fosse derrubada, e ficássemos, de certa maneira, mais próximos. As narrativas de vida se conectam, se entrelaçam no espaço da sala de aula, construindo uma história coletiva, que é de autoria do grupo. As memórias não estão presas ao passado, mas sim, livres na ação de reinventar as próprias lembranças. Cada história carrega em si a possibilidade da metamorfose, na qual “o tempo não é senhor da razão”, outrossim, da emoção.

3.3 Caixas de Memórias Vivas

A finalidade dessa etapa é a construção das Caixas de Memórias Vivas dos alunos, feita a partir de uma simples caixa de sapatos (trazida por cada aluno), da “listinha” elaborada nas primeiras aulas do Projeto Memórias.

³² Palha é uma gíria utilizada pela juventude atual, para dizer que algo é ruim, desimportante.

Em nossa sala de aula já existiam diversos tipos de materiais, como revistas, jornais, tintas, pincéis, papel crepom, papel celofane, lápis de cor, giz de cera, cola, dentre outros. Na fala do aluno Erick Bernardo, é possível visualizar essa diversidade: “a sala era um inventário. Tu abrias uma gaveta tinha uma caixa de tampinha, de lacre, de *eva*, tinham tecidos, caixas de leite, rolinhos de papel higiênico. Tudo isso atrás das cortinas”. Os alunos começam, então, “a dar vida para suas memórias e lembranças”, trazendo a materialidade para os itens escolhidos, criando-os com sucatas, desenhos ou trazendo os originais que constam na lista, por exemplo: se, na lista previamente elaborada, um item era uma foto da família, e o aluno desejava colocar essa foto no interior da caixa, ela seria ali colocada. Se desejava levar uma medalha ganha num campeonato de futebol, também colocaria dentro de sua caixa, porque são objetos pequenos, que cabem no interior da caixa de sapatos. A fala da aluna Lopes ilustra fielmente essa etapa:

Eu me recordo do início do projeto, quando teve a proposta de fazer essa caixa, eu gostei bastante. Lembro de trazer muitas coisas para a caixa, e acabar não conseguindo usar tudo. Lembro de muitas coisas que coloquei da minha infância, fotos com minha família e meus amigos. Eu lembro da bolsinha da *Hello Kitty*, foi a primeira bolsinha que eu ganhei no dia das crianças, eu era bem pequena, ainda tenho ela guardada lá em casa: ela era bem pequenininha, dava só para colocar um batom ou alguma coisa do tipo, e estava ela na caixa. Tinham flores porque eu gosto muito de flores. Tinha também uma girafinha, pois gosto muito de girafas. Por fora ela era azul, toda ela e algumas flores também. A girafinha era um chaveiro que ganhei dos meus pais (LOPES, 2018).

O processo de criação das caixas mesclava as individualidades dos alunos na sala de aula, pois aquele era o espaço destinado às lembranças da infância, compartilhadas e revisitadas em cada criação: os alunos trouxeram consigo, além de alguns objetos reais, como fotos, brinquedos, cartas, bichinhos, que “pertenciam ao passado”, “materiais do presente”, os quais ilustravam suas particularidades e gostos, como imagens de bandas de música ou artistas preferidos, adesivos, algodão e fitas de cetim coloridas, emblema do time de futebol preferido, embalagens de chiclete, flores de plástico entre outros. As sucatas diversas e os materiais para a confecção das caixas ficaram agrupados no centro da sala à disposição de toda a turma.

Os itens que não entraram na caixa devido ao tamanho, ou aqueles que não possuíam matéria, como um cheiro ou um momento, foram representados de outra forma pelos alunos. Essa forma poderia vir na representação ilustrativa desse item, como também na sua construção com sucatas, ou, ainda, com a criação de outras formas plásticas, que simbolizariam aquela determinada lembrança. Exemplo: ao representar o cheiro do bolo que a sua avó fazia, o aluno colocou, no interior de sua caixa, um coração feito em *eva*³³ vermelho.

Enquanto criam e ornamentam suas caixas, nas quais armazenarão suas histórias e memórias, as narrativas de suas vidas vão sendo entrelaçadas, sem que isso tenha sido programado. Um aluno mostra uma foto de quando era bebê; uma aluna mostra o seu certificado de conclusão da educação infantil; outro trouxe a foto do seu cachorro; outro trouxe a foto dos seus pais; e outra uma carta que escreveu para a melhor amiga. Os alunos entrevistados relembram suas caixas:

Eu lembro que eu quebrei a caixa e fiz como se fosse um portal, que eu queria estar guardando lá dentro. Lembro da foto da minha mãe, de uma tampinha de um refrigerante que eu tomei lá em São Paulo (SILVEIRA, 2018).

A minha caixa se eu não me engano eu pintei ela de preto, depois pintei de azul, coloquei as tampinhas de garrafa que a senhora levou. Olha, eu fui botando um monte de coisas, minha caixa parecia um carnaval ambulante. Olha as coisas principais assim, talvez eu não lembre as dez, mas tem três que eu me lembro muito: uma foi um negócio que o meu pai disse pra mim e eu até escrevi num papel, que ele disse por mais que ele não estivesse com a gente ali por perto eu poderia sempre contar com ele e essa frase me marcou bastante então era umas das dez coisas que eu sempre quis guardar. (MICHEL, 2018)

Quando a gente começou a montar a caixa foi bem legal, a montagem da caixa. Por fora eu pintei ela, coloquei coraçõezinhos, bem decorada. Eu coloquei dentro algumas cartas, que eu escrevi e que alguém me deu, coloquei ali para abrir depois. E algumas fotos que a gente tirava na escola, com os amigos, os grupos, e também das aulas (HARRAS, 2018).

