

**THAYNÁ CRISTINE RODRIGUES SILVA**

**Aulas de teatro em três escolas municipais de Florianópolis:  
processos e interações entre professores e estudantes**

**FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA**

**2017**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE ARTES – CEART  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS – DAC

**THAYNÁ CRISTINE RODRIGUES SILVA**

**AULAS DE TEATRO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
FLORIANÓPOLIS: PROCESSOS E INTERAÇÕES ENTRE  
PROFESSORES E ESTUDANTES**

**LINHA DE PESQUISA: TEATRO, SOCIEDADE E CRIAÇÃO CÊNICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação:  
Mestrado em Teatro, Linha de Pesquisa: Teatro,  
Sociedade e Criação Cênica, do Centro de Artes da  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC,  
como requisito parcial para obtenção do título de mestre  
em Teatro.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>, Vicente Concilio.

**FLORIANÓPOLIS**

**2017**



**THAYNÁ CRISTINE RODRIGUES SILVA**

**AULAS DE TEATRO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
FLORIANÓPOLIS: PROCESSOS E INTERAÇÕES ENTRE  
PROFESSORES E ESTUDANTES**

Dissertação aprovada para obtenção do grau de mestre no curso de Pós Graduação em Teatro, linha de pesquisa Teatro, Sociedade e Criação Cênica, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Banca Examinadora:**

Orientador: Prof. Dr. Vicente Concilio

UDESC

Membros: Prof. Dr. Heloise Baurich Vidor

UDESC

Prof. Dr. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

UFRGS

**Florianópolis, 25\05\2017**

Dedico esta dissertação a todos os professores de Teatro e estudantes da Rede Pública de Ensino, que, como eu, acreditam no ensino do Teatro na escola, o qual transforma vidas e fortalece sonhos. A minha mãe, que sempre me incentivou e inspirou na realização do meu trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por possibilitar toda a força e superação em momentos difíceis e cansativos durante a realização deste Trabalho. Agradeço a Prefeitura Municipal de Florianópolis, Comitê de Ética em Pesquisa, escolas pesquisadas, diretores, estudantes e professores envolvidos por todo o empenho, apontamentos e parcerias firmadas durante o processo da pesquisa. Agradeço a Marcia Pompeo Nogueira por toda a orientação realizada no primeiro ano da pesquisa e apontamentos na qualificação. Agradeço ao meu orientador Vicente Concilio por todos os conselhos, conversas e aprendizado durante minha participação no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao longo da realização desta dissertação. Agradeço a Pedro Martins Welter e Tereza Franzoni por toda a qualidade de ensino presentes nas aulas de metodologia, que me auxiliaram na realização de um dos Capítulos da Dissertação. Agradeço à minha Banca Examinadora, Heloíse Baurich Vidor e Vera Lúcia Bertoni dos Santos por todas as observações na qualificação, que me impulsionaram a crescer no processo de pesquisa e me atentar ao cuidado das análises feitas. Agradeço a Fátima Costa de Lima pelo sorriso e animação crescentes e à leveza nos momentos burocráticos. Agradeço à minha família, especialmente minha mãe, Tânia Márcia Rodrigues e meu irmão, Ismael Rodrigues Silva, por todo apoio e compreensão durante o processo de escrita. Agradeço a meus amigos e colegas, em especial, sou grata a Isabella Pereira de Sousa, pelas revisões e conselhos em todos os momentos da escrita desta dissertação. Muito obrigada!

Olhe, deixe-me explicar direitinho, para você entender que estou dizendo a verdade: Sabe o que os professores fazem? Os professores fazem a diferença! E você?

“O que os professores fazem” - Taylor Mali

## RESUMO

Esta dissertação analisou as aulas de Teatro de três professores efetivos da Rede Municipal de Florianópolis. Por meio do estudo de caso etnográfico foram feitas visitas de campo às escolas, respectivamente durante períodos de três a seis meses. Foram observadas as propostas teórico-metodológicas dos professores, nas quais eles trabalharam com texto, dramático ou narrativo, utilizado de diferentes maneiras, particulares a cada contexto; A interação entre professores e estudantes, em que esses atuavam de maneira participativa, democrática e, como diretores do processo, assumiam a liderança e estabeleciam funções e desafios a serem superados em cada etapa. Para entender a interação entre estudantes e professores, utilizei os conceitos de liderança na perspectiva de Josephina Hillal e autonomia e liberdade, com base em Paulo Freire & Ira Shor. Em relação às práticas, percebi presente o conceito de jogos teatrais conforme as ideias de Viola Spolin e Ingrid Koudela; Ações físicas, em que utilizei como base Raimundo Leão e texto enquanto modelo de ação, segundo Ingrid Koudela e Vicente Concilio. A partir dessas três escolas públicas municipais, evidenciam-se possibilidades para as aulas de Teatro dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Florianópolis. Propõem-se caminhos e descobertas para futuras práticas em outras escolas.

**Palavras-chave:** Teatro. Escola. Professor. Projeto Político Pedagógico. Práticas teatrais.



## ABSTRACT

This dissertation analyzed the Theater classes of three effective teachers of the Municipal Network of Florianópolis. Through the ethnographic case study field visits were made to schools, respectively for periods of three to six months. I observed the theoretical-methodological proposals of teachers, in which they work the text, dramatic or narrative, used from different ways, specific to each context; The interaction in between teachers and students, so that the teachers acted in a participatory and democratic manner and, as process directors, they took the lead and established functions and challenges to be overcome by the students. In order to understand the interaction between students and teachers, the concepts of leadership, based on Josephina Hillal, autonomy and freedom according Paulo Freire & Ira Shor. In the practices that I watched, the concepts of theater games according Viola Spolin and Ingrid Koudela, the text as action model to the scene based on Vicente Concilio and Ingrid Koudela and physical actions according Raimundo Leão was used. From these three municipal public schools, possibilities for the Theater classes of the Final Years of the Florianópolis Elementary School are presented, proposing ways and discoveries for future practices in other schools.

**Keywords:** Theater. School. Teacher. Political and pedagogical project. Theater practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Entrada principal da Escola I.....	p. 31
Foto 2 - Parte interna da entrada principal da Escola I.....	p. 32
Foto 3 - Deck de madeira.....	p. 33
Foto 4 - Entrada da E.B.M. Dr. Paulo Fontes.....	p. 56
Foto 5 - Mural colorido dos trabalhos dos estudantes.....	p. 57
Foto 6 - Monitoramento da rampa de acesso para deficientes.....	p. 58
Foto 7 - Horta da Escola II.....	p. 58
Foto 8 - E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos.....	p. 88
Foto 9 - Entrada principal (parte interna) da escola III.....	p. 89
Foto 10 - Parte interna da Escola III.....	p. 90
Foto 11 - Refeitório da escola III.....	p. 91
Foto 12 - Parte externa da entrada da sala de Teatro.....	p. 91
Foto 13 - Parte interna da sala de Teatro.....	p. 92



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I.</b> Desdobramentos metodológicos: por que se trata de um estudo de caso etnográfico? .....	19
Propostas de pesquisa: é etnografia ou estudo do tipo etnográfico?.....	20
Observação.....	22
Estudo de caso.....	24
O estudo de caso etnográfico.....	26
<b>CAPÍTULO II.</b> As aulas dos professores I, II e III: propostas metodológicas e práticas pedagógicas.....	29
Escola I e professor I.....	30
Prólogo: apresentando a proposta cênica da professora I.....	34
Atos e cenas teatrais.....	35
Crítica teatral I: considerações sobre as cenas.....	48
Escola II e professor II.....	55
Prólogo: Apresentando a proposta cênica do professor II.....	61
Atos e cenas teatrais.....	61
Crítica Teatral II: considerações sobre as cenas.....	81
Escola III e professora III.....	87
Prólogo: apresentando a proposta cênica da professora III.....	95
Crítica Teatral III: considerações sobre as cenas.....	117
<b>CAPÍTULO III.</b> Que teatro é esse?.....	122
Entrevistas com os professores I II e III suas reverberações práticas: aconteceu de acordo com o planejado?.....	122
Escola I – Professora I.....	122
Considerações a respeito da entrevista I – professora I.....	126
Escola II – Professor II.....	127
Considerações a respeito da entrevista II-professor II.....	137
Escola III- Professora III.....	141
Considerações a respeito da entrevista III- professora III.....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
<b>Roteiro das entrevistas com professores</b> .....	162
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163

## INTRODUÇÃO

Com esta dissertação tive o intuito de observar as aulas de três professores efetivos de Teatro, que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental de três escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. A escolha por este ciclo de aprendizagem aconteceu devido a minha experiência docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Particpei do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), durante três anos, na Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, localizada em Florianópolis, Santa Catarina. Nesta escola, ministrei aulas para 6º e 7º anos, de 2011 a 2013. Tratava-se de um grupo constituído por 10 bolsistas, os quais se dividiam em duplas e ficavam na sala de aula junto com o professor. Nas nossas aulas, utilizávamos as metodologias aprendidas e vivenciadas durante a nossa formação acadêmica, considerando possíveis adaptações para determinada faixa etária. A partir de experimentações, criávamos estratégias que superassem as possíveis dificuldades a serem enfrentadas<sup>1</sup>, como ministrar aulas pela primeira vez em um espaço formal, organizar propostas metodológicas, considerando o tempo de aula fragmentado, “[...] elaborando o tipo de ação teatral possível no contexto da escola pública” (CONCILIO, 2015, p. 115).

O Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado de Santa Catarina iniciou em 2011. A iniciativa deste subprojeto proposto pela área de Teatro “visava integrar a ação dos estudantes da Licenciatura em Teatro no contexto da educação básica” (CONCILIO, 2015, p. 115). No ano de 2015 ministrei aula para 18 turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Maria Luiza de Melo em São José, Santa Catarina.

De vinte e seis escolas básicas presentes em Florianópolis, essas três foram selecionadas porque elas atendiam aos critérios que a minha pesquisa exigia: professores de Artes com formação em Teatro que fossem efetivos no município e atuassem nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A descoberta dos campos de

---

<sup>1</sup> As metodologias e estratégias são aprofundadas no site <https://pibidteatroudesc.wordpress.com/>, com acesso em 10 de junho de 2017.

pesquisa que atendiam os critérios exigidos foi mediada pela Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis<sup>2</sup>.

A partir de minha experiência docente em Florianópolis com esse ciclo de aprendizagem percebi que algumas escolas apresentavam algumas dificuldades para a realização das aulas de Teatro, como por exemplo, tempo de aula fragmentado, pois muitas vezes tive três aulas de Teatro durante a semana, mas elas eram divididas em três dias, cada um com uma aula de duração de 45 minutos.

Entre outras dificuldades, algumas escolas não tinham uma sala sem grande quantidade de carteiras e cadeiras para que se pudessem ser realizadas aulas práticas, porque apesar de poder utilizar a sala de aula para tal função, perdia-se muito tempo para arrumá-la e posteriormente deixar as carteiras e cadeiras enfileiradas.

Muitas vezes, percebi que os processos de trabalho precisavam ser repensados e modificados, pois nem todas as turmas respondiam às propostas metodológicas pretendidas. Por exemplo, em situações que presenciei enquanto docente, muitos estudantes não realizavam jogos teatrais, outros não apreciavam teatro de bonecos, o que resultava em mudanças de estratégias e planejamentos, para que fosse atingido o engajamento de todos de alguma maneira. Dessa forma, cada proposta precisava ser adaptada conforme a turma.

Mediante as situações problemas que enfrentei, eu tive o interesse em investigar quais dificuldades outros professores de Artes, com habilitação em Teatro enfrentavam nas suas práticas diárias; Se eram semelhantes às minhas, se não eram, o que mudava em cada contexto, e com isso, descobrir quais estratégias e propostas metodológicas eles utilizavam nas suas aulas e como os estudantes

---

<sup>2</sup> Sugeridas as escolas, seja por parte do pesquisador ou por meio da coordenadora de Artes da Secretaria Municipal de Educação, a Gerência de Formação manda um e-mail para os endereços eletrônicos das mesmas, esperando a confirmação de recebimento dos diretores. Os diretores conversam com os professores de Artes sobre a possibilidade de realização de determinada Pesquisa. Após o aceite dos professores de Artes, os diretores encaminham um *e-mail* manifestando seu interesse na Pesquisa à Gerência de Formação. Confirmado o recebimento do e-mail com a aceitação para o início da Pesquisa, a Gerência elabora um ofício, o qual deve ter a assinatura dos diretores, confirmando determinada aceitação. O pesquisador deve ir às respectivas escolas solicitar a assinatura dos diretores. Assinados os ofícios, os diretores os enviam, em malote, de volta à Gerência de Formação. Além da autorização dos diretores, concordância dos professores e mediação da Gerência de Formação Permanente, a aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina é imprescindível, após a realização do cadastro do pesquisador e do orientador no site da Plataforma Brasil: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

respondiam a elas. Portanto, eu tinha curiosidade e vontade de pesquisar as diferentes maneiras que o Teatro era realizado na sala de aula e quais propostas metodológicas poderiam ser tentadas com os estudantes dos Anos Finais do ensino Fundamental.

Não se tratava de testar hipóteses ou confirmar o que funcionava ou não para esse contexto, mas investigar as propostas metodológicas e como os estudantes respondiam a elas. Eu pretendia descobrir caminhos e estratégias metodológicas para esse ciclo de aprendizagem, como um modo de me surpreender por outras situações contextuais e expandir minha visão sobre as possibilidades do Teatro na escola. Para isso, primeiramente recorri a alguns trabalhos acadêmicos que pesquisaram sobre o Teatro nas escolas públicas municipais de Florianópolis e posteriormente à metodologia do estudo de caso etnográfico que orientou a realização da pesquisa desta dissertação.

Conforme a revisão bibliográfica que fiz nos acervos das duas Universidades Públicas que oferecem o Curso de Teatro em Florianópolis, a Universidade do Estado de Santa Catarina com o curso de licenciatura em Teatro e a Universidade Federal de Santa Catarina com bacharelado em Artes Cênicas, entre os artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses que pesquisam o Teatro nos Anos Finais da Rede Municipal de Educação foram encontrados os trabalhos dos seguintes autores: Waleska de Franceschi<sup>3</sup> (2008), Sandra Conceição Nunes<sup>4</sup> (2010), Janaína de Sousa<sup>5</sup> (2004) e Francine Costa<sup>6</sup> (2016).

No trabalho realizado por Costa (2016) é relatado um processo de Drama que aconteceu no sexto ano da E.B.M. Vitor Miguel de Souza, cujos conceitos norteadores foram os de experiência e narração, tendo como base teórica Walter Benjamin. O processo aconteceu no primeiro semestre de 2015, nos meses de junho e julho, totalizando 10 episódios em 17 horas\aula, numa Sala de Artes, cujo texto utilizado foi “*A hora das crianças: narrações radiofônicas de Walter Benjamin*”

---

<sup>3</sup>Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1993), e mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008). Atualmente exerce as funções de Assessora Pedagógica em Artes na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

<sup>4</sup>Graduada em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuou no espetáculo *Rasgue minhas cartas*, da direção do professor André Carreira.