Nessas narrativas observa-se, novamente, a forte ligação dos jovens com a família, como sendo uma referência de amor e proteção, o elo que os conduz à infância, espaço de liberdade e brincadeiras, de convivência com os amigos, de leveza na perspectiva de enxergar a vida.

³³ Conhecido entre artesãos e artistas, como E.V.A., o Etil Vinil Acetato é aquela borracha não tóxica que pode ser aplicada em diversas atividades artesanais.



Algumas Caixas de Memórias Vivas dos alunos.

A sala de aula transformava-se num acervo de caixas de sapatos: algumas pintadas a mão, outras forradas com colagens de bichinhos, papietagem, algumas todas pretas, com pequenos detalhes. Cada aluno ficava responsável por sua caixa, por armazená-la com cuidado, num espaço dentro da sala de aula reservado por mim para guardar as caixas. Essa etapa do trabalho estendeu-se por muitas aulas, aproximadamente um mês e meio, até ficarem todas prontas. A aluna Machado também recorda esse momento:

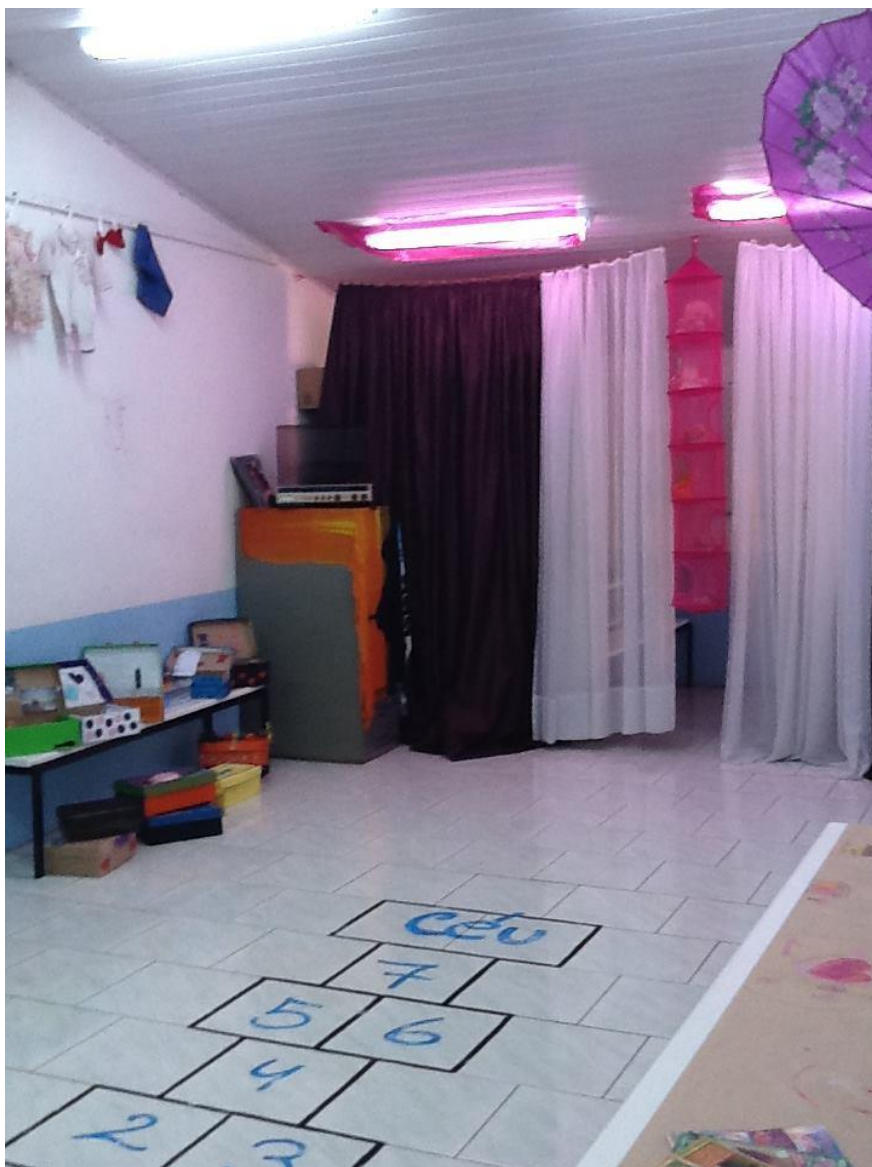
Eu coloquei muitas fotos de quando eu era pequena, porque eu viajava muito com meu pai quando eu era pequena, ele era caminhoneiro. Eu sentia muita saudade, dessa parte da minha vida, então foi onde eu quis colocar aquilo dentro da caixa: lembro que coloquei figuras de estrada, de viagem, coloquei uns carrinhos viajando, coloquei num cantinho da caixa uma bandeira do Brasil. Acho que a representatividade da minha caixa foi a minha infância e poder lembrar o que eu fiz até aquele momento (MACHADO, 2018).

Cada caixa simbolizava uma história de vida: entre papéis coloridos, tampinhas, fitas, decorações coloridas ou menos exuberantes, nas diversas manifestações artísticas que foram expressas pelos alunos, estavam expostos sonhos, tristezas, saudades, pureza, dor, família, medos, amigos e afetos.



Caixa de Memórias da aluna Marcilene Costa.

3.4 Exposição



A sala de artes no dia da abertura da Exposição Memórias.