<sup>5</sup>Professora de Artes do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Câmpus Piracicaba e mestra em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

<sup>6</sup>Mestra em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e graduanda do curso de licenciatura em Teatro na mesma instituição.

<sup>7</sup>. Com esse processo a autora constatou que “[...] a metodologia do processo de Drama pode ser uma boa possibilidade de trabalho enquanto produtora de experiências junto aos jovens da escola básica” (COSTA, 2010, p. 102).

Com a dissertação intitulada *Teatro, violência e adolescência*, Sousa (2004) comenta a maneira como utilizou nas aulas de Teatro a estratégia metodológica denominada por ela de círculos concêntricos, a qual se trata de uma escolha dos estudantes de sétimas e oitavas séries de uma escola da RME e se refere ao tema de círculos de violência, na qual são abordados os tipos de violências que esses adolescentes sofrem ou praticam no seu dia a dia. Segundo a autora: “os círculos concêntricos são uma estratégia, por mim tomada para trabalhar teatralmente a fim de descobrir muitas histórias sobre esses adolescentes, e sobre o mundo que os cerca, sobre como eles lidam com a violência” (SOUSA, 2004, p. 11). As metodologias utilizadas nesse processo foram o Teatro-Imagem<sup>8</sup> e a Improvisação<sup>9</sup>.

Na sua pesquisa, Franceschi (2008) cruza informações a respeito dos conteúdos analisados nas turmas de 5ª a 8ª séries de nove professores de Teatro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tendo observado a média de quinze aulas durante o processo de observação ela realizou. A autora destaca que pensar o ensino do Teatro nas escolas “[...] é mais amplo do que a referência aos conceitos, conteúdos e práticas avaliativas abordadas no fazer teatral. Constitui-se também em refletir à construção social das possibilidades de inovação e criação através da arte” (FRANCESCHI, 2008, p. 151).

Ao traçar relações entre as diferentes linguagens do ensino da Arte, mais especificamente Artes Cênicas, Artes Visuais e Música, por meio do Projeto

---

<sup>7</sup>Segundo Costa (2016) esse livro reafirma a importância que Benjamin sempre atribuiu às crianças e jovens. Para o autor, as conferências radiofônicas constituíam uma forma de atingir e educar um público não adulto (p. 36).

<sup>8</sup>Trata-se de uma das técnicas utilizadas por Augusto Boal no Teatro do Oprimido. Como esse teatro não trabalha com pessoas que já são atores, é necessário à aproximação delas com o “fazer teatro”, realizando *a priori*, jogos para o conhecimento e expressividade do corpo. Posteriormente, inicia-se o teatro propriamente dito, baseado em suas diversas técnicas teatrais, sendo que uma delas é o teatro imagem. In <http://www.ibb.unesp.br/Home/Instituicao/ProgramadeEducacaoTutorial/resumo-seminario-alfa-corrigido-por-rrolha-29-01.pdf>, acesso em 19 de outubro de 2016.

<sup>9</sup> O sistema de Viola Spolin caracteriza-se como uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação. Nela, a fábula e o enredo deixam de ser o fio condutor dos jogadores, em favor da ênfase em outro eixo: a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena (PUPO, 2011, p. 181).



TRANSARTE (Transdisciplinaridade e intersemioses no ensino de Arte) realizado em uma das escolas da Rede Municipal de Educação, Nunes (2010) investiga se os estudantes conseguem inter-relacionar essas três linguagens e destaca o professor como principal ator no processo, considerando as ações decisivas que ele toma nas aulas e o trabalho coletivo que se articula com os três professores dessas linguagens específicas.

Ao ler essas pesquisas percebi que variadas eram as propostas teórico-metodológicas a serem tentadas nas escolas e as diferentes maneiras que os estudantes respondiam a elas. Entretanto, em relação aos trabalhos pesquisados, eu não queria escrever sobre minha própria prática ou trabalhos teatrais que realizei, como ocorre nas descrições de Costa (2016) e Sousa (2004) em relação às práticas delas nas escolas do município.

Embora a pesquisa que eu realizei se aproxime do que foi feito por Franceschi (2008), pois ambas pretendíamos observar práticas de outros professores, eu limito o número de professores observados, para que haja um aprofundamento sobre a relação entre professores e estudantes e sobre as propostas metodológicas dos professores.

Apesar desta dissertação também se aproximar do trabalho pesquisado por Nunes (2010), pois ela investigou o modo como os estudantes reagem às propostas metodológicas dos professores, o meu enfoque não tinha relação em perceber como professores das três linguagens específicas conduziam as aulas articulando saberes entre Artes Cênicas, Artes Visuais e Música, mas era voltado exclusivamente ao Teatro na escola.

Assim, decidi fazer uma pesquisa que investigasse: quais propostas teórico-metodológicas eram utilizadas pelos professores de Teatro dos Anos Finais do Ensino Fundamental?

A partir disso, analisar: quais estratégias os professores de Teatro utilizavam nas aulas? Quais caminhos poderiam ser tentados? Como os estudantes respondiam a essas propostas? De que maneira os professores de Teatro se dirigiam aos estudantes? Como era a interação entre os professores e estudantes? Como essas propostas chegavam aos estudantes?

Com base na metodologia do estudo de caso etnográfico, aprofundada no Capítulo I, eu fiz visitas de campo às escolas. A pretensão inicial era fazer as visitas de campo no período de seis meses nas três escolas, porém, um dos professores se

afastou por licença médica. Como consequência, tive menos tempo de observação em uma das escolas e troca de campo de pesquisa.

Além das observações, realizei entrevistas com os professores, questionando-os sobre seu planejamento, suas escolhas metodológicas, suas dificuldades em ministrar aulas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, suas superações e expectativas em relação ao ensino e aprendizagem em Teatro para este ciclo. As falas desses professores foi trazida a esta dissertação, confrontando-se os meus olhares em relação às aulas.

Considerando-se três meses de observação das aulas nas escolas E.B.M. Maria Tomázia Coelho e E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos e seis meses na E.B.M. Dr. Paulo Fontes, definiu-se a base teórica que orientou esta dissertação: Paulo Freire e Ira Shor (1986) foram utilizados para compreender a interação entre professores e estudantes, através dos conceitos de autonomia e liberdade. Josephina Hillal (1985), para entender as formas de liderança que estavam presentes nas práticas dos professores e nas interações que eles estabeleciam com os estudantes; Viola Spolin, Ingrid Koudela (2010) e Vicente Concilio (2013) foram referências teóricas utilizadas, pois esses autores orientavam as práticas pedagógicas dos professores, principalmente os professores I e III, os quais utilizam jogos teatrais nas suas aulas e a III utiliza o texto enquanto modelo de ação para as cenas. Heloíse Vidor (2010), Silvia Nunes (2004) e Raimundo Leão (2014) foram utilizados, pois na prática teatral de um dos professores estavam presentes os conceitos de ação física e o sistema coringa de Augusto Boal, conforme dito nas conversas informais, entrevistas e aspectos por mim observados. Todas as práticas observadas tiveram em comum a utilização do texto para a elaboração das cenas, cujas diferenças foram ressaltadas ao longo do argumento, principalmente no Capítulo II.

Ressalto também que foram estabelecidas algumas relações entre as práticas desses professores com a Proposta Curricular Municipal (2008) e a Matriz Curricular (2011), cujos documentos apareceram nas falas dos professores durante as entrevistas, presentes no Capítulo III.

Para contemplar as questões levantadas e investigações realizadas, esta dissertação é compreendida em três capítulos:

*Capítulo I. Desdobramentos metodológicos: por que se trata de um estudo de caso etnográfico?* Em que fiz uma revisão bibliográfica sobre a metodologia desta dissertação e se refere ao estudo de caso etnográfico. Percebi que entender como

foram feitas as observações de campo é um dos fatores fundamentais que definem uma pesquisa detalhada e comprometida com os objetivos que ela pretendeu atingir.

No Capítulo II: *As aulas dos professores I, II e III: propostas metodológicas e práticas pedagógicas* analisei as maneiras de interação entre os professores I, II e III e os estudantes, destaquei suas propostas metodológicas e o modo como elas foram compartilhadas com os estudantes no decorrer das aulas em formas de cenas e atos dramáticos, cuja opção de escrita encontra respaldo no estudo de caso etnográfico.

No Capítulo III *Que teatro é esse?* Analisei as entrevistas realizadas com os professores e resaltei as opiniões deles sobre suas práticas. Foram observadas relações entre a Proposta Curricular de 2008 e a Matriz Curricular de 2011, ambas do município de Florianópolis.

## **Capítulo I. Desdobramentos metodológicos: por que se trata de um estudo de caso etnográfico?**

Esta dissertação apresenta como metodologia de pesquisa o estudo de caso etnográfico, pois o objeto de pesquisa se refere a três turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, dois sextos anos, de dois professores efetivos de Teatro e uma turma de sétimo ano, de um terceiro professor efetivo de Teatro. As questões a serem interpretadas, descritas e indagadas se baseiam em como são estabelecidas as relações entre estes estudantes e os professores, como é a relação deles com as propostas metodológicas das aulas, por que os professores optaram por determinadas propostas e como foi o processo de escolha e elaboração delas. As razões que me levam a esta definição se baseiam na natureza do problema a ser investigado e suas implicações teórico-metodológicas referentes à análise e interpretação dos dados.

Considerando que a “metodologia se refere ao caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2001, p. 16), um dos desafios de uma pesquisa científica é definir qual metodologia que mais se adequa à resolução do problema a ser analisado pelo pesquisador, pois, toda investigação se inicia por um problema com uma questão ou dúvida, “[...] articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (Minayo, 2001, p. 18).

O problema a ser investigado nesta dissertação é descobrir quais são as propostas metodológicas que os professores efetivos em Teatro utilizam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em três escolas públicas de Florianópolis, a E.B.M. Maria Tomázia Coelho, E.B.M. Dr. Paulo Fontes e E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos. Ou seja, a realidade abordada se refere ao contexto escolar e aos desafios que esses professores enfrentam nas suas práticas diárias. De acordo com Oliveira (2013) “voltar-se para a escola implica em reconhecer a diversidade existente nesse espaço, a multiplicidade de identidades acionadas e os vários modos que isso ocorre” (p. 178).

A interação que acontece entre o pesquisador e a diversidade existente no espaço escolar encontra fundamentos no método da etnografia, cujas bases teóricas estão centradas nas ideias de Marli André (2005), Arilda Godoy (1995), José Luis

Neves (1996), Christian Laville e Jean Dionne (1999) Amurabi Oliveira (2013), Thaís Cristina Rodrigues Tezani (2004), Elisabeth Márcia Martucci (2001), Marcelo Domingues Roman (2001), Menga Lüdke e Marli André (1986), Benedito Eugênio (2007), Adélia Meireles de Deus, Djanira do Espírito Santo Cunha e Emanoela Moreira Maciel (2010) e Manuel Jacinto Sarmiento (2011).

Sobre a observação, que é uma das características da etnografia, os autores-base são Heraldo Vianna (2003) e Carlos Nogueira Fino (2003).

### **Propostas de pesquisa: é etnografia ou estudo do tipo etnográfico?**

A etnografia é uma proposta advinda da abordagem qualitativa de pesquisa<sup>10</sup>, que se refere a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (TEZANI, 2004, p. 12). Em termos históricos, a etnografia se torna visível a partir da publicação de *Os argonautas do pacífico ocidental* (1976) em 1922 por Bronislaw Malinowski com a ideia de que “[...] o etnógrafo deveria se manter em um tempo prolongado imerso na cultura do outro” (OLIVEIRA, 2013, p. 169), em que a cultura é entendida como “[...] um processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos transmitidos novas gerações” (TEZANI, 2004, p. 9).

De acordo com Martucci (2001) “as pessoas são seres simbólicos que criam ativamente seu mundo através da interpretação, que não é um ato autônomo, mas sim, coletivo” (p. 167). Ao considerar o método da etnografia para a realização deste trabalho, tenho em vista que os significados são construídos através das interações, pois, conforme complementa Oliveira (2013) “a etnografia é construída na [...] problematização da relação do eu com o outro” (p. 178) e proporciona uma aproximação entre o pesquisador e o cotidiano daqueles que observa, afinal, nem

---

<sup>10</sup> Surgido na Antropologia e Sociologia, nos últimos trinta anos este tipo de pesquisa ganhou espaço em Áreas como Psicologia, Educação e Administração. Enquanto estudos quantitativos buscam seguir a rigor um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses previamente indicadas, a pesquisa qualitativa não busca numerar ou medir eventos e não busca instrumental estatístico para a análise dos dados. Os dados são descritivos mediante ao contato direto e interativo entre o pesquisador e o fenômeno a ser estudado (NEVES, 1996, p. 1). A abordagem qualitativa na pesquisa se refere a um “[...] universo heterogêneo de métodos e técnicas” (OLIVEIRA, 2013, p. 73), a qual apresenta pelo menos três propostas distintas: estudos de caso, estudos etnográficos e pesquisa participante (GODOY, 1995, p. 21).

tudo o que está no universo escolar, embora seja familiar, é realmente conhecido. Do encontro entre o pesquisador e o cotidiano observado é feita a construção e análise dos dados.

As características as quais definem uma pesquisa etnográfica são: “estada em campo e possibilidade de vivenciar uma dada realidade para que esta possa ser apreendida pelo texto etnográfico” (OLIVEIRA, 2013, p. 176). Roman (2001) também ressalta que “toda pesquisa etnográfica envolve um trabalho de *campo*” (p. 51).

Lüdke e André (1986) definem as etapas da pesquisa qualitativa, as quais compõe o texto etnográfico e estão divididas em **observação participante** “[...] que permite ao pesquisado o contato direto com a realidade” (p. 14) e **a entrevista** “que proporciona aprofundar as informações e a análise documental que completa e complementa os dados coletados” (p. 34). Ao analisar os dados, o pesquisador deve ter contato direto com a situação observada e analisar o maior número possível de situações presentes no cotidiano, “que o ajudará a compreender as situações e suas manifestações, buscando as respostas para o problema inicialmente formulado” (TEZANI, 2004, p. 13).

Segundo Tezani (2004) outro instrumento necessário na abordagem etnográfica de pesquisa é o Diário de Campo, ou Diário de Bordo, que consiste em um caderno no qual são registradas todas as informações depois de observadas. São registradas “[...] as observações, conversas, comportamentos, gestos, ou seja, tudo que esteja relacionado com a proposta da pesquisa como um rascunho, uma matéria bruta que depois necessita de lapidação” (TEZANI, 2004, p. 13).

Em suma, este estudo se apropriará de técnicas apoiadas no método da etnografia, pois é utilizada a observação, que deve acontecer em meio natural. O tempo em campo deve ser prolongado, de pelo menos um ou três anos, conforme afirma Godoy (1995) ao dizer que há necessidade de “[...] um contato intenso e prolongado” (p. 28) no campo de pesquisa.