Neste subcapítulo proponho-me a refletir sobre a Exposição Memórias, que representa a etapa final do Projeto, experiência compartilhada por mim e por meus alunos, nos anos de 2013, 2014 e 2015. Detenho-me especialmente na Exposição Memórias de 2013; sua primeira edição. A sala de Artes – Teatro foi totalmente reformulada, tendo como pano de fundo a década de 80. A fala dos alunos colabora na construção do meu discurso, que busca visualizar as ações que realizamos para

acomodar as Caixas de Memórias Vivas e transformar a Sala de Artes 21 numa exposição, ambientada por lembranças e memórias:

Ah, isso já eu me lembro um pouquinho mais de tudo isso que a senhora já me perguntou, porque foi uma das partes mais legais, a gente enfeitando a sala. Como os professores deram uma sala meio pequena assim pra senhora, eu acho que foi a sala mais aconchegante que tinha. Porque a gente colocou até umas cortinas de rolinho de papel higiênico que a gente fez na parede, acho que quase tudo que a gente tinha trabalhado durante o ano a gente colocou ali pra enfeitar a sala. A gente colocou as caixas em fileiras, em volta, como se fosse fazendo a parede toda da sala, em cima de classes. Tinha trabalho com balão que a gente fez também pra fazer tipo as luminárias, a senhora colocou ali pra enfeitar. Lembro que a senhora trouxe uns negócios da senhora bem antigos, uns telefones, acho que era do seu pai, não sei de quem era, mas sei que a senhora trouxe. Colocamos uns tapetes, fizemos uma amarelinha no chão. A gente fez bastante coisas assim, ficou bem bonito, parecia realmente uma sala de memórias: entrava ali, mesmo quem era adulto passava a ser criança, porque tinha muitas coisas que faziam lembrar bastante da nossa infância (MICHEL, 2018).

Ao construir a exposição, nossa ideia era trazer para a sala de aula um clima de nostalgia, de lembranças. Para isso, os espaços da sala e os objetos que compunham a Exposição Memórias foram cuidadosamente pensados e criados. Os alunos trouxeram de casa brinquedos antigos e um toca-discos; e eu recolhi junto à minha família, objetos antigos, discos de vinil, roupinhas de bebê e brinquedos (leve até a minha boneca “cerejinha”, guardada até hoje).

A proposta era que o público da exposição, além de conhecer um pouco da vida dos alunos, recontada nas “Caixas de Memórias Vivas”, pudesse ser capturado por essa atmosfera de passado, impulsionando a sua presença para “esse tempo que já não está”, possibilitando que sua imaginação fosse aguçada, e, de alguma maneira, se reconhecesse. Cada elemento que compunha o cenário buscava dialogar com as histórias de vida dos espectadores: uma caixinha de música, que fazia a bailarina girar, um abajur pequeno numa mesinha de canto, um varal estendido na parede com roupinhas e utensílios para bebê. No chão, o jogo da amarelinha fora pintado, fazendo alusão às brincadeiras antigas.

Ao entrar na Exposição Memórias, o público era convidado a colocar protetores nos pés, como forma de proteger a sala, e, também, porque a ação de tirar os sapatos e proteger os pés rememora a visita a outros locais de arte, como museus e galerias que possuem esse hábito, corroborando para que os espectadores criem a

ideia de que estão mesmo numa exposição, num outro lugar. As alunas Maria Eduarda e Katiana recordam em suas falas a Exposição Memórias:

Eu me recordo que parecia que ali tinham vários sonhos de pessoas que ainda queriam aquilo ali. Lembro que quando entrei estava meio escuro, a luz meio baixa. Tu olhando assim, quando tu estás trabalhando tu não pensas que vai te tocar tanto, mas quando eu entrei me tocou bastante. As memórias, até dos colegas. Tinha uma cortina que nós fizemos, e algumas coisas antigas. Quando eu entrei me deu uma emoção assim, que eu não sabia que ia sentir (BARCELLOS, 2018).

A sala ficou muito linda, a gente colocou umas velas e luzes. Fizemos uma decoração diferente na sala de aula, tinham muitas caixas e tinha um cantinho com bonecas, muito demais. Tinha uns carrinhos também. Eu gostei daquele sentimento de voltar a infância, de voltar a reviver as coisas, lembro que naquele dia eu revivi o dia que eu ganhei a bolsinha da Hello kitty, que eu gostava bastante. Revivi o dia que eu ganhei a minha primeira boneca, revivi o dia que eu ganhei o chaveirinho: muitos momentos da minha infância eu revivi lá e foi muito bom (LOPES, 2018).

A Exposição Memórias tornou-se um evento cultural dentro da escola: como era permitida a entrada de até 8 pessoas em cada visita, as turmas de toda a escola, desde a Educação Infantil, até o nono ano, agendaram suas visitas. Essas visitas eram guiadas por mim e por alguns alunos participantes do Projeto Memórias, a fim de contar sobre o processo criativo que envolveu a exposição. Era interessante observar como cada visitante se relacionava com a exposição, com os objetos, com as Caixas de Memórias ali presentes. Algumas professoras se emocionaram por reconhecerem nos objetos, as lembranças de suas próprias infâncias: no vídeo gravado pela aluna Machado, no qual ela faz tomadas da Exposição, a professora Vanessa abraça-se à “boneca cerejinha” e fala que tinha uma igual. As crianças, por sua vez, queriam brincar de amarelinha (cujo traçado fora pintado no chão da sala), ou pegar algum brinquedo que compunha a ambientação. Outra curiosidade sobre a Exposição Memórias foi a visita do Jornal Correio de Gravataí/RS, que esteve na escola para noticiar a exposição e conversar com os alunos (a matéria referente à esta entrevista consta no apêndice da pesquisa).