Nesta dissertação há menor permanência do pesquisador no campo de pesquisa e não são analisados os aspectos culturais mais amplos, uma vez que a “etnografia pode se referir a vários grupos sociais e atribuir a pequenos grupos é uma armadilha” (OLIVEIRA, 2013, p.175). Do ponto de vista de Oliveira (2013) o cuidado que se deve ter neste modo de abordagem é não reduzir a etnografia a uma simples coleta de dados.

A participação durante a observação realizada em campo deve ser relativizada, pois, não se trata de uma participação que busca o engajamento do pesquisador nas atividades do grupo, conforme uma das características levantadas por Vianna (2003), ao afirmar que na observação participante “[...] o observador é parte da atividade do objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo” (p. 18) e nas atividades não participantes “o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo” (p. 18).

### **Observação**

Se for considerada a participação do pesquisador como observador, a observação não deixa de ser participante, com a característica de que o pesquisador não se envolve diretamente nas atividades do grupo, afinal, a observação participante pode “[...] variar de uma observação discreta e passiva a uma observação totalmente engajada” (FORTIN, 2009, p. 80).

Considero, então, que a observação participante pode ser definida como “o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador no campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia” (CORREIA, 2009, p. 1), em que há o reconhecimento do campo de pesquisa e da interação com os sujeitos envolvidos. De acordo com Godoy (1995), Lüdke e André (1986), Vianna (2013) e Fino (2003) a observação participante é um dos critérios da etnografia.

Além da oposição entre observação participante e observação não participante, em que, como foi analisado, a participação é um elemento questionável, Flick (1999 *apud* Vianna 2003) classifica os procedimentos de observação em outras três dimensões. A primeira se refere à oposição entre **observação oculta X observação aberta**. Na observação aberta “o observador é visível aos observadores que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa” (p. 19). Na oculta os observados não sabem que estão sob observação. Um dos riscos de a observação ser aberta é que os observados podem se comportar de um jeito diferente do seu habitual, acontecendo uma “melhoria da imagem” (VIANNA, 2003, p. 19), mas essa tentativa de mudança, de acordo com as ideias de Vianna (2003), não escapa aos olhos de um observador treinado e arguto.

A segunda dimensão dos procedimentos de observação se baseia na oposição entre **observação estruturada X observação não estruturada**. A observação não estruturada consiste “[...] na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva deles [...] eliminando sua própria visão, na medida que isso é possível” (FLICK 1999 *apud* VIANNA, 2003, p. 26). As estruturadas já são delimitadas, ignorando fatos que não consistem na análise previamente formulada, normalmente acontecem em laboratório e procuram testar hipótese.

Nas pesquisas geralmente há o estabelecimento de critérios a serem observados: situações, comportamentos, sujeitos, pois “[...] o pesquisador, antes de iniciar seu trabalho de campo, possui conceitos do que se propõe a estudar” (ROMAN, 2001, p. 44) e isto ajuda a determinar os dados a serem coletados, mas eles são flexíveis, à medida que há a atenção do pesquisador para situações novas que surgem.

Assim, Vianna (2003) considera que as observações de campo são em geral semi-estruturadas, cuja limitação é que “pode ter como consequência diferentes tipos de reação, [...] pode causar insatisfações ou ocasionar tipos diversos de distorções nos dados, pela impossibilidade de o observador ser completamente neutro” (p. 27).

A terceira dimensão dos procedimentos de observação é marcada pela oposição entre **observação *in natura* (naturalista) X situações artificiais**, pois, trata-se de observações feitas no próprio campo objeto de interesse ou são interações “conduzidas” a um local que oferece melhores condições de observação? A observação natural exige o registro imediato das informações coletadas e é feita no ambiente natural, uma vez que “[...] não procura manipular, modificar ou limitar o meio ou o comportamento dos participantes” (VIANNA, 2003, p. 48), cujas limitações são aquelas que o observador deseja estabelecer. Na observação naturalista Vianna (2003) atenta que se deve tomar cuidado com o efeito *halo*, que é o pesquisador ser influenciado por impressões gerais, positivas ou negativas dos sujeitos ou situações observados, “[...] o que compromete os traços observados e a validade do julgamento das tendências” (p. 48).



## Estudo de caso

Segundo Laville e Dionne (1999), o estudo de caso se refere ao “estudo de *um* caso, vez de uma pessoa, mas também de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará referência a um acontecimento especial” (p. 155). Outros autores como Merriam (1988), Miles e Heberman (1994), Godoy (1995), Stake (1995), Martucci (2001) e Sarmiento (2011), também fazem a ênfase ao estudo de caso enquanto um método que enfoca situações específicas, cuja importância se baseia em possibilitar um aprofundamento sobre determinado grupo ou situação específica, pois “aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o fato de se situar numa unidade” (SARMENTO, 2011, p. 2). Portanto, trata-se de um estudo centrado na organização de um grupo ou nos aspectos particulares de determinada organização.

De acordo com André (2005) o estudo de caso surge na Sociologia e Antropologia, no final do século XIX e início do século XX, cuja principal finalidade era “[...] realçar características e atributos da vida social” (DEUS, CUNHA, MACIEL, 2010, p. 3). Na Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social “[...] objetivavam estudar um caso para fim de diagnose, tratamento e acompanhamento” (DEUS, CUNHA, MACIEL, 2010, p. 3). Nas áreas do Direito, e Administração é usado como recurso didático. Em relação à Educação, aparece nas décadas de 1960 e 1970 como estudo descritivo de uma unidade: escola, professor ou sala de aula, cujo marco principal foi a Conferência Internacional realizada na Inglaterra em 1972, a qual considerou se tratar de um estudo que sempre envolvia uma instância de ação.

Segundo Lüdke e André (1986) para determinada pesquisa se confirmar como um estudo de caso é levado em consideração as seguintes características:

- Visam à descoberta, pois “[...] o pesquisador fica atento a novos elementos, que busquem novas indagações e respostas no decorrer da pesquisa” (p. 18);
- “Enfatizam a interpretação de um contexto” (p. 19), pois o contexto deve ser levado em consideração e relacionado à situação específica;
- Usam variedades de fontes de informação;
- Procuram representar os diferentes pontos de vista de uma situação social e “[...] permitem generalizações naturalísticas” (p. 19), pois o sujeito-leitor pode associar os dados encontrados com dados que se referem às suas experiências pessoais.

Essas características são compreendidas em três etapas, que refletem a condução prática deste tipo de estudo: fase exploratória, fase de coleta de dados e análise sistemática dos dados.

A fase exploratória envolve a escolha do campo de pesquisa e definição do caso particular de análise, que pode ser um grupo, ou uma situação. Em relação à educação, pode ser uma escola, professor ou sala de aula. Para a coleta de dados, Martucci (2001) indica que três técnicas são pertinentes: **observação**, a qual deve ser definida conforme a postura que o pesquisador assumir no campo; **Entrevista**, cuja recomendação é que seja semi-estruturada, para “[...] ter um roteiro como elemento facilitador de abertura e aprofundamento da comunicação” (p. 6) e, **textos escritos por sujeitos**. Na análise dos dados, o pesquisador deve perceber “[...] quais são as regularidades e padrões de determinado grupo ou situação” (MARTUCCI, 2001, p. 8) e criar categorias de codificação. De acordo com Lüdke e André (1986) “o processo de construção das categorias é criativo [...] exigindo grande rigor intelectual e muita dedicação” (pp. 42, 43).

Alguns autores destacam as vantagens e limitações para a utilização do estudo de caso como método de pesquisa, principalmente no contexto educacional. Deus, Cunha e Maciel (2010) consideram este método vantajoso porque “o estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição dos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas” (p. 5). Mas, enfatizam que para ser eficiente, o estudo de caso precisa “apresentar indicadores de confiabilidade e ter sido orientado por um detalhado protocolo” (DEUS, CUNHA e MACIEL, 2010, p. 6).

Eugênio (2007) destaca que um dos limites do estudo de caso é a habilidade de expressão escrita, qualidade que André (2005) também chama a atenção, uma vez que o pesquisador precisa apresentar os pormenores da realidade investigada. Estes pormenores são tratados por André (2005) como elementos relacionados à validade e fidedignidade dos dados coletados. Por este motivo, “cabe ao leitor, diante das informações do contexto estudado, julgar acerca da possibilidade de transferir dados de um caso particular, para outro contexto” (Eugênio, 2007, p. 259), cuja capacidade, segundo Deus, Cunha e Maciel (2010) é denominada heurística, pois se refere à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado.

Diferentemente da etnografia, o estudo de caso “é uma forma de pesquisa que não depende necessariamente de dados etnográficos ou de observação participante” (FINO, 2003, p. 5), afinal, nem todo o estudo de caso se inclui dentro de uma perspectiva etnográfica, podem ser históricos ou autobiográficos, conforme atenta Eugênio (2007), ou avaliativos, educacionais ou de ação, de acordo com André (2005).

Por esta razão, comentar que uma pesquisa utiliza como procedimento metodológico apenas o estudo de caso não é uma informação completa, já que existem diferentes classificações que devem ser levadas em consideração ao utilizar este método enquanto caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade.

Em suma, o estudo de caso pode ser considerado como um método cujo objeto de pesquisa é especificado e, para oferecer uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social ou grupo, depende do papel do pesquisador, numa postura crítica e criativa ao interpretar, descrever e indagar as evidências percebidas no campo de investigação.

### **O estudo de caso etnográfico**

O estudo de caso etnográfico surgiu com uma concepção específica, que se refere a “aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso, isto é, dentro da abordagem interpretativa de pesquisa e dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Uma das características que o diferenciam do estudo de caso, sem especificação de ser histórico, autobiográfico, de ação, avaliativo ou educacional, é que são apresentadas mais etapas para sua realização prática: “etapa inicial de planejamento, etapa prolongada de trabalho de campo ou coleta de dados, etapa final de sistematização e elaboração de relatório final de pesquisa” (MARTUCCI, 2001, p. 6).

Outra diferenciação que se existe ao se comparar o estudo de caso etnográfico com outros tipos de estudo de caso é que, de acordo com André (2005), geralmente são trabalhadas no estudo de caso etnográfico questões de “como” e “por que” no momento de descrição dos dados do pesquisador. Também são utilizadas linguagens científicas mais acessíveis: narrativas, citações informais, o

que justificaria minha opção em descrever as aulas observadas em atos dramáticos e depois analisa-las.

De acordo com Martucci (2001) uma das vantagens do estudo de caso etnográfico é que “fornece uma visão profunda, ampla e articulada de uma unidade social complexa e possui capacidade de retratar situações do dia-dia, clarificando os vários sentidos do fenômeno estudado” (p. 9). Ao ser proposto o paradigma investigativo do estudo de caso etnográfico no contexto educacional, o pesquisador se propõe com a “[...] interpretação da ação no contexto organizacional da escola” (SARMENTO, 2011, p. 4).

Conforme apresentado na revisão bibliográfica, utilizei-me de técnicas presentes na etnografia, como:

- Observação, a qual aconteceu em meio natural, que optei por ser aberta e participante, na figura de participante observador, a partir do momento que não me integrei a determinado grupo;
- Envolvi-me num trabalho de campo, cuja característica é essencial na etnografia;
- Registre informações no momento em que elas aconteceram, para depois serem lapidadas num Diário de Campo;
- Optei por diferentes formas de análise de dados, o que é típico do estudo de caso, como entrevistas com professores, considerando que a entrevista é uma estratégia de coleta de dados presente na etnografia;
- Interpretei um contexto e fiquei atenta a novos elementos, procurando representar os diferentes pontos de vista de uma situação social, características presentes no estudo caso;

Mediante a escolha do estudo de caso etnográfico como método norteador desta dissertação, as etapas foram definidas do seguinte modo:

- Definição do campo de pesquisa, que se refere às três escolas públicas municipais, nas quais aconteceram as visitas de campo;
- Definição do grupo, ou situação de pesquisa, a qual se configurou nas turmas de 6º ano e 7º anos de três professores efetivos em Teatro da Rede Municipal de Ensino;
- Visitas de campo a estas escolas e às aulas destes professores;
- Observação, conforme as características já apresentadas;

- Anotações nos Diários de Campo sobre:
  1. O que os professores estão fazendo? Quais suas abordagens pedagógicas?
  2. Quais suas propostas metodológicas? Como estão fazendo? Como os estudantes entendem o que está acontecendo?
  3. Como os estudantes reagem às propostas apresentadas pelos professores? O que eu vejo que está acontecendo ali?
  4. O que eu aprendi com estas anotações? Por que as concluí?
  5. Será que existem relações entre as abordagens desses professores e as propostas teórico-metodológicas das escolas pesquisadas;
- Análise das anotações;
- Interpretação das situações;
- Aprofundamento teórico a partir do material que surgiu na interação entre pesquisador e situação pesquisada;
- Entrevistas com professores, para que suas vozes fossem enfatizadas neste estudo;
- Cenas teatrais das observações realizadas, em que são trazidas as vozes dos estudantes durante o processo das aulas, para compreender quais aspectos das propostas metodológicas dos professores mais lhes chamaram a atenção e como eles se analisavam dentro do processo instaurado em aula;
- Análise das entrevistas e das cenas;
- Relações e diferenciações sobre os processos teatrais observados;
- Relações e diferenciações sobre as formas de condução desse processo por parte dos professores e formas de interação com os estudantes.
- Procedimento de coleta de dados feito de maneira acessível, por meio de atos dramáticos, o qual apresenta uma livre transposição das aulas observadas, esquematizado da maneira mais fiel possível a minha maneira de ver a realidade.

Portanto, mediante os critérios de observação considerados, a análise e síntese de dados, este estudo pode ser classificado como um estudo de caso enográfico, pois são analisados três casos específicos de três contextos diferentes, utilizando-se de técnicas da etnografia.

## **Capítulo II. As aulas dos professores I, II e III: propostas metodológicas e práticas pedagógicas.**

Com base nas observações de campo feitas durante o acompanhamento das aulas, observei as maneiras de interação entre os professores I, II e III e os estudantes, destacando suas propostas teórico-metodológicas, o modo como elas foram compartilhadas com os estudantes e a maneira como eles responderam a essas propostas. Essas observações foram escritas na forma de atos e cenas teatrais, nas quais constam informações sobre as aulas, como se fosse uma dramaturgia, cujos aspectos mencionados podem ser percebidos, ressaltando os dias de observação das aulas e os principais acontecimentos delas.

A proposta de apresentar a situação através de cenas surgiu a partir de André (2005), pois percebi que no estudo de caso etnográfico podem ser utilizadas linguagens científicas mais acessíveis. Segundo a autora:

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, etc. (ANDRÉ, 2005, pp. 29,30).

Deste modo, considerando a variedade de formas pelas quais os dados de estudo de caso podem ser apresentados, optei em descrever as aulas observadas em atos dramaturgicos e depois analisá-las. A preocupação que tenho é com uma transmissão direta, clara e bem articulada, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor, uma vez que a sala de aula pode ser percebida nos seus aspectos estéticos, artísticos e pedagógicos. Trata da “composição de uma cena, uma orquestração de ritmos e instrumentos” (FREIRE & SHOR, 1986 p. 141). Assim, a observação da sala de aula é um material plástico a ser observado.

As cenas foram selecionadas para que fossem percebidos os seguintes aspectos:

- As propostas teórico-metodológicas utilizadas pelos professores de Teatro;
- As estratégias que os professores de Teatro utilizavam nas aulas para concretizarem suas propostas;

- A maneira que os estudantes respondiam a essas propostas, trazendo à tona o modo como eles reagiam e participavam das aulas;
- O modo como os professores de Teatro se dirigiam aos estudantes;
- A interação entre os professores e estudantes e como essas propostas chegavam aos estudantes.

Portanto, a forma que eu escolhi para moldar as observações realizadas nos períodos das visitas de campo foram os atos e cenas teatrais, por entender que a sala de aula pode ser percebida nos seus aspectos estéticos, artísticos e pedagógicos, cujos protagonistas são professores, estudantes e pesquisadora. No momento que escrevo entre parênteses, considero-me como a diretora que expõe as ações e estados emocionais das personagens. Sem parênteses, coloco-me na condição de pesquisadora a aprofundar determinadas cenas. Inclusive, esta opção encontra respaldo no estudo de caso etnográfico.

### **Escola I e professora I**

As aulas observadas na E.B.M. Maria Tomázia Coelho aconteceram numa das turmas de sexto ano da professora I. Esta turma estava localizada num contexto litorâneo, situado no bairro Santinho, no Norte da Ilha de Florianópolis. Na entrada da escola havia uma câmera, a qual estava monitorando o visitante. O portão tinha uma trava elétrica e para entrar era necessário se identificar na secretaria. Chegando ao pátio, antes de ir à sala de aula, outra câmera estava atenta a cada movimento de quem estivesse por perto.

Foto1: Entrada principal da Escola I



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva



Foto 2: Parte interna da entrada principal da Escola I



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Na entrada da Escola I alguns trabalhos dos estudantes de outras turmas estavam expostos, desde dobraduras de prismas matemáticos penduradas no teto, até paredes pintadas e coloridas, com formas geométricas e mandalas. Havia um deck de madeira, o qual formava um palco, para ser utilizado para as apresentações do Teatro. Em geral, a escola buscava suas cores e formas através das mãos dos 704 estudantes que nela estavam presentes.

Foto 3: Deck de madeira



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Os estudantes do sexto ano tinham três aulas de Artes por semana. Nas terças-feiras eles tinham uma aula, com a duração de 45 minutos. Nas quartas-feiras, os estudantes tinham duas aulas de Artes, com duração de uma hora e meia.

Antes da aula de Artes, os estudantes eram liberados da aula de Educação Física. Normalmente estavam com sede e agitados.

Como consequência de a aula anterior a de Artes ser de Educação Física, a turma demorava a se organizar e os estudantes costumavam conversar muito durante a explicação da professora, a qual tinha de encontrar estratégias para lidar com esta situação e mediá-la no decorrer das aulas. No momento de responder a quaisquer questões da aula, ou perguntar algo para a professora, muitos dos estudantes costumavam realizar estas ações ao mesmo tempo. Não se conseguia compreender o que alguns dos estudantes iriam perguntar ou dizer, sem que houvesse pausas e esforços por parte da professora e dos colegas da turma.

### **Prólogo: apresentando a proposta cênica da professora I.**

O local da cena é a Escola Básica Municipal Maria Tomázia Coelho. Ao entrar na sala, cheguei com um processo de aula em andamento e não sabia previamente dos acontecimentos ou das propostas de aula. Eu havia comunicado à professora o trabalho que realizaria, tanto por *e-mail*, quanto num encontro casual e ambas acertamos o começo das observações das aulas, conforme os horários do sexto ano, única turma dos anos finais do ensino fundamental que a professora ministrava aulas. O que eu sabia era que a professora I trabalhava com um tema que envolvia política e ela estava interessada em analisar o senso crítico dos estudantes, mas não como o processo das aulas acontecia.

As cenas descritas fazem parte das descobertas diárias que realizei durante as visitas de campo e que aconteceram no momento de observação das aulas. As análises e conclusões aconteceram durante esse processo, para serem aprofundadas com a entrevista realizada com professora I, quando a mesma tivesse disponibilidade.

Tal qual disposto nas cenas, os leitores acompanharão os momentos de descoberta que tive ao descrever os acontecimentos presentes nas observações de aula e poderão perceber a maneira como li determinadas situações, pretendendo ser o mais fidedigna possível à realidade observada e vivenciada no dia a dia das aulas.

As visitas de campo começaram no dia 7 de junho de 2016. A temática das aulas de Artes se baseava na realização de vídeos sobre partidos políticos, criados pelos estudantes. Organizavam-se grupos e cada um deveria pensar nas propostas

políticas para melhorar a escola, o bairro ou a cidade, ao mesmo tempo em que as filmagens aconteciam.

Essa temática foi reforçada pela proposta metodológica da professora, que, conforme observações posteriores ao dia 7 de junho de 2016, ela realizava aulas teóricas e práticas. Nas aulas teóricas eram explicados sobre os planos da câmera e a maneira como estes planos enfatizavam intenções. Com o auxílio do livro *Ensinando política às crianças e adultos*, de Rubem Alves, nas aulas teóricas também eram enfatizados temas sobre estrutura de governo, organização de partidos e democracia.

Nas aulas práticas, por meio de oficinas realizadas pela professora auxiliar de tecnologia na sala informatizada da escola, os estudantes aprendiam a editar vídeos no computador. A prática também era baseada em jogos, que reforçavam a compreensão e relação dos estudantes com o texto e as ideias que poderiam ser trabalhadas nas campanhas dos partidos fictícios.

Além dessas propostas, a professora questionava os estudantes sobre o que era Arte e por que a Arte era importante na vida deles, como também o que eles aprendiam nas aulas de Artes da escola. Para as respostas, os estudantes se organizavam em grupos e debatiam sobre as questões, para depois apresentar à turma e se efetivar o debate geral.

A professora mediava o tempo e ouvia as ideias de cada grupo. Ela os orientava a escreverem as opiniões num papel, pelo menos um resumo, para não esquecer o que foi dito. O debate tratou questões como o fato de a Arte estar presente na natureza e a Arte ser originada a partir do trabalho realizado pelo ser humano, no caso o artista, porque o que vem da natureza é transformado em algo novo. Para ser compreendido como esse processo artístico-pedagógico aconteceu, abre-se a porta da sala de aula no primeiro ato.

### **Primeiro ato: O processo de criação das propostas dos partidos políticos fictícios**

#### **Cena I: *Explicando política às crianças***

**Dia:** 7 de junho de 2016.

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(Na entrada da sala, professora I e pesquisadora se encontram, cumprimentam-se, cumprimentam a turma, que redireciona e deseja um bom dia. Professora I chega à sala reinventando o espaço. Solicita aos estudantes):

- Formem um círculo com as cadeiras, por favor.

(Pesquisadora é apresentada por professor I):

- Hoje temos uma pessoa diferente na turma. Gostaria de se apresentar?

(Pesquisadora diz seu nome e explica):

- Bom dia! Estou aqui para ver como é a aula de Teatro que vocês têm e quais atividades a professora faz com vocês, pois eu estou estudando sobre isso. Eu sei que as aulas têm algum tema que envolve política, mas não sei como é a aula de vocês e o que está acontecendo, por isso eu vim ver como é que é.

(A turma se mostra receptiva e curiosa. Pesquisadora, que vai analisar um processo em andamento do qual ela não tem conhecimento prévio detalhado e aprofundado, senta em uma cadeira e professora I inicia a chamada. O tom de voz é sereno e ela olha os estudantes nos olhos, cujo contato eles retribuem. Professora I não impõe disciplina e não grita, ela conversa e se esforça para conquistar o respeito dos estudantes. Estudantes, ao mesmo tempo em que estão atentos à chamada, conversam alto entre si sobre carros, o jogo de futebol, as figurinhas que eles têm e “atropelam” os nomes chamados pela professora. Professora I intervém):

- Com tanta conversa eu não conseguirei falar sobre o texto que tenho nas mãos, porque não vai dar tempo.

(Termina a chamada. Professora I questiona os estudantes):

- Quem trouxe objetos? E figurinos? Quem sabe editar vídeos?

(Estudantes levantam uma das mãos a cada pergunta. Professora I auxilia na separação de grupos, que são escolhidos pelos estudantes, para que uma pessoa que saiba editar vídeo esteja presente em cada grupo. Professora I comenta o texto que está em suas mãos):

- O texto que tenho em minhas mãos é de um autor chamado Rubem Alves. O nome do texto é: *Explicando Política às crianças*. Antes da leitura, peço que vocês respirem fundo, devagar. Quem quiser, feche os olhos. Neste momento, colaborem com o silêncio. Prestem atenção em como está sua respiração agora e se atente a sua postura corporal.

(Com mudanças na entonação de voz, expressões faciais, pausas e ênfase em algumas palavras, a leitura no texto é iniciada por professora I Durante a leitura,

ela tem que parar várias vezes e observar atentamente os estudantes, com um silêncio ensurdecedor de sua parte, pois muitos estudantes não param de conversar entre si e se dispersarem, atrapalhando os que estão prestando atenção. A cada pausa de professora I, turma agitada tenta se acalmar e prestar atenção. Terminada a leitura, professora I questiona os estudantes):

- Que relações podem ser traçadas entre o texto e a vida de vocês?

(Os estudantes traçam relações com as regras da escola, política brasileira e com momento da própria aula: falar e esperar a vez do outro. Há uma autoconsciência por parte dos estudantes em relação ao que eles deveriam fazer para que acontecesse um aproveitamento mais efetivo na aula. Os estudantes se mostram autônomos e professora I media esta relação).

## **Cena II: Enquadramentos de cena.**

**Dia:** 8 de junho de 2016.

**Personagens:** Professor I, pesquisadora, estudantes.

(Professora I cumprimenta os estudantes e diz):

- Vou iniciar a chamada e explicar pra vocês sobre enquadramento de cena.

Alguém sabe o que é enquadramento na câmera?

Estudantes não sabem e professora I retorna a dizer:

- Vocês já vão ver. Este conteúdo vai ajudar na gravação dos vídeos.

(Há burburinho e conversas paralelas. Professora I olha a todos atentamente, com os braços cruzados e uma expressão séria e espera que os estudantes se acalmem para que seja iniciada a chamada. Feita a chamada, professora I pega o *tablet* e explica aos estudantes sobre os enquadramentos da câmera e chama atenção às várias maneiras de se filmar, desde o *closet* no rosto, até do tórax à cabeça, ao mesmo tempo em que mostra as imagens e faz gestos no seu corpo, para os estudantes visualizarem como cada conceito acontece na prática da filmagem. São mencionadas as fontes):

- Eu encontrei essas informações na internet e no *Youtube*. Quem tiver interesse em pesquisar mais, saberá onde encontrar.

(Por parte dos estudantes, mesmo atentos, havia muita conversa paralela. Professora I pausa a explicação olha a todos, cruza os braços e pergunta):

- Posso continuar?

(Não de maneira a pedir permissão, mas, chamando a atenção deles sutilmente, para que o decorrer da aula não seja comprometido. Os próprios estudantes solicitam silêncio uns dos outros e se organizam para parar com a conversa paralela e prestar mais atenção. Quando fala dos planos, professora I busca trazer exemplos próximos à realidade dos estudantes):

- Pessoal, para entender o plano geral aberto, vocês podem considerar o entorno da escola. O que há em volta da nossa escola?

(Alguns estudantes):

- O Portal do Santinho e o Morro das Aranhas.

(Professora I aproxima o conteúdo dos estudantes e eles assimilam ao citar exemplos daquilo que condiz com o conceito. Estudantes também são questionados por professora I sobre o que eles querem mostrar no vídeo):

- O que vocês gostariam de mostrar? São gestos, sentimentos? Dependendo da intenção do prefeito ou outro personagem, vocês vão fazer um modo de filmagem diferente.

(Embora os estudantes não tenham o hábito de anotar o que professora I fala ou ensina, eles prestam atenção e participam com questionamentos e observações de sua realidade próxima. Professora I continua):

- Na sala não tem espaço. Então, cada grupo escolhe um lugar da escola para gravar sua cena, de acordo com as propostas políticas do seu partido.

(Fora da sala, os grupos escolhem suas personagens e elaboram os roteiros de cena. Professora I acompanha cada grupo, empresta a câmera e auxilia nos processos, com uma diretora preocupada com a relação entre processo e produto. Na conversa com a professora, um estudante de um dos grupos diz):

- Nós resolvemos distribuir a função de prefeito a uma menina, pois uma das nossas propostas é comentar sobre a desigualdade na política.

(Outro estudante, novo grupo):

- Queremos falar sobre a escola: melhora na estrutura e sugerir propostas para melhorar e sobre o meio ambiente, considerando as árvores e plantas que têm na escola.

(Sinal bate. Recreio. Todos saem animados com a proposta de trabalho sugerida por professora I).

**Cena III: *Explicando política às crianças: aquecimentos e estratégias de leitura.***

**Dia:** 14 de junho de 2016.

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(A turma está muito agitada. Os estudantes estão eufóricos conversando uns com os outros, andando pela sala e cheios de energia. Ao entrar na sala, professora I esperou a turma ficar atenta, organizada e paciente, olhando a todos os estudantes, com braços cruzados, não demonstrando alegria. A professora enfatizou):

- A turma levou 7 minutos para se organizar. Assim não dá.

(A turma ameniza um pouco as conversas, mas a euforia continua). Um dos estudantes grita:

- Silêncio!

(Professora I diz a ele):

- Não é gritando que você vai resolver, mas ficando em silêncio por algum período, pode ajudar.

(Turma se aquieta e professora faz a chamada. Estudantes estão atentos. Em muitas vezes, a voz da professora é sufocada com o barulho da turma. Ela pausa, olha atentamente a todos, cruza os braços e quando os burburinhos amenizam, professora I questiona):

- Dá para colaborar?

(A professora recorre a autoconsciência dos estudantes, que se acalmam e prestam atenção no que ela tem a dizer. Há barulho atrás da sala, que é a prática de outra aula. Apesar dos barulhos, tanto na sala, quanto externo à sala de aula, professora I explica o objetivo da aula):

- O objetivo da aula de hoje é continuar o texto sobre política da aula passada.