GUARDANDO AS CAIXAS

Finalizo o meu estudo com um breve apanhado dos resultados obtidos na investigação envolvendo o Projeto Memórias: reflito sobre o processo de criação, sobre o desenvolvimento do trabalho e sua significação para os sujeitos que participaram da experiência; e traço possíveis caminhos metodológicos encontrados por mim, como professora de teatro, depois de ter vivido a experiência; e encerro com algumas considerações geradas a partir dos temas pesquisados.

Quando iniciei o Projeto Memórias na EMEF Nossa Senhora Aparecida, em maio de 2013, na cidade de Gravataí/RS, eu não tinha a dimensão exata dos rumos que esta experiência pedagógica tomaria na minha vida, tanto no que se refere aos caminhos trilhados na docência, como às escolhas que interpelam a vida artística e pessoal. No frescor do desconhecido, ou seja, no fascínio que aquilo que ainda é novo nos provoca, residia a paixão, o entusiasmo e o prazer pelas possíveis descobertas decorrentes dessa vivência.

De maneira intuitiva, ao recolher histórias de vida, ouvidas em espaços e horários diversos no ambiente escolar, sabia que era necessário e urgente abrir (construir) espaços na escola e na sala de aula, para que os alunos pudessem falar sobre si mesmos: sobre as incertezas e as dúvidas que acompanhavam suas vidas, sonhos, gostos, medos, alegrias; e que eles ouvissem, também, os seus colegas. Como professora, eu almejava escutar, embora sem palavras grafadas ou pronunciadas, o que a juventude atual tem a dizer. Retomo as palavras de Dayrell (2007, p. 1125), na perspectiva de compreender as relações da juventude com a escola:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida.

O desenvolvimento do Projeto Memórias apresentou-se como uma experiência dinâmica, adequando as propostas pedagógicas e artísticas aos anseios e ideias trazidas, também, pelos próprios alunos. Transformar o espaço da sala de aula em território poético, estimulando a autonomia dos estudantes, configura-se como uma conquista na estrutura das aulas de Artes–Teatro propostas por mim.

De acordo com Freire (2016, p. 105):

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Trabalhar com o “campo do sensível” não é tarefa fácil. Quem se aventura no ofício das artes cênicas, seja atuando, dirigindo, lecionando, sabe que tal feito é constituído por elementos humanos, como sensações, sentimentos e subjetividades. Um dos objetivos que perpassam a minha construção como docente se refere ao fato de construir, em sala de aula, espaços colaborativos, com a finalidade de aproximar as fronteiras existentes entre “aquele que ensina” e “aquele que aprende”.

Ancorada nas reflexões de Freire (2016, p. 25), pratico a docência imbuída da crença que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, entendendo minhas ações pedagógicas em permanente processo e incentivando meus alunos a serem autores e espectadores das criações de sala de aula.

O Projeto Memórias apresentava, como alicerce fundamental, as narrativas de vida dos alunos, suas lembranças e memórias. Ao propiciar atividades pedagógicas e práticas cênicas em sala de aula, que tinham por objetivo sensibilizar os alunos, integrar a turma e fazer aflorar o campo imagético pertencente às memórias, fui, de certa maneira, “arrastada” à nostalgia do passado, motivada a revisitar minhas próprias lembranças e recordações, recriando-as em comunhão com as narrativas dos estudantes. O ambiente criado na sala de aula a partir do envolvimento dos alunos com suas memórias levou-me a pensar sobre a minha própria infância, e a querer compartilhar narrativas de fatos marcantes da minha trajetória.

A perspectiva de revisitar as minhas memórias e construir narrativas sobre o meu próprio passado aconteceu espontaneamente, porém, fez com que eu me constituísse, também, como sujeito da experiência pedagógica que eu mesma havia proposto. Entretanto, essa dualidade se mostrou desfavorável, de certo modo, no momento de escrever sobre a experiência, quando me deparei com a necessidade de incluir-me no texto. Entendo que o ato de refletir sobre determinado acontecimento deva implicar certo distanciamento: enxergá-lo de longe, com um olhar objetivo, sem o risco de ser “atravessado” pelo sentimento da paixão e pelo encantamento.

O fato de ser a proponente do Projeto Memórias, junto à escola e aos alunos, e de ter participado ativamente dos processos vivenciados em sala de aula, refletiu-se de duas formas no meu trabalho. Por um lado, observo que o fato de me colocar como sujeito participante do Projeto Memórias, compartilhando narrativas da minha história de vida com os alunos, através da criação da minha própria Caixa de Memórias Vivas, possibilitou que eles enxergassem a professora como alguém próximo a eles, movido também por desejos e sonhos, e suscetível a fragilidades, medos e frustrações, o que se refletiu positivamente nas relações de parceria estabelecidas em sala de aula.

Por outro lado, no decorrer da pesquisa e da escrita da Dissertação, enfrentei certa dificuldade de refletir sobre a experiência vivenciada de maneira distanciada, aspecto que me levou a iniciar a minha reflexão por uma narrativa de cunho pessoal um tanto detalhada, e até exaustiva. Neste momento, compreendo o compartilhamento dessa narrativa de vida em relação à arte e à educação como forma de validar a minha própria trajetória profissional e, conseqüentemente, de valorizar o trabalho que realizo no espaço escolar.