(Antes da leitura do texto a sala é organizada. Os estudantes afastam as carteiras e fazem um círculo de cadeiras no meio da sala, conforme a indicação da professora, que também fica no círculo junto com eles. Os estudantes demoram a se organizar. Quando conseguem, professora I faz exercícios de relaxamento antes de iniciar a leitura. Ela solicita aos estudantes):



- Respirem fundo e soltem o ar devagar. Analisem se tem alguma parte do corpo mais pesada na cadeira, como estão se sentindo, se estão agitados, ou calmos. Sintam-se tranquilos e serenos e quem quiser, pode fechar os olhos.

(Os estudantes reagem aos estímulos propostos pela professora. Alguns não fecham os olhos e não conseguem respirar fundo, pois estão eufóricos, mas a maioria da turma chega num estado de tranquilidade. Em relação ao texto, professora I não retoma o que foi falado na aula passada, continua de onde parou. O texto se inicia. Alguns estudantes estão mexendo o corpo continuamente na cadeira, fazendo muito barulho. Outros estão conversando e distraíndo o colega que quer prestar atenção. A professora solicita a eles):

- Se vocês não querem prestar atenção e vão atrapalhar o colega que quer, saiam do círculo, por favor.

(Três estudantes saem do círculo e se sentam nas cadeiras. Conversam baixo e a professora continua a contar a história). Há algumas reclamações por parte de alguns estudantes:

- É sempre feita a mesma coisa!

(Professora intervém):

- Não é a mesma coisa. Cada dia é diferente, você que tem esta impressão. Preste atenção, veja se algo muda.

(Estudantes ficam surpresos e prestam atenção. A leitura é interrompida quando um estudante mexe no celular. Professora, em tom de voz sério e sereno vai à frente dele e pergunta):

- Pode ou não pode?

(Estudante nem responde. Olha atentamente para ela e guarda o celular. Para analisar se a turma estava atenta à história, professora faz intervenções):

- Turma, alguém sabe dizer quem eram os partidos da história?

(Estudantes acertavam, mais de um respondia. Há atenção e interesse da turma na história. Ao ler, a professora realiza algumas ações que tornam a história mais interessante de ser ouvida: pausas, ênfase em algumas palavras, mudança de entonação e os estudantes reagem com aplausos em vários momentos, mas os aplausos se referem às propostas do partido vegetariano, do texto, como se eles fossem os eleitores dentro da história. Entre as pausas que ela realiza, olha os estudantes nos olhos, aproximando-os da leitura. Em alguns momentos os estudantes relacionam a história ao seu contexto político).

**Cena IV: Questionamentos a respeito da relação entre a arte e a vida.**

**Data:** 29 de Junho de 2016.

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(Ao chegar à sala, professora I cumprimenta a todos):

- Bom dia!

(Turma também a cumprimenta):

- Bom dia!

(Muitos estudantes estão conversando e cochichando, distraídos. A turma está muito agitada, pois na aula anterior, Educação Física teve jogo de queimada. Na terceira aula os estudantes irão para a sala informatizada terminar as edições. Nessa segunda aula, os grupos continuarão as filmagens. Alguns áudios estão ruins. A professora empresta a câmera dela e a da escola e há acordo e cooperação entre ela e os estudantes. Professora I questiona):

- Quem se responsabilizará pela câmera? (tendo em vista o grupo que ela emprestou, mostrando confiança, responsabilidade e cuidado com o material).

(Realizadas as filmagens, ainda sobrava tempo de aula. Professora afirma que contará até “3”. Depois do “3”, os estudantes seriam desafiados a se organizar em grupos de trios. Eles se organizam. Nestes grupos, os estudantes teriam um tempo para pensar e debater sobre algumas questões, que professora I escreveria no quadro. Professora comenta com os estudantes):

- Sugiro que vocês anotem a pergunta, para não esquecer e vou escrever no quadro porque a pergunta fica melhor de visualizar. Primeira pergunta: de que maneira a Arte pode nos fazer refletir sobre nosso cotidiano?

(Estudantes questionam):

- Que tipo de Arte a professora se refere?

(Professora I):

- É a Arte de maneira geral.

(Definidos os grupos, ela vai a cada um para ouvir e questionar. Afirma que é “legal” anotar, para não perder o pensamento. Os grupos começam a se organizar. Alguns grupos falam de cinema como arte e professora I instiga os estudantes, de modo a entender como o conhecimento deles se engaja. Professora anuncia que acabou o tempo de discussão entre grupos e sugere):

- Vamos compartilhar? Alguém quer começar?

(Um grupo se disponibiliza. Cada grupo elege seu representante. Um dos grupos):

- A Arte mostra o que passa no dia-dia: grafite, cinema, música. Ajuda a não sentir vergonha de falar em público, inspira a mente.

(Professora questiona)

- Por que e como inspira a mente?

(Mesmo grupo):

- Tem mais coisas no mundo além de dinheiro. Inspira a mente pra ganhar coragem, um novo sentimento.

(E a professora continua):

- Como? De que jeito?

(E o grupo parou por aí).

(Outro grupo):

- A arte tem significado a partir das manifestações que existem (considerando as quatro linguagens: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança).

(Professora questiona):

- Mas, por quê? Como ajuda a refletir?

(Grupo):

- Porque você aprende a gostar das coisas novas, como falas, expressão, interpretação de personagens.

(Mais um grupo):

- Com a Arte é possível olhar melhor as coisas, porque você olha as pessoas de um jeito novo, tipo, a pessoa se identifica com a situação da peça e quer mudar a situação na vida dela.

(Professora pergunta):

- Como?

(O grupo):

- A pessoa quer mudar o cotidiano dela, para que a situação da personagem não aconteça na vida dela.

(Após este debate, professora I escreve a segunda pergunta no quadro):

2) Momentos da vida podem ser considerados artísticos? Por quê?

(O debate se pauta na questão dos modos de fazer. Alguns grupos consideram que o ser humano modifica os objetos e cria algo novo. Outros que a Arte está presente naquilo que existe na natureza, pois aquilo que não é criado pelo homem é arte. O sinal bate e é o momento de ir à sala informatizada. Estudantes se organizam em

filas. Nesta sala, os estudantes experimentam os efeitos de animação, pois muitas das edições estão praticamente concluídas. Eles se divertem e se engajam).

### **Cena V: A arte é inspirada pela natureza ou pela visão do artista?**

**Data:** 6 de Julho de 2016.

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(O debate proposto pela professora continua, em relação à pergunta número 2. Momentos da vida podem ser considerados artísticos? Por quê? Um grupo considera que o ser humano que faz é uma arte. Um dos estudantes de outro grupo):

- Eu peço licença, mas eu discordo. Em minha opinião o ser humano não transforma nada, porque a Arte em si é a natureza, ela existe na natureza.

(A turma começa a rir e cochichar. Professora I observa e afirma):

- Turma, ele, com todo o respeito, tem o direito de discordar.

(Outro grupo rebate o estudante):

- O artista transforma as coisas, seja objeto, paisagem, pois existe o olhar dele em determinada obra e também o talento.

(A turma começa a se surpreender com o debate e a tomar opiniões, escolha de lados, concordando mais com um ou outro. Entretanto, é por pouco tempo, pois as conversas paralelas e intromissões e o fato de um não ouvir o outro são apontados pela professora como fatores negativos da aula).

(Professora enfatiza):

- Não existe certo e errado. O pensamento é movimento. Existem diferentes maneiras de interpretação que precisavam ser respeitadas.

(Na segunda aula, estudantes fazem fila e vão até a sala informatizada. Embora concentrados nas edições, estudantes estão agitados).

### **Cena VI: Jogo das ações cotidianas e seus ruídos.**

**Data:** 12 de Julho de 2016.

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(A turma está agitada, com um estudante empurrando o outro. Ao entrar na sala, a professora avisa calmamente para os estudantes fazerem um semicírculo. É

aniversário da professora e todos os estudantes cantam parabéns. Alguns a abraçam. No semicírculo, professora solicita que eles respirem fundo, prestem atenção no corpo deles na cadeira, em como está a coluna, se está ereta. Calmamente, diz):

- Por que não tratam um ao outro com mais carinho e respeito? Não é no “empura-empurra” que se resolve, mas com outras formas de interação.

(Professora solicita aos estudantes):

- Fechem os olhos e se percebam no momento presente.

(Muitos se dispersam e riem uns dos outros. Solução que a professora encontra: troca de lugares dentro da roda. Professora conversa com os estudantes sobre respeito e diz):

- A aula assim não dá. Não estou aguentando mais a dispersão da turma.

(Com a conversa e a tomada de consciência de alguns estudantes para amenizarem ou pararem com as gargalhadas e burburinhos, professora I solicita):

- Pensem em uma coisa que eles fazem todos os dias. Depois, peço que um de vocês vá ao meio da roda e faça uma coisa (uma ação) que faz todos os dias.

(Estudantes se concentram ao olhar o outro e participam. Há concentração da turma no momento de olhar o gesto, sem falas, no momento da novidade).

(Professora, atenta à ação do estudante, afirma):

- Lembrem-se que no formato circular o maior desafio é tornar a ação visível para todos. Quando você terminar, ele indica uma pessoa para ir ao círculo fazer uma ação do cotidiano.

(O jogo segue. Mas, a concentração se dispersa rapidamente com gargalhadas e conversas. A professora tem que intervir várias vezes para conversar com alguns estudantes para eles não atrapalharem a concentração dos outros. Professora afirma):

- Cada um tem a sua imaginação. Quem fala, atrapalha, pois o ruído ocupa espaço.

## **Segundo Ato: a volta das férias de julho.**

### **Cena I. Jogo: o que as outras pessoas fazem todos os dias?**

**Data:** 2 de agosto de 2016.

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(Início das aulas após duas semanas. Na sala havia alvoroço e barulho dos estudantes na organização do espaço da sala de aula, unida à empolgação deles. A professora relembra o que foi feito na última aula):

- Na nossa última aula eu pedi para vocês irem ao meio do círculo e realizarem uma ação que fazem todos os dias, lembram?

Estudantes confirmam. Professora I continua:

- O que farão hoje não é algo que se faz todos os dias, mas algo que as outras pessoas fazem todos os dias.

(Dispostos em semicírculo, estudantes eram convidados para ir ao meio da roda para apresentar sua ação. Nas cenas realizadas, um dos estudantes utiliza o quadro como recurso para explicar as aulas de Português e Matemática, utilizando a linguagem de “blablação”<sup>11</sup>, pois ele fala “bla, bla, bla”. A turma entra no jogo e na proposta, como se estivessem mesmo nestas aulas. Apesar da participação da turma, a conversa paralela e o desrespeito com o outro que está apresentando são fatores presentes. Professora argumenta):

- Que plateia horrível! Fiquem em silêncio e prestem atenção.

(Ao mostrarem suas ações, a maioria dos estudantes opta por não falar. Professora atenta os estudantes a uma nova instrução):

- Antes de fazer a cena, a pessoa deve ficar de costas, para depois ir à cena, que é uma forma de quem faz ficar mais concentrado e da plateia prestar mais atenção.

(Quando a turma se dispersa muito, professora I olha a todos atentamente, de maneira séria. Nas conversas amenizadas da turma, professora I dita uma nova instrução):

- As ações só começarão a ser feitas quando a plateia respeitar.

(Há melhora na escuta entre quem faz e quem vê. Professora traz um novo desafio):

- Fazer movimentos de trabalho.

(Alguns estudantes utilizam o quadro para desenhar um objeto que componha a cena. Uma estudante desenha um carro e faz o movimento de quem está com um jato d’água na mão).

---

<sup>11</sup>Blablação é “a substituição de palavras por sons” (SPOLIN, 2015, p. 179). O jogador se comunica por expressões ou tom de voz, fazendo com que o significado seja compreendido. Portanto, a blablação “[...] não deve ser confundida com linguagem confusa, em que palavras são invertidas ou mal pronunciadas a fim de subverter um significado” (SPOLIN, 2015, p. 179), ela “[...] força o jogador a mostrar e não contar” (SPOLIN, 2015, p. 180).

(Nas cenas, os estados emocionais são manifestados: se o profissional está feliz, bravo ou triste e isto é escolha dos estudantes de mostrarem).

## **Cena II: Apresentações das propostas dos partidos políticos ficticiais.**

**Personagens:** Professora I, pesquisadora e estudantes.

(A aula será no auditório, para que os vídeos dos partidos feitos pelos grupos sejam compartilhados com todos. A turma está muito agitada. Várias conversas paralelas, alguns estudantes cantando alto, eis o retorno das férias. Professora I tenta fazer a chamada, mas pausa, espera a turma se acalmar para reiniciar a chamada. Turma se acalma, estudantes amenizam as conversas e a chamada é possível. Para ir ao auditório, a professora pede):

- Por favor, organizem-se em filas.

(Eles ouvem e todos estão enfileirados). No auditório, a maioria dos estudantes está sentada ao fundo da sala. A professora solicita:

- Fiquem na frente, para ver e ouvir melhor os vídeos.

(Alguns estudantes estão muito agitados e não param de conversar, o que faz com que a professora os troque de lugar. Antes de professora I mostrar os vídeos, muitos grupos relatam problemas técnicos e um culpa o outro. Ninguém assume seus erros ou acertos. A professora sugere):

- Primeiro assistam os vídeos, depois se justifiquem.

(Ao verem os vídeos, professora I pede que os estudantes prestem atenção nos seguintes critérios):

- Gesto e discurso. Se houve preocupação com a maneira que o discurso foi preparado, se foi utilizado cenário ou figurino e como foi a edição. Guardem os comentários para vocês ou anotem, que depois todos iremos conversar.

(O áudio está ruim, devido ao barulho presente no pátio em que as gravações aconteceram, pois havia muitos ruídos. A turma não para de conversar paralelamente, fosse sobre os vídeos ou outro assunto qualquer. A professora intervém):

- Prestem atenção no movimento da câmera e na qualidade da imagem.

(Os partidos: branco, segurança enfatizam temas sobre os problemas das escolas. Consideram que existem parques quebrados e sugerem trazer professores estrangeiros. Questionados por alguns colegas):

- Os professores que têm aqui, não são bons? Tem que trazer de fora?

(Um dos estudantes desse grupo disse que):

- Eu confundi! Era para falar médicos estrangeiros para reforçar a saúde.

(O partido ESS: educação, saúde e segurança considera as grades e as câmeras existentes na escola como objetos que geram a sensação de segurança. O partido meio ambiente enfatiza que devem ser plantadas mais árvores na escola e que a Lagoa do Jacaré deve ser preservada, trazendo fatos da realidade às propostas de cena. Neste há um protesto, afirmando que a promessa do prefeito é mentira e o protesto é abafado pelos seguranças. No final, este prefeito “mentiroso” venceu as eleições. Alguns grupos cometeram certos erros, que a professora esclareceu ao final da amostra de todos os vídeos. Professora I):

- Turma, tem argumentos que alguns de vocês apresentaram que precisam de cuidados. Por exemplo, em relação ao partido branco, vereador não é do estado, mas do município. Nas eleições municipais não há presidente, mas prefeito.