O espaço da sala de aula, muitas vezes rígido e preso aos determinismos da própria história da educação, que nos levou a acreditar, por muito tempo, que o professor era o detentor do saber, e que os alunos são apenas receptores do conhecimento, transformou-se, no decorrer do desenvolvimento do Projeto Memórias, num ambiente acolhedor, construído pela diversidade dos sujeitos ali presentes, na perspectiva de compreender a educação como um processo dialógico e libertador,

no qual nos colocamos disponíveis. Sobre o aspecto da disponibilidade, recorro às palavras de Freire (2016):

Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda de desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil” (FREIRE, 2016, p. 131).

Na perspectiva de compreender essa disponibilidade abordada por Freire, destaco um dos aspectos levantados pela maioria dos alunos entrevistados, ao serem questionados sobre o Projeto Memórias: da importância dos vínculos que foram criados em sala de aula, que ultrapassavam a esfera professor-aluno, estabelecendo elos de parceria, amizade e confiança que permanecem vivos, embora a experiência realizada já esteja distante no tempo cronológico, visto que os estudantes entrevistados estão hoje na faixa etária dos 18 aos 21 anos de idade.

A experiência de elaborar novas narrativas sobre a própria história tende a tornar os alunos mais confiantes das suas próprias vidas e das escolhas que fizeram depois da experiência. De modo geral, os alunos entrevistados manifestaram gratidão por terem vivenciado a experiência de falarem de si mesmos, como se, de alguma maneira, as caixas que construíram lhes tivessem dado um aval para serem como são: dotados de subjetividades singulares e diversas, porém, uniformes na alegria de recordar a infância e no valor conferido aos amigos e familiares.

Outro ponto a destacar como uma dificuldade na escrita da Dissertação diz respeito ao momento político vivenciado pela educação nacional nos anos de 2013 a 2015, em que Projeto Memórias foi realizado, e que difere em muitos aspectos do momento presente, quando a pesquisa e a escrita se realizam. Naquele período, muito embora a educação nacional ainda estivesse distante do ideal de uma “educação para todos”, e a valorização da classe dos professores ainda não se desse da forma esperada, diversas conquistas evidenciavam um processo promissor no sentido da democratização do ensino. Entretanto, o fato de me propor a refletir

sobre a experiência posteriormente, ou seja, a partir de meados de 2016, e de concluir a Dissertação em 2018, num contexto de ruptura desse processo de democratização, em que a educação nacional é posta em risco por sumários cortes de recursos, em que os professores são constantemente aviltados e o ensino da Arte é ameaçado por projetos autoritários e arbitrários, exigiu que eu procurasse, de certo modo, abstrair-me dos alarmes da realidade vigente.

Num momento político de extrema instabilidade, em que pairam muitas incertezas em relação ao futuro da educação brasileira ao destino da nação brasileira, passei a pensar no meu trabalho docente junto aos estudantes da Educação Básica como um gesto político, como possibilidade de diálogo com quem se dispuser a ver, na arte e na educação, uma brecha.

Acredito que o processo da construção docente que busque compreender os desafios que a juventude nos coloca, relaciona-se a um princípio que considero primordial, e que pude atestar no período que o Projeto Memórias foi desenvolvido na escola, ou seja, três anos em contato com as narrativas de vida dos estudantes e as subjetividades presentes na sala de aula: o desenvolvimento dos jovens e de suas identidades relaciona-se a autonomia a eles conferida, em espaços de fala, de diálogo, nos quais o professor se constitua como alguém próximo, que inspire confiança e generosidade. Nas palavras da aluna Machado, podemos observar a ideia que os jovens têm sobre as aulas e sobre o ensino de artes na escola:

Todo mundo achava que artes era só pintar, só fazer besteiras, pintar com *Faber Castel* bem forte, para ficar bem vivo o desenho, mas não era assim não, era diferente. Era onde o aluno descobria, que numa grade curricular, faz muita diferença tu ter uma aula quando ela é bem programada. O aluno que não tem uma aula de Educação Artística de referência, é porque ou ele não está se entregando bem, ou o professor que ele tem não está se entregando tanto para dar aula. Porque o professor também faz a diferença, ele é o espelho do aluno: ele pode ser o que o aluno vai querer ser, um professor muda a vida de um aluno. O professor que tu vais te lembrar sempre é aquele que tocou na tua vida, no teu coração (MACHADO, 2018).

O Projeto Memórias, como experiência pedagógica, constituiu-se como uma proposta dinâmica, que se fundamenta nas narrativas de vida dos sujeitos que

participaram, tornando-os também, autores da experiência. As etapas que foram desdobradas envolviam, além do desenvolvimento de práticas teatrais, vivenciado em atividades direcionadas aos jogos e improvisações, o contato com as artes visuais, com a música e com a poesia. Dessa forma, os alunos tomavam conhecimento de outras linguagens artísticas, que enriqueciam nossos encontros, tornando o espaço da sala de aula um ambiente acolhedor e sensível, acomodando, com fluidez, as histórias de vida que compartilhávamos.

Cada etapa que vivenciamos na execução do Projeto Memórias, reafirma a necessidade de criar uma metodologia para as aulas de Artes-Teatro, que atenda às necessidades dos alunos, dialogando com o entorno e com o cotidiano. As Caixas de Memórias Vivas não representavam somente histórias isoladas, mas simbolizavam a narrativa da juventude: seus desejos e sonhos, seus medos, alegrias, a saudade da infância e a família, como significado de proteção e amor.

Transformar a sala de aula num espaço poético, que acolha as subjetividades e que respeite a construção das diversas identidades que repousam sobre suas cadeiras. Entender a complexidade vivenciada pela juventude atual, que presencia desafios e incertezas ditados por uma sociedade nem sempre afável, muitas vezes materialista, que negligencia valores essenciais como a amizade, a generosidade e o amor. Construir a docência em teatro, atenta ao ambiente que me circunda e às demandas dos estudantes, estabelecendo com eles, vínculos de respeito, afeto e confiança. Esses são os objetivos que traço como educadora, após ter vivenciado a experiência do Projeto Memórias nos anos de 2013 a 2015, na EMEF Nossa Senhora Aparecida, em parceria com meus alunos, que permitiram, através de suas narrativas de vida, que eu redescobrisse a alegria e o entusiasmo em lecionar, questionando minha prática docente e compreendendo a vida por linhas nem sempre retas, onde, na obliquidade das curvas, construímos poesia.

REFERÊNCIAS

ABUJAMRA, Márcia. A alma, o olho, a mão ou o uso da autobiografia no teatro. In. **Revista Sala Preta**. São Paulo: volume 13, 2013.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2005.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1999.

_____. **O espaço vazio**. Rio de Janeiro: Apicuri: 2015

CONCILIO, Vicente. Professor de teatro: existe? In. **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas, vol.1. n.10. Florianópolis: UDESC/CEART, 2008.

CORREA, Ayrton Dutra. (Org.) **Ensino de artes**. Múltiplos Olhares. Ijuí: Editora Ijuí: 2004.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **A Confissão da leoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2017.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del teatro I**. Convívio, Experiência, Subjetividade. Buenos Aires: Atuel: 2007.

FAGUNDES, Patrícia. O Teatro como um estado de encontro. Porto Alegre: **Revista Cena** Volume 7: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, 2009.

FERREIRA, Tais. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. e OLIVEIRA, Mariana. **Artes cênicas**: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luciane Pires. **A escola como lugar de teatro: táticas de ocupação do espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica**. (Dissertação de Mestrado). PPGAC/UFRGS, 2012.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101744>

Acesso em: 15/10/18

GIL, João Pedro de Alcantara. Implicações metodológicas da teoria crítica na pesquisa com teatro e educação. In. CORREA, Ayrton Dutra Corrêa (Org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

HALBACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro: 2003.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent: 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre: Educação: 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores – Escritos sobre Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica: 2016.

LEONARDELLI, Patrícia. **A memória como recriação do vivido**. São Paulo: Hucitec: 2015.

QUINTANA, Mário. **Mário Quintana – Seleção Fausto Cunha**. São Paulo, 2006.

_____. **Espelho Mágico**. São Paulo: Globo, 2005.

NOVARINA, Valère. **Diante da palavra**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

PRIKLADNICKI, Fábio. **Tânia Farias: o Teatro é um sacerdócio**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2018.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

SPRITZER, Mirna. Teatro e conhecimento. In. SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos; SPRITZER, Mirna. **Teatro com jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SACHS, Claudia Muller. **A Imaginação é um músculo.** A contribuição de Lecoq para o trabalho do ator. Tese de Doutorado na UDESC (arquivo em Pdf): Florianópolis, 2013.

SANTIAGO, Ana Lydia B; NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação:** possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papirus Editora, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

SOLER, Marcelo. **Teatro documentário:** a pedagogia da não ficção. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

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

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator:** um diálogo de ações. Porto Alegre: Mediação: 2010.

____ Ator: corpo e ação, In. SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos; SPRITZER, Mirna. **Teatro com jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

____ **Manual do ator.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CIDADE

Lembranças no lugar de sapatos

Alunos fazem exposição sobre memórias da infância

PRISCILA MILÂN

A pergunta é direta, mas a resposta foge a obviedade: O que você guardaria numa caixa de sapatos? Alunos da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida responderam ao questionamento de forma criativa. Três turmas da 8ª série participaram de um projeto na disciplina de Artes que culminou com a exposição Memórias, promovida esta semana.

A professora Mariana Vellinho, 36 anos, propôs a cerca de 75 estudantes que colocassem numa caixa até dez lembranças da infância. A educadora é atriz há 22 anos e dá aulas de teatro em Porto Alegre. A ideia surgiu após a participação numa oficina, com ação se-

melhante.

Mariana explica que o objetivo é resgatar as memórias da infância dos alunos para mostrar como os costumes estão mudando ao longo dos anos. Ela destaca que hoje em dia as coisas são muito diferentes da época em que era criança. Na opinião da professora, celulares e aparelhos digitais substituíram as brincadeiras mais simples, como se divertir no jardim, subir em árvores. O projeto foi dividido em etapas e desenvolvido nos últimos três meses.

Na sala disponibilizada para a mostra, o ambiente foi especialmente decorado com trabalhos de aula, confeccionados com materiais reciclados, e obje-



DOUGLAS: jovem fez referência a família e amigos

tos que fizeram parte da infância dos estudantes e da professora. As caixas coloridas foram pintadas ou receberam diversas cola-

gens. A exposição é composta ainda por roupas infantis, brinquedos, filmes fotográficos e discos, entre outras peças.

ETAPAS DO PROJETO

A primeira proposta feita aos alunos foi a produção de um desenho que remetesse a lembrança mais antiga da infância. A segunda parte do projeto foi a confecção de ilustrações inspiradas na música *Portal*, escrita por Jerônimo Jardim e interpretada por Simone Rastlan. As turmas iniciaram posteriormente a elaboração das

caixas, onde além de objetos colocaram uma lista de memórias. Vários indicaram na lista o colo dos pais, o primeiro beijo, as risadas com os amigos e brinquedos como carrinho, bola de gude. Alguns optaram por confeccionar os objetos com papel ou outros materiais. Também foi trabalhado em aula o poema *Recordo Ainda*, de Mario Quintana.