(No partido do meio ambiente, o candidato estava chupando pirulito, de bermuda e chinelo. Alguns estudantes afirmam):

- Não se deve julgar uma pessoa pela roupa que ela usa, mas o candidato deve ter uma postura.

(A turma está agitada. Todos querem manifestar sua opinião sobre o fato de o candidato, embora não deva ser julgado, deve apresentar uma postura para se comunicar e os estudantes começam a falar ao mesmo tempo. Uma estudante veio conversar no final da aula com a professora, enfatizando que é preciso respeitar a opinião dos outros).

As cenas terminam com a avaliação dos vídeos editados pelos estudantes sobre as cenas dos partidos políticos que eles realizaram, afinal, depois desse momento, a professora I pegou licença médica e ficou afastada, cuja vaga foi substituída por um professor de Artes contratado de caráter temporário, o qual não atendia os critérios desta dissertação.

Como se pode perceber nas cenas, muitas das propostas dos partidos políticos ficticiais estavam relacionadas com as maneiras de os estudantes analisarem a realidade à volta deles e o que eles sugerem de transformação. Isto é, são apresentadas propostas que visem melhorar a qualidade da escola e da sociedade que os estudantes vivem, trazendo-se as opiniões deles a respeito dos temas instigados pela professora I.



### **Crítica Teatral I: considerações sobre as cenas**

De acordo com as cenas apresentadas no primeiro ato, percebi que a professora I utiliza as estratégias da espera e do silêncio para que os estudantes cheguem à autoconsciência dos seus atos: se estão dispersos à explicação, se estão atrapalhando a aula com conversas altas e não relacionadas ao assunto tratado em sala ou se estão muito agitados. Na sua prática, ela utiliza jogos de aquecimento enquanto os estudantes estão sentados, para que eles consigam se concentrar na leitura da história dos partidos políticos do texto e busca mudar as entonações e tons de voz durante a leitura. Professora I também utiliza jogos teatrais no momento de demonstração das ações e há separação de palco e plateia.

Os estudantes participam, engajam-se nos jogos. A cada pausa que a professora propõe recorrendo à autoconsciência deles sobre suas maneiras de agir na aula, eles compreendem os aspectos os quais devem se atentar para que a aula continue sem interrupções que não acrescentam na temática proposta.

Na teoria, a professora explica os planos de câmera que podem ser experimentados e os estudantes participam e associam os conteúdos apresentados por ela ao contexto deles. Inclusive, ela os questiona sobre o que é arte e qual a relevância das aulas, tentando atentá-los ao fato de que as ações e propostas realizadas em aula podem ter relação com situações presentes na vida deles, conforme as associações que eles fazem.

Ao analisar as cenas de uma maneira geral, percebi que a interação entre a professora I e os estudantes acontecia em liberdade e estava presente na maneira como a professora conduzia suas aulas e sua maneira de agir com os estudantes, cujas consequências foram a autoconsciência deles sobre os seus atos, junto a frequentes momentos de dispersão e demora para a concretização das atividades que seriam realizadas em aula.

No dia-dia das aulas da professora I, ela tentava buscar uma relação dialógica com os estudantes, pois os questionava se ela poderia continuar as aulas, perguntava sobre a percepção deles sobre a arte e respeitava as opiniões e diferentes interpretações dos estudantes. Através de silêncios, no sentido de pausas reflexivas, ações, ao olhar atentamente todos os estudantes nos olhos, esperando que eles amenizassem as conversas paralelas, e questionamentos, ela permitia que

eles chegassem à autoconsciência dos atos deles. Mesmo com a rápida dispersão da turma havia um tempo para reflexão sobre o momento presente da aula.

Em muitas das cenas acontecia a seguinte situação: a professora I ficava em silêncio, olhava a todos atentamente e, com braços cruzados ou expressão séria e fechada, esperava que os estudantes amenizassem as conversas para ela continuar a aula. Ela os questionava: “- posso continuar?”, não de maneira a pedir permissão, mas, chamando a atenção deles sutilmente, para que o decorrer da aula não fosse comprometido.

Ela negociava com os estudantes através do diálogo, de modo que eles fossem codiretores dos acontecimentos durante a aula e decidissem o rumo junto com ela, o que configura, na maior parte dos momentos observados, a autoridade junto com a liberdade, segundo as ideias de Freire & Shor (1986) e Hillal (1985) e uma liderança democrática por parte da professora I.

Segundo Freire & Shor (1986) não há prática pedagógica sem liberdade e esta liberdade está relacionada ao modo como o professor e os estudantes se relacionam numa perspectiva dialógica, em que o conhecimento dos estudantes é respeitado e valorizado e o professor não impõe um conteúdo ou ideia aos estudantes, mas transforma-se durante o processo e (re) aprende ao interagir com os estudantes.

A autoridade junto com a liberdade move o professor junto com a classe, torna-o flexível, pois, se o processo funciona, o professor se recria, afinal, “essa é a capacidade de ser criativo” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 117). Na Pedagogia Libertadora, a autoridade é compartilhada, de modo que “[...] estudantes surjam como co-diretores do currículo” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 115). Assim, o ato de aprender é uma atividade social e que por si só refaz a autoridade.

De acordo com Hillal (1985) os professores, envolvidos no clima de liberdade, “podem oferecer aos alunos uma formação mais adequada” (p. 16), ao dialogar com eles, procurando entendê-los. Nesse sentido, o diálogo deve ser criador e o “[...] professor deve ser criador e criativo e estar aberto a todas as concepções novas” (p. 133), cuja relação com o estudante “deverá se desenvolver em plano de colaboração” (p. 20), uma vez que as discussões se processam em clima de liberdade e cada um expressa sua opinião.

Na prática pedagógica da professora I, a meu ver, a autoridade é exercida sem que ela seja autoritária, como acontece em certos momentos presentes em

algumas das cenas: “ao entrar na sala, professora I esperou a turma ficar atenta, organizada e paciente, olhando a todos os estudantes, com braços cruzados, não demonstrando alegria”; “Sete minutos para se organizar. Assim não dá” e “por que não tratam um ao outro com mais carinho e respeito? Não é no “empura-empurra” que se resolve, mas com outras formas de interação”. Entender a diferença entre autoridade e autoritarismo é essencial à liberdade. Mas, existe um limite, pois “os alunos precisam saber que a liberdade deve ser punida em alguns momentos” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 118), com a consciência de que quando o assunto é proposta pedagógica, a liberdade e a autoridade andam juntas, sem que haja autoritarismo.

Portanto, não é pelo fato de acontecerem momentos de punição à liberdade dos estudantes, como no exemplo: “que plateia horrível! Fiquem em silêncio e prestem atenção” que a relação deixa de ser dialógica, pois situações como essas são essenciais para os estudantes perceberem os limites que eles podem e devem alcançar, sem que haja autoritarismo por parte do professor, esse, um passo para o processo de uma relação dialógica.

Outro aspecto importante de ser observado na interação entre a professora I e os estudantes do sexto ano é o silêncio. Conforme Hillal (1985) os professores devem valorizar o silêncio, pois este é uma manifestação da calma e da autoridade do educador, uma vez que “o silêncio coloca o aluno longe da pressão educativa imprópria e deve traduzir, simultaneamente, presença de espírito e atenção compreensiva” (p. 18). Um exemplo encontrado na prática é “quando um dos estudantes grita, a professora orienta: - Não é gritando que você vai resolver, mas ficando em silêncio por algum período, pode ajudar”.

A maneira dialógica de interação entre professora I e estudantes está associada ao conceito de liderança democrática, tal qual a classificação de lideranças estabelecidas por Hillal (1985). De acordo com a autora o professor já é considerado um líder, pois “líder é todo aquele que, tendo capacidade de iniciativa e facilidade de aceitar as regras sociais, atingiu as aspirações e necessidades do grupo, procurando orientá-las” (p. 98), cuja forma de liderança está associada à prática desse professor.

No caso da liderança democrática, trata-se de uma forma de liderança que “visa maior envolvimento e participação dos membros do grupo em todas as suas atividades e na obtenção dos seus objetivos” (HILLAL, 1985, p. 97), pois, divide-se a

responsabilidade ao invés de concentrá-la, estimula a união do grupo através do estabelecimento de relações interpessoais e esforça-se para impedir a formação de hierarquia dentro do grupo, evitando privilégios especiais. Nessa forma de liderança, o professor ocupa posição de importância dentro do grupo e procura desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos liderados. Mas, os outros participantes, no caso os estudantes, estão intimamente inter-relacionados, afinal, “cada membro é responsável pelo processo do grupo” (HILLAL, 1985, p. 98).

Portanto, a dinâmica das aulas está relacionada à interação entre aluno-professor, pois, “as atitudes do professor, bem como as atitudes dos alunos, estão em relação de causa e efeito mútuos. Reconhece-se que as atitudes do professor dependem das atitudes dos alunos e variam de uma para outra” (HILLAL, 1985, p. 39).

No caso da análise das aulas da escola I, a professora desafiou e orientou os estudantes com questionamentos, silêncios e diálogo, de modo a analisar se eles estavam atentos e também para que eles chegassem às próprias respostas e reconhecimentos. A partir do momento que uma proposta dialógica, com base na liberdade de expressão e opinião for instaurada, os estudantes podem se sentir autônomos a criar os próprios caminhos e ideias, sem que haja uma transferência de conhecimento por parte do professor, de modo que aconteça a valorização do conhecimento dos colegas o compartilhamento de ideias, comprovando-se na prática que a autoridade acontece em liberdade.

Na sua prática, a professora I utilizou texto, imagens sobre planos de câmera, vídeos, jogos teatrais e momentos de avaliação, tanto das aulas, quanto dos trabalhos realizados e sobre as concepções de arte dos estudantes. Nas aulas, ela aproximava os conteúdos à realidade dos deles, acompanhava os processos, orientava e respeitava a opinião dos estudantes, expunha as atividades e conteúdos que seriam vistos e vivenciados em aula, esclarecia os objetivos a serem conquistados a cada etapa, distribuía responsabilidade a eles e entre eles e organizava trabalhos em grupos, em que os estudantes auxiliavam uns aos outros no momento de interação.

A professora I lia o texto aos estudantes e trabalhava mudanças na entonação de voz, expressões faciais e pausas e ênfase em algumas palavras. Entre as pausas que ela realizava, olhava os estudantes nos olhos, aproximando-os da leitura. Eles, por sua vez, reagiam com atenção e a concentração, engajando-se com a história

contada, como aconteceu no jogo que trabalhou a memória deles em relação à história. Entretanto, as conversas paralelas e gargalhadas faziam com que a professora tivesse que pausar a leitura, ficar em silêncio e dialogar com os estudantes para eles colaborarem com a história, cuja estratégia funcionava por curto período de tempo.

Apesar das conversas paralelas dos estudantes e da turma se mostrar agitada em muitos momentos, durante a leitura da professora I a turma se mostrava receptiva, curiosa e os estudantes respondiam ao olhar da professora I, olhando-a nos olhos, provando estarem alertas.

Os jogos e as improvisações aconteciam na sala de aula. Com a instrução da professora, acontecia a preparação do espaço por todos: arrastavam-se cadeiras e carteiras e professora e estudantes formavam um círculo. Os jogos podem ser divididos e compreendidos em três momentos: em primeiro momento, estavam relacionados ao aquecimento prévio, para que houvesse concentração à leitura da história, tal qual pode ser verificado em uma das cenas, quando a professora diz aos estudantes: “prestem atenção em como está sua respiração agora e se atente a sua postura corporal. Peço que vocês respirem fundo, devagar e quem quiser, feche os olhos. Neste momento, colaborem com o silêncio”.

Em segundo momento, os jogos tiveram o objetivo de trabalhar a memória dos estudantes em relação à compreensão deles sobre a história, relacionando-se à maneira de como eles veem o mundo, a partir dos detalhes que os marcou durante a leitura. Neste caso, a professora priorizou jogos de concentração, para que os estudantes se atentassem às ideias do texto e ao trabalho com o outro, trabalhando-se a atenção e a concentração. Um dos exemplos trazidos nas cenas foi o jogo da bolinha.

Em terceiro momento, os jogos, com a estrutura de palco e plateia, tinham a finalidade de os estudantes mostrarem gestos cotidianos que eles realizavam e gestos que eles percebiam à sua realidade próxima. Ou seja, os jogos tinham a pretensão de os estudantes perceberem a si próprios por meio dos seus gestos e a partir dessa percepção surgirem novos gestos, que desencadeariam ações cênicas.

Os momentos de avaliação eram feitos após os jogos realizados nos três momentos. Nos jogos de aquecimento os estudantes eram questionados sobre o fato de a professora poder continuar a história, em que eles analisavam a si mesmos, de modo a chegarem à autoconsciência dos seus atos.

Outras formas de avaliação foram a relação entre as aulas, a arte e aos conceitos dos estudantes sobre o que é arte, de modo a compreenderem suas ações e processos de aprendizagem durante o trimestre e, o momento que os estudantes olharam suas edições de vídeos. Durante o debate no dia do compartilhamento dos vídeos, a professora estabeleceu critérios de análise, sugerindo que os estudantes se atentassem ao gesto e ao discurso: se houve preocupação com a maneira que o discurso foi preparado, se foi utilizado cenário ou figurino e como foi a edição, desencadeando-se nas futuras aulas após esse momento o terceiro momento com os jogos.

Em suma, a relação entre teoria e prática se fez presente nas aulas da professora I. No processo de ensino e aprendizagem ela buscou aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, respeitando o conhecimento que eles já tinham sobre os assuntos e se esforçou para ampliá-los ainda mais, atuando como mediadora.

Nos jogos, por meio da instrução, ela buscava desafiar os estudantes a se concentrarem na história e lembrarem os detalhes. Sob o formato palco e plateia, ela estimulava os estudantes a analisarem os gestos, tanto quem jogava, quanto quem estava assistindo. A estrutura de jogo que a professora pensava e elaborava se relaciona às ideias de Spolin (2015), pois foram enfatizados o foco, a instrução e diferentes formatos de jogos, para que fossem atingidos objetivos distintos.

No processo metodológico das aulas da professora I, os estudantes se inspiraram no texto que ela leu e trouxeram ideias para as propostas políticas dos partidos fictícios, cujas propostas se relacionavam com a leitura de mundo dos estudantes. Eles procuraram pensar e expor propostas que tivessem relação com os problemas os quais eles gostariam que fossem melhorados na escola, no bairro ou na cidade deles, transcendendo a ficção.

Portanto, ao narrar a história do texto para os estudantes, a professora I mediou a compreensão de mundo deles a respeito de como se poderia pensar e fazer propostas políticas e quais as expectativas deles em relação às mudanças que eles buscam para suas próprias vidas, transcendendo-se a ficção.

A meu ver, a prática com o jogo facilitou os estudantes transcenderem a ficção e materializarem as ideias do texto na vida real, transformando-a conforme a realidade deles. Os jogos foram importantes para o aquecimento pré-leitura e concentração esse momento, para ativar a memória dos estudantes sobre o que foi

ouvido e para entender os gestos e expressões cotidianos e analisar futuras possibilidades de ampliá-los.