Guardando as boas recordações

Douglas Silva Michel, 15 anos, não selecionou muitos objetos, preferiu listar coisas imateriais. Não esqueceu da primeira medalha que ganhou num campeonato de futsal e dos CDs para fazer alusão às músicas que o ajudaram a se sentir melhor em momentos complicados. Fez referência aos amigos e a família, em especial a mãe e a namorada. "Coisas materiais podemos comprar, mas amigos não", justifica.

Kelvi Lima, 15 anos, não terminou a caixa, mas fez a lista de memórias. Quis concentrar nos momentos mais divertidos e felizes, porém não deixou de recordar a morte da avó, que foi uma figura importante em sua vida.

Professora guardou memórias

Mariana também colocou as memórias numa caixa. Em destaque está uma fotografia do aniversário de um ano da filha, Beatriz, que está agora com dois anos e meio. Outra peça é um enfeite de um elefante com o filhote, que simboliza a união e amor entre pais e filhos. Numa caixinha é feita referência às máscaras do teatro, área que escolheu aos 13 anos. A mãe trabalhava numa Escola de Artes, e como não tinha com quem deixar as cinco filhas, levava as crianças. O teatro fazia parte das brincadeiras. Na caixa, Mariana guarda ainda boletins escolares, cartas das irmãs mais velhas, convite dos 15 anos e fotos da infância em cidades do interior.



Pausa para se divertir no teatro

Escola Nossa Senhora Aparecida conquistou 15º Festival de Teatro Estudantil

PRISCILA MILÁN
priscila.milan@gruposinos.com.br

Conectados quase que em tempo integral. Viver sem o celular ou o computador parece impossível. Esta situação, muito comum entre os jovens, foi o que inspirou a esquete *Aperte o Pause e Vem Pro Play*, que conquistou o troféu de me-

lhor espetáculo do júri oficial no 15º Festival de Teatro Estudantil (Festil). O evento, realizado no Sesc Gravataí entre quarta e sexta-feira passada, foi promovido pela Fundação Municipal de Arte e Cultura (Fundarc), em parceria com a Secretaria de Educação (Smed) e o Instituto Estadual de Artes Cênicas (Ieacen).

A peça vencedora foi produzida por alunos do nono ano da Escola Nossa Senhora Aparecida, sob a supervisão da professora Mariana Vellinho. A apresentação arrancou gargalhadas do público, mas também emocionou, o que gerou diversos elogios dos jurados Flávio de Ávila, Tânia Ruosas e Jovana Sudati. A aprovação

da plateia foi confirmada com os longos aplausos ao término do espetáculo, que reuniu em cena oito estudantes. Na história, um grupo de jovens é extremamente ligado a aparelhos tecnológicos, até que descobrem como simples brincadeiras podem ser divertidas. Eles passam um tempo na casa da avó de uma das meninas. No local, a diversão é garantida através de brincadeiras que não



PREMIADOS: alunos da peça vencedora do festival

exigem o uso de tecnologias, mas de imaginação. "Não sou contra a tecnologia. Acho que temos que dosar. A tecnologia não pode impedir o contato humano", ressalta Mariana.

Venha para o Mundo Cesuca.

VESTIBULAR 2015/1

Prova: 30/11

Horário: 9h

Cesuca
FACULDADE INED

VENCEDORES

Melhor Espetáculo do Júri Oficial Aperte o Pause e Vem Pro Play, da Escola Nossa Senhora Aparecida	Nos Olhos de Quem Vê, da Escola Santa Rita de Cássia
Segundo Melhor Espetáculo do Júri Oficial Nos Olhos de Quem Vê, da Escola Santa Rita de Cássia	Melhor Cenário A Analista de Gravataí, da Escola Alberto Pasqualini
Terceiro Melhor Espetáculo do Júri Oficial A Analista de Gravataí, da Escola Alberto Pasqualini	Melhor Texto (Adaptação ou Criação) Nos Olhos de Quem Vê, da Escola Santa Rita de Cássia
Melhor Figurino Um Conto Que Eu Te Conto, do Colégio Cenequista Nossa Senhora dos Anjos	Prêmio Especial do Júri Professor Fabiano Hanauer Abegg, da Escola Estadual de Ensino Médio Emília Vieira da Rocha, pelo notável trabalho como arte-educador e incentivador das artes cênicas nas escolas públicas de Gravataí.
Melhor Trilha Sonora	



Informações: 51 3484.6681
 teatro.fundarc@gravatai.rs.gov.br
 www.gravatai.rs.gov.br

Apoio: IEACEN, Prefeitura Gravataí, SMED
 Realização: Prefeitura Gravataí



FESTIL

15º

FESTIVAL

DE TEATRO

ESTUDANTIL

GRAVATAÍ - 2014



DE 19 A 21 DE NOVEMBRO
 Local: Teatro do SESC Gravataí
 Rua Anápio Gomes, 1241 - Centro

Apoio: IEACEN, Prefeitura Gravataí, SMED
 Realização: Prefeitura Gravataí



CRONOGRAMA APRESENTAÇÕES **19 A 21 DE NOVEMBRO DE 2014** **LOCAL: TEATRO DO SESC GRAVATAÍ (RUA ANÁPIO GOMES, 1241 - CENTRO)**

19 de novembro de 2014 (quarta-feira)

9h30min
UM OPERÁRIO ENTRE CHICO E VINÍCIUS
Escola: E.E.E.M. Emília Viega da Rocha
Grupo: Garras de Anjo
Direção: Fabiano Hanauer e Grupo
Categoria: Juvenil | Duração: 25min