Segundo Spolin (2015) ao jogarem, os estudantes “[...] aprenderão as regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens [...] irão desenvolver imaginação e intuição” (p. 27). Nas aulas, os estudantes tinham de estar atentos ao “[...] problema essencial para o jogo, que pode ser solucionado pelos participantes” (SPOLIN, 2015, p. 32) (foco), às instruções da professora, as quais se referem aos enunciados diretos “[...] daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco” (SPOLIN, 2015, p. 33) e ao momento de avaliação, o qual lida com “[...] o problema que o foco propõe e indaga se o mesmo foi solucionado” (p. 34).

De acordo com Spolin (2015) “muitos jogos têm variações e cada uma delas soluciona um problema diferente para o aluno” (p. 37). Nas aulas da professora I, o primeiro momento se referia ao aquecimento dos estudantes em relação à história que iriam ouvir. Jogos de aquecimento ou introdutórios “[...] preparam jogadores para os jogos teatrais a serem desenvolvidos” (SPOLIN, 2015, p. 39).

O segundo momento dos jogos, cujo objetivo era os estudantes expressarem aquilo que eles se lembravam da história conforme as instruções da professora tinha um foco inicial: falar uma palavra da história. O grau de complexidade foi se intensificando à medida que a professora I coordenava e instruía os estudantes a elaborarem uma frase e aumentava o número de palavras que compunham cada frase, com a atenção de cada estudante passar a bolinha ao colega.

O terceiro momento dos jogos se referia ao momento palco e plateia, em que os estudantes realizavam gestos cotidianos deles e gestos os quais compunham suas realidades próximas. Nesse caso, por meio do jogo “[...] a abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gestos e atitudes é experimentado concretamente no jogo” (SPOLIN, 2015, p. 23), possibilitando-se a sensibilização do corpo, uma vez que o jogo “[...] pode contribuir de forma decisiva para o rompimento de comportamentos condicionados” (KOUDELA, 2010, p. 134). Todos os momentos, em alguma medida, eram marcados pela avaliação já que “aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos” (SPOLIN, 2015, p. 34).

Em geral, pode-se dizer que nesse processo teórico-metodológico o texto foi objeto do jogo teatral, porque se tornou parte das cenas e ações produzidas pelos

participantes e, por não transmitir o conhecimento por si mesmo, desencadeou o processo de discussão o qual alimentou as ideias dos estudantes em relação aos seus partidos fictícios.

Com os meios do jogo teatral “é possível desenvolver princípios de aprendizagem que permitam a diferentes grupos elaborar uma abordagem do texto, relacionada com a sua experiência” (KOUDELA, 2010, p. 138), tal qual aconteceu nas aulas da professora I, uma vez que os estudantes aproveitaram a história contada por ela para elaborarem seus pensamentos acerca das propostas dos partidos fictícios criados por eles.

## **Escola II e professor II**

As aulas observadas na Escola Básica Municipal Dr. Paulo Fontes aconteceram em uma das turmas de sexto ano do professor II. Esta turma estava localizada num contexto litorâneo, situado no bairro Santo Antônio de Lisboa, no Norte da Ilha de Florianópolis. A escola mostrava valorizar os trabalhos produzidos pelos estudantes, pois eles eram divulgados em murais, localizados nas paredes antes de subir ao prédio das salas de aula. Em relação ao Teatro, professor e estudantes manifestavam suas vontades em apresentar para a comunidade, fosse em algum teatro da cidade ou na própria escola.



Foto 4:

Entrada da E.B.M. Dr. Paulo Fontes



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Foto 5: Mural colorido dos trabalhos dos estudantes



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Além dos trabalhos, na escola havia vários recados sobre leitura, cuidado com os banheiros, normalmente coloridos e atrativos. Alguns funcionários eram pais e mães de estudantes do sexto ano. Esses pais cuidavam de quem entrava e saía da escola, porque prestavam atenção nas pessoas que trabalham ali, nas pessoas que não estão diariamente na escola e nos sujeitos os quais estão chegando pela primeira vez à instituição. Quando não conheciam, perguntavam o que o visitante procurava, tratando-o com cordialidade e mostrando que estavam atentos. Havia câmeras que monitoravam a entrada da escola, os corredores, a rampa de acesso para deficientes, o pátio, o segundo piso, o qual dava acesso às salas de aula, às quadras e às hortas. A sala de monitoramento ficava na secretaria.

Foto 6: Monitoramento da rampa de acesso para deficientes



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva.

Foto 7: Horta da Escola II



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva.



A turma observada foi um sexto ano composto por 22 estudantes que se conheciam, em sua maioria, fora do contexto escolar, pois eles eram moradores de Santo Antônio de Lisboa e bairros vizinhos, como Cacupé e Sambaqui, o que facilitava a interação entre eles no contexto da sala de aula.

A partir do dia 8 de junho, o professor havia organizado e adaptado textos sobre o programa do *Chaves*<sup>12</sup>, cuja dramaturgia, com base em conversas informais, ele considerava inteligente, devido à possibilidade de jogo e improvisação que ela proporciona. A escolha desta proposta foi sugerida pelo professor II, pois ele estava assistindo muito *Chaves* e perguntou se os estudantes conheciam. Muitos conheciam e gostavam.

Com base nos gostos e anseios dos estudantes, professor II e sexto ano combinaram em realizar uma peça sobre *Chaves*. Na entrevista, professor afirmou como foi o processo de escolha desse texto: “eu perguntei a eles, depois do projeto das dobraduras: o que vocês querem fazer? Aí os alunos: ah, vamos atuar. Nós seremos os atores”. O professor sugeriu o *Chaves*, pois estava assistindo muito *Chaves* e não era uma proposta unilateral, mas uma via de mão dupla, afinal, o texto também partia do interesse dos estudantes, eles conheciam e se interessaram.

Portanto, um acordo foi estabelecido entre o professor e os estudantes para que esta fosse a proposta metodológica a ser trabalhada. Essa proposta foi até o dia 30 de setembro, quando teria a apresentação do processo na biblioteca da escola.

Nas aulas, os estudantes eram organizados em grupos, totalizando-se quatro grupos. Dois grupos ensaiavam na sala de aula, um na biblioteca e outro no laboratório de Ciências, a critério do professor. Em cada aula os grupos revezavam os espaços, conforme as indicações do professor, para que diferentes grupos ensaiassem e experimentassem diferentes espaços, de modo a trazer maior concentração dos grupos e aprofundamento dos ensaios. O professor ficava na sala de aula e orientava um grupo por aula, em relação a passagens de texto, entonações e marcações.

---

<sup>12</sup> Grande sucesso das atrações da TV TIM, México, este programa atraiu a atenção das grandes emissoras e, no ano de 1973, a maior emissora do país, a Televisa, comprou a TV TIM. A história do *Chaves* no Brasil começou quase junto a do SBT. Em 19 de agosto de 1981 entrava no ar a TVS que, alguns anos depois, se tornaria o SBT. *Chaves* estreou no Brasil em agosto de 1984 no programa do palhaço Bozo. O primeiro episódio exibido foi “Caçando Lagartixas”. Em 1988, *Chaves* estreou no horário nobre exibindo apenas episódios inéditos, ameaçando a audiência das outras emissoras. *Chaves* resiste e continua no ar depois de 22 anos no Brasil e depois de 35 anos em toda a América Latina. Informações obtidas no site <http://www.chavesweb.com/historia-do-chaves.php>, com acesso em 23 de agosto de 2016.

Terminado o projeto *Chaves* em 30 de setembro, cuja duração foi dois meses, iniciou-se o processo de trabalho com as radionovelas, no qual o professor apresentou o contexto histórico sobre a radionovela no Brasil. Os estudantes estavam na sala informatizada e ouviram algumas radionovelas que o professor havia levado em áudio. Professor II apresentou o contexto das mesmas e afirmou que se tratavam de radionovelas produzidas na Universidade do Estado de Santa Catarina. Para esse projeto, o professor levou textos prontos aos estudantes para serem lidos em grupos, conforme a quantidade de personagens dispostas no texto. Os estudantes se organizavam em grupos e, com o professor explicando o título e o contexto das radionovelas, eles escolhiam qual delas seriam trabalhadas e apresentadas.

Com os grupos organizados, os estudantes faziam uma leitura solitária do texto, tentando entendê-lo e debatiam sobre o que se tratava, com o professor visitando todos os grupos para auxiliar no que fosse necessário. Passado o curto período de leitura individual e silenciosa, os estudantes dos grupos escolhiam uma personagem e começavam a ler em voz alta o texto, ainda presos à maneira correta de falar determinada frase.

Com o processo de leituras em grupo das radionovelas, o professor foi sugerindo para que os estudantes brincassem com a voz, pois aquele era o momento e fizessem também efeitos sonoros, conforme eles haviam percebido no dia que o professor apresentou a radionovela a eles. A cada leitura\ensaio eles utilizariam o celular para gravar e mostrar ao professor, afinal, cada grupo ficava num espaço diferente, para que a gravação da radionovela pudesse ser concretizada sem a interferência de outros grupos, através de sons, vozes e ruídos.

Com o objetivo de tornar acessível a análise deste Capítulo sobre a interação entre professor e estudantes e como os estudantes reagiam às propostas do professor foram feitas curtas cenas a respeito das observações das aulas. Trata-se de cenas que selecionei e representam os meses de junho até novembro, cuja pretensão em selecioná-las é para que não se torne uma leitura cansativa e repetitiva para o leitor. Há a divisão das cenas em dois atos, em que o primeiro ato se justifica com a proposta de utilizar textos adaptados do *Chaves* e o segundo ato com o novo projeto, como chama o professor II, que foi a proposta de trabalho com a radionovela.

## **Prólogo: Apresentando a proposta cênica do professor II**

(O local é a Escola Básica Municipal Dr. Paulo Fontes. Antes de entrar na sala, professor II fica na porta, observando a todos os estudantes, esperando eles se acalmarem, sentarem e ficarem quietos. Ele não entra na sala até que todos os estudantes se organizem deste modo. Na sala, alguns estudantes estão correndo e muitos conversando alto. Mas, quando veem que o professor está do lado de fora aguardando, eles se aquietam. Professor II entra e faz a chamada, com o tom de voz acima do dos estudantes, para que eles o ouçam. Os estudantes normalmente falam alto durante suas conversas. Professor II direciona ações e manda os estudantes se organizarem em grupos e ocupar um espaço da sala de aula. Professor II vai a cada grupo e propõe caminhos):

- Olhe esta cena, ela (a personagem) está brava. Cara de brava, assim (professor II imita uma cara de brava qualquer).

(Se os estudantes têm algo a dizer sobre as cenas, o professor II presta atenção, ouve e os instrui quanto ao caminho a seguir. Ele direciona as cenas).

### **Primeiro Ato: Projeto *Chaves* na sala de aula.**

#### **Cena I: A chegada da pesquisadora.**

**Data:** 15 de junho de 2016.

**Personagens:** Professor II, estudantes e pesquisadora.

(Estudantes estão agitados. Conversando alto um com o outro, alguns correndo pela sala. Bate o sinal para a aula de Artes. O professor não entra na sala, até que os estudantes se sentem e fiquem calmos).

Ao entrar na sala, com a chamada nas mãos, pergunta:

- Quem tá com chiclete?

(O olhar dele direciona os estudantes que estão mascando chiclete):

- Joga fora.

(Sem chicletes, professor II apresenta a pesquisadora para a turma):

- Pessoal, esta aqui é a pesquisadora, que fará um trabalho com nossa turma.

(À pesquisadora): Gostaria de se apresentar?

(Pesquisadora abaixa a cabeça e confirma com um *sim*):

- Boa tarde, turma! Estou aqui para pesquisar e fazer um trabalho sobre as aulas de Teatro de vocês, para entender como são as aulas, qual a maneira de trabalho do professor e o que ele está fazendo e como vocês reagem às propostas. Então, vou ficar observando e anotando sobre as aulas de vocês, tudo bem?

(Turma aceita e pesquisadora agradece. Professor inicia a chamada e a turma está mais calma. As conversas entre estudantes estão em tom de voz baixo e são curtas. Após a chamada, o professor manda os grupos se juntarem. Eles estão com os textos em mãos. Segundo o professor):

- Os textos são iguais para todos. Só mudam as histórias. Cada grupo deve ocupar um espaço na sala e ensaiar, prestando atenção na história trazida pelo texto.

(Os estudantes afastam as carteiras, cadeiras e organizam seu espaço de trabalho. Os grupos ocupam os espaços da sala e começam a ler um para o outro os textos. Professor II vai a todos os grupos e questiona):

- De que lado fica a plateia? Quem são as personagens? (É dinâmico e direto).

(O professor não para o andamento da aula, apenas enfatiza para alguns grupos):

- Vocês estão falando alto demais. Falem mais baixo para não atrapalhar.

(Grupos amenizam o tom de voz. Ao analisar a disposição dos grupos, professor atenta):

- Sempre mantenham a distância um do outro, para não se machucarem.

(Os estudantes se divertem e se organizam sem demora. Nos grupos, professor dirige as cenas e sugere ações a serem realizadas. Cinco minutos antes de bater o sinal para a próxima aula, professor II diz):

- Todos arrumando a sala, vamos lá!

## **Cena II: Ensaios das intenções das personagens.**

**Data:** 17 de Junho de 2016.

**Personagens:** Professor II, estudantes e pesquisadora.

(A aula começa com professor esperando a turma se acalmar para entrar na sala. Estudantes estão conversando alto e caminhando pela sala. É um dia de chuva, muita gente falta. Professor II entra na sala e faz a chamada. Estudantes estão atentos. Devido à falta de muitos estudantes, o professor pergunta):

- Quais grupos estão completos? Quem faltou nos grupos? (Tendo em vista a personagem que determinado estudante faz).

(Estudantes levantam as mãos e falam com o professor, respondendo às questões. Preparados com os textos nas mãos, estudantes são orientados pelo professor, que analisa e pensa soluções, chegando à conclusão de dividir os grupos e buscar ensaiar com as personagens que têm hoje. Ensaios começam. Cada grupo está em um canto da sala. Professor II passa em cada grupo e anuncia quantas páginas de texto cada estudante vai apresentar hoje. Ele direciona que partes do texto os estudantes de cada grupo farão e diz que é para apresentar ali na frente da sala):

- Cada grupo tem 45 minutos para ensaiar e 45 minutos para apresentar. Hoje ainda pode ser com o texto.

(Os estudantes logo se organizam e iniciam a proposta do professor, aceitando suas sugestões. Professor II estabelece relações com o contexto real, pois a personagem “Professor Girafalis” havia falecido hoje e são feitas observações sobre quais atores e atrizes do elenco do *Chaves* estão vivos atualmente. Nos grupos, o professor age como um diretor: busca soluções com os estudantes, pergunta quem faz o quê e pede que os mesmos olhem o texto. Define onde começa e termina a apresentação).