10h30min
JOANA D'ARC - FORÇA E TERNURA
Escola: E.E.E.M. Emília Viega da Rocha
Grupo: Legião D'Arc
Direção: Fabiano Hanauer e Abegg
Categoria: Juvenil | Duração: 30min

14h
APRESENTAÇÃO ESPECIAL - E.M.E.I. RAIOS DE SOL
Categoria: Infantil | Duração: 30min
Professor responsável: Márcia Sirlei Gaier Alves

14h45min
ONDE ESTÁ MINHA ALEGRIA?!
Escola: E.M.E.F. Monteiro Lobato
Grupo: Arco Iris
Direção: Santusa de Fátima Ramos Soares
Categoria: Infantil | Duração: 15min

15h30min
NEGRINHO DO PASTOREIO
Escola: E.M.E.F. Santa Cecília
Grupo: Fazendo Arte na Escola
Direção: Vânia Rubia dos Santos | Airton Lucas Zanatta
Categoria: Infantil | Duração: 15min

16h15min
UM CONTO QUE EU TE CONTO
Escola: Colégio Cenequista Nossa Senhora dos Anjos
Grupo: Teatrando
Direção: Stefani Longaray
Categoria: Infantil | Duração: 16min

19h30min
CERIMONIA DE ABERTURA DO 15º FESTIL COM HOMENAGEM À ARTISTA GRAVATAIENSE TÂNIA RUOSAS

20h
NOS OLHOS DE QUEM VÊ
Escola: E.M.E.M. Santa Rita de Cassia
Grupo: Comunicarte
Direção: Fabio Leão
Categoria: Juvenil | Duração: 30min

20 de novembro de 2014 (quinta-feira)

9h30min
A ANALISTA DE GRAVATAÍ
Escola: E.M.E.F. Alberto Pasqualin
Grupo: L.A.T.R.A.P.E.S
Direção: Carlos Albani | Maria Luiza da Silva | Raonís Jardim
Categoria: Juvenil | Duração: 20min

10h30min
MEDÉIA - O AMOR LOUCO
Escola: E.E.E.M. Emília Viega da Rocha
Grupo: Garras de Anjo
Direção: O Grupo
Categoria: Juvenil | Duração: 25min

14h30min
REFLEXÕES
Apresentação Especial
Escola: Colégio Estadual Deoclécio Ferrugem
Grupo: Expressões
Direção: Luis Henrique Dias
Categoria: Infantojuvenil | Duração: 20min

15h30min
BUSCA AO TESOURO
Apresentação Especial
Escola: Colégio Estadual Deoclécio Ferrugem
Grupo: Expressões
Direção: Luis Henrique Dias
Categoria: Infantojuvenil | Duração: 20min

20h
REVOLUÇÃO PERMANENTE
Escola: E.E.E.M. Emília Viega da Rocha
Grupo: Revoltuando
Direção: Fabiano Hanauer e Abegg

Categoria: Juvenil | Duração: 30min

21 de novembro de 2014 (sexta-feira)

9h30min
APERTE O PAUSE E VEM PRO PLAY
Escola: E.M.E.F. Nossa Senhora Aparecida
Grupo: Nossa Trupe
Direção: Mariana Vellinho
Categoria: Juvenil | Duração: 22min

10h30min
BULLYNG O CAMINHO SEM VOLTAS
Escola: E.M.E.F. Breno Jardim Garcia
Grupo: Artmanha
Direção: Sinara Ferreira de Souza | Tiago Dias
Categoria: Juvenil | Duração: 30min

14h30min
O HOMEM QUE NÃO TINHA SORTE
Escola: E.M.E.F. Osório Ramos Corrêa
Grupo: Osórtos
Direção: Lóvia Lorena | Juliana de Vargas
Categoria: Infantojuvenil | Duração: 25min

15h30min
RACISMO, BULLYNG, PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA
Escola: E.E.E.F. Antônio José de Alencastro
Grupo: Conectados
Direção: Vandereia Portela Cardoso
Categoria: Juvenil | Duração: 30min

16h30min
ADOLESCENTES.COM
Apresentação Especial – Grupo convidado: Cia Teatral Tem Gente no Palco
Direção: Izabel Cristina
Município: Veranópolis/RS
Categoria: Juvenil | Duração: 40min

20h30min
CERIMONIA DE PREMIAÇÃO



ENTRADA GRATUITA

APÊNDICE

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno (a):

Como é de seu consentimento, estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, que enfoca experiências de cunho memorial e artístico vivenciadas a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida na disciplina de Artes-Teatro, com estudantes do nono ano de uma Escola de Educação Básica da Rede Pública de Gravataí (RS), entre os anos de 2013 e 2015. Minha pesquisa chama-se “MEMÓRIA COMO TATUAGEM: ressignificações do “eu” na prática cênica em sala de aula.

Para produzir os dados necessários à reflexão pretendida, optei por entrevistar ex-alunos que participaram do “Projeto Memórias”, desde a sua criação, o seu desenvolvimento em sala de aula e o seu culminar em “Exposição Memórias”.

Assim, solicito a sua autorização (abaixo assinada) para que o material coletado na entrevista possa compor ou ilustrar as minhas reflexões, corroborando para a elaboração do texto da minha Dissertação.

Desde já agradeço a sua colaboração, que considero fundamental à realização de minha pesquisa, e ponho-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

DECLARAÇÃO

declara que foi esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas da pesquisa acima mencionada e concorda com a utilização dos dados da entrevista para a sua realização.

Data : / / 18

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Mariana Pinto Vieira Vellino