(Nos grupos, após o espaço organizado pelos estudantes, há mais preocupações com as falas do que ações. Os estudantes estão com o texto nas mãos e o mais importante para eles está no discurso, nas frases lidas com clareza e de maneira correta, como está no texto, do que nas intenções das personagens e subtextos. Em um dos grupos, professor II sugere):

- Se faltou alguém para fazer determinado personagem, o grupo deve se organizar para uma pessoa fazer determinado papel e auxiliar no ensaio. A pessoa pode fazer tanto o seu personagem, quanto o daquele colega que faltou.

(Em outro grupo):

- Ao agir, vocês devem esperar um ao outro e não antecipar as ações.

(Após um curto ensaio e ida a todos os grupos à frente da sala, professor II orienta os estudantes para que eles prestem atenção nas ações que devem ser realizadas na cena):



- Tem que prestar atenção se é uma reação de surpresa, raiva ou medo (mostra no seu corpo e voz, para que os estudantes visualizem as reações. E explica):

- Vocês devem falar devagar e prestar atenção em como é a personalidade de cada personagem.

(Após o ensaio das intenções das personagens, o professor orienta os grupos a respeito das entradas e saídas da cena, respeitando o espaço da plateia, considerando-se uma apresentação frontal. No momento das cenas, quando os estudantes se esquecem de falar alguma parte do texto, o professor sugere):

- Improvisem!

(Em relação aos objetos, professor II sugere):

- Usem a imaginação para atingir o objetivo da cena!

(Com a apresentação de todos os grupos, professor II enfatiza):

- As apresentações feitas hoje não são apresentações finais. Nas próximas aulas, eu darei dicas para os grupos melhorarem. Mas, vocês estão indo bem, pois muitos alunos já decoraram o texto e muitos conseguiram realizar as intenções das personagens.

(Estudantes ficam motivados).

Bate o sinal.

### **Cena III: Primeiros ensaios sem a utilização do texto.**

**Data:** 29 de Junho de 2016.

**Personagens:** Professor II, estudantes e pesquisadora.

(Professor II está ao lado de fora da sala e analisa os estudantes. Eles estão calmos e misteriosos. Professor II entra na sala. Surpresa para ele. Estudantes):

- Parabéns pra você, nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida!

(Professor II sorri e demonstra alegria, bate palmas e anuncia):

- Um minuto para fazer a chamada.

(Estudantes estão calmos e ansiosos para a aula. Há um estudante novo na turma. Professor II busca resolver como engajá-lo nas atividades):

- Estamos trabalhando Teatro e o texto é sobre o *Chaves*. Você entrará neste grupo (aponta para o grupo), pois no mesmo está faltando um personagem. Neste

momento, estamos ensaiando. A proposta é realizar uma apresentação teatral a partir deste texto. Ficou entendido?

(Estudante confirma. Professor II continua):

- Então, vá lá imprimir um para você.

(Os estudantes se organizam nos grupos, arrastam as carteiras e cadeiras para conquistar um espaço na sala e começam a ensaiar. Alguns grupos estão com problemas de transferência de algumas pessoas para outras escolas. Professor II se esforça para sanar o conflito):

- Eu sugiro que o ensaio continue normalmente, que depois, quando soubermos e termos certeza da transferência, tudo se resolve.

(Grupos aceitam e continuam os ensaios. Um dos grupos ensaia na biblioteca e professor estipula um horário para eles voltarem à sala e compartilharem o processo dos ensaios com a turma. Passado um curto intervalo de tempo nos ensaios, um dos grupos está sem vontade de fazer. Estudantes estão conversando com o texto nas mãos, desmotivados. Professor II incentiva o grupo):

- Pessoal, e aqui? Por que está todo mundo parado? Vocês podem fazer sem texto, vamos lá.

(É chegado o momento de compartilhar as cenas ensaiadas. Cada grupo vai à frente da sala apresentar sua cena. A plateia está atenta. Com a repetição dos ensaios, as cenas melhoraram nas ações e entonações. O professor II acompanha e dirige as cenas, às vezes no momento em que elas estão acontecendo. Fim das cenas. Aplausos. Para a próxima aula, professor II enfatiza):

- Tragam mais objetos. Podem ir ao recreio, em filas.

Bate o sinal.

#### **Cena IV: Ensaio das marcações de cenas.**

**Data:** 1 de julho de 2016.

**Personagens:** Professor II, estudantes e pesquisadora.

(Professor espera os estudantes na porta da sala, ao lado de fora da mesma. Olha a todos, até os estudantes se acalmarem e sentarem nos seus lugares. Faz a chamada, sem se importar com o burburinho. A seguir, com voz firme, direta e confiante fala aos estudantes):

- Vocês vão treinar marcações, sem o texto. (Usa o quadro para mostrar o esquema de cenários do *Chaves* e onde fica cada casa. Os estudantes contribuem com a aula citando ao professor as localizações dos espaços).

(Professor II continua):

- Cada grupo vai a um canto da sala ensaiar as marcações.

(Em um dos grupos, professor II questiona):

- Por onde o personagem entra, por onde sai? Quando um personagem sai de cena, ele tem de estar atento, para ver quando irá entrar.

(Ao ensaiarem, estudantes conseguem mostrar suas entradas e saídas e o local de cada personagem. As cenas possuem objetos imaginários, como: lagartixa, flores e mesa. Alguns estudantes questionam):

- Nós vamos apresentar fora da escola, como no ano passado?

(Professor diz):

- Tenho o hábito em levar o 5º ano para apresentar fora, no SESC Prainha e SESC Cacupé, geralmente. Dependendo do resultado, há possibilidade de levar, pois o festival será em novembro.

(Estudantes se motivam com o desafio de ensaiar sem texto e com a possibilidade de apresentarem no festival, retomando os ensaios. Professor II intervém nas cenas de um dos grupos auxiliando na maneira que determinada frase deve ser entonada. Nos outros grupos, sem a intervenção direta do professor, alguns estudantes dão dicas de entradas e saídas aos colegas. Os posicionamentos são seguidos, muitos estão sem o texto e as entradas e saídas de cena são enfatizadas pelos membros dos grupos. Professor II explica a importância da marcação de cena):

- Pessoal, a marcação de cena serve para a cena ficar organizada. Para isso, existem alguns espaços: à italiana, que é o do SESC, arena, que é o círculo e semi-arena.

(Estudantes chamam a atenção de que a arena ou semi-arena geralmente acontece na rua, ao chamarem atenção ao “homem das facas”, cuja atuação ocorre no centro da cidade Florianópolis, Santa Catarina).

### **Cena V: Desinteresse de alguns grupos, o que fazer?**

**Data:** 5 de agosto de 2016.

**Personagens:** Professor II, estudantes e pesquisadora.

(Professor está na porta, fora da sala, analisando como estão os estudantes. A turma 61 está calma e ansiosa para a aula. Há estudantes novos e alguns que não estão mais, que, provavelmente, foram transferidos. Durante a chamada realizada por professor II, embora haja conversas paralelas, os estudantes estão atentos) Após a chamada, os estudantes se engajam, formam grupos e pegam os textos nas mãos. A uma das estudantes novas, professor II explica o processo de trabalho durante as aulas e já diz o grupo que ela deve entrar, pois um dos membros saiu da escola. Ele diz à estudante):

- Neste grupo, você pode ser a “Girafalas”, afinal era um personagem masculino, antes. Alguns estudantes do grupo riem dizendo que a personagem é “lésbica”, então. Professor II intervém:

- Não tem nada a ver. Ela pode fazer um papel masculino, afinal, ela está no Teatro.

(Grupo para com a “brincadeira” e professor explica):

- A partir de segunda-feira está vindo uma greve, pois o prefeito não cumpriu o acordo. Se a maioria dos professores aderirem à greve, eu também irei.

(A maioria dos estudantes sente vontade de ter aula, mas, não adiantaria vir metade da turma e apenas ele dar aula, se a escola aderisse à greve. A aula continua. Professor II):

- Bem, vocês devem trazer objetos, é importante para as cenas.

(Um dos estudantes sugere ao professor):

- Professor, não dá para ter uma caixa de objetos, igual o ano passado?

(Professor II considera uma boa ideia, concorda e a partir da próxima aula os objetos poderão ficar numa caixa, para serem guardados. Na aula, os grupos que conseguem ensaiam sem texto e grupos que não sabem usam o texto com o cuidado de memorizá-lo. Nos ensaios, cada grupo está num espaço da sala. Uma estudante questiona):

- Dará tempo de fazer ensaio geral?

(Professor II afirma):

- Pode ser tentado.

(Um grupo fala sobre maquiagem para criação de personagens. O professor faz um desenho no quadro e mostra onde fica cada casa das personagens, como uma planta baixa. Ao retomar os ensaios, o professor relembra um dos grupos sobre o que se deve prestar atenção ao estar em cena):

- Um do lado do outro e de frente para a plateia.

(Mesmo atento aos ensaios, professor II explica a uma estudante sobre os prós e contras da greve e enfatiza):

- Reposição aos sábados é um aspecto negativo. A luta por aumento de salário é positiva.

(O professor tenta resolver os conflitos com alguns grupos, que ele percebe um baixo interesse em ensaiar. Propõe algumas possibilidades):

- Se as personagens não têm no momento, tenta fazer sem ler o texto, decorar e alguém cobra as falas.

(O professor foi buscar os estudantes que foram à coordenação, para que eles pudessem ensaiar o texto com o grupo. Chegando à sala, instrui-os):

- Se vocês não estão interessados em ensaiar, um pode falar a frase e o outro repetir.

Bate o sinal.

### **Cena VI: Cronograma dos ensaios.**

**Data:** 24 de agosto de 2016.

**Personagens:** professor II, estudantes e pesquisadora.

(Professor espera os estudantes do lado de fora da sala, até eles sentarem. Eles estão eufóricos com a aula e ansiosos com os ensaios e conversas com os colegas. Muitos estudantes estão com os textos nas mãos e trouxeram objetos. Professor II afirma):

- O volume de conversa está muito alto!

(E continua):

- Este episódio sobre o *Chaves* vai terminar.

(O cronograma é escrito no quadro e compartilhado com os estudantes:

26\08 – professor não virá, pois fará curso de *stop motion* – prefeitura ofereceu.

Disse que iria aplicar com sexto ou oitavo ano.

31\08 – uma aula

02\09- duas aulas

07\09 – feriado

09\09 – duas aulas

30\09 – apresentação em sala de aula

Professor II enfatiza):

- Têm 13 aulas para preparar esse trabalho. Com o que vocês devem se preocupar: objetos. Quais são os objetos que os grupos usarão?

(Estudantes estão conversando entre si e agitados. Professor II):

- Agora eu estou explicando. Shiiii. Continuando, figurinos. Obviamente não faremos figurinos iguais ao da TV, mas adaptaremos. O mais importante é a interpretação de vocês. Quem tiver as entradas e saídas, texto decorado, objetos e figurinos terá uma nota maior. Se esforcem e se empenhem.

(A turma, embora preste atenção, alguns colegas conversam alto entre eles. Professor intervém):

- Os personagens que tiverem muitas falas poderão olhar um pouco de texto, mas isto conta ponto na nota. Em relação aos alunos que já decoraram, parabéns, estou orgulhoso. Em geral, esta turma se esforça para decorar os textos. Na próxima aula, vocês sabem que o professor auxiliar não tem domínio do Teatro. Então, deixarei orientação para vocês decorarem os textos e ensaiarem. Ah, dia 30 tenho uma surpresa para vocês.

(A turma fica eufórica e quer saber da surpresa. Professor II):

- Balas! Se todos os grupos fizerem um trabalho legal, eu trarei balas. Mas, se tiver zoeira ou bagunça, eu não trago mais.

(Estudantes queriam ensaiar e professor diz):

- Infelizmente, hoje não dará tempo para isso. Gostaria que todos fizessem uma lista de objetos que precisam e analisem o que pode ser conseguido no colégio. Na sexta tragam a maior quantidade de objetos possíveis. Alguma dúvida?

(Alguns estudantes dizem que não e outros fazem gestos com a cabeça que não. Professor II):

- Ótimo. Então, cada grupo num canto da sala anotando os objetos e figurinos.

(Grupos se organizam na sala e começam a anotar. Estudantes estão agitados e eufóricos. Professor II vai a cada grupo para analisar a lista de objetos e sugerir alguns. Terminado de passar em todos os grupos, professor II faz um comunicado geral):

- Estou percebendo que vocês não fazem a ação enquanto falam. Enquanto um fala, o outro fica parado, ou na parede. Gente, sempre tem que achar uma coisinha pra fazer e isto se chama ação. No Teatro, quando isso acontece, a gente

fala que o personagem ficou sem vida, os dois devem atuar. Então, sempre tem que achar uma coisa pra fazer.

Bate o sinal.

### **Cena VII: Último ensaio.**

**Data:** 28 de setembro de 2016

**Personagens:** professor, pesquisadora e estudantes.

(Professor demora um pouco para entrar na sala, pois traz a caixa com materiais da outra turma. Os estudantes estão fora das carteiras da sala conversando. Quando ele chega, alguns estudantes pedem para seus colegas sentarem. Pesquisadora entrega alguns figurinos ao professor e os estudantes se empolgam com as perucas. O professor enfatiza):

- Hoje é o último dia para ensaio geral. Vamos arrumar o que precisa.

(Uma das estudantes):

- Professor, preciso de um buquê.

(Professor diz):

- Na outra escola uma menina recortou flores de papel, colou palitinhos de churrasco e fez o buquê.

(Estudante):

- Acho melhor pegar "flores vivas" mesmo.

(Estudantes se animam com as novas peças de figurino. Querem pegar, vestir e ensaiar. Os materiais enriquecem o processo. Professor II acompanha os estudantes se arrumando e auxilia a colocar o suspensório. Ele explica que há uma rouparia na Universidade e que os figurinos foram conseguidos lá. Professor II):

- Todos os grupos estão completos?

(Ninguém se manifestou para dizer o contrário. Grupos estão agitados, conversam e se organizam. Alguns enfatizam que hoje é o último ensaio e é necessário se esforçar e se engajar).

(Professor):

- Cada um num canto.

(Há demora para organização e inícios dos ensaios. Há estudantes gritando e outros conversando alto. Uma das estudantes pergunta ao professor):

- Vamos apresentar à escola?

E ele:

- Não.

Ela:

- Para quem, então?

Professor:

- Para a sala.

(Estudante):

- Ufa, que bom.

(Os grupos se engajam para ensaiar. Um dos grupos se dirige ao Laboratório de Ciências, conforme o professor manda ir e outro vai à biblioteca. Na sala há dois grupos, um que ensaia no fundo e outro na entrada, perto da porta. Na sala, uma das estudantes aparece e diz ao professor):

- O meu grupo do Laboratório de Ciências não quer ensaiar e não colabora.

(Professor vai até o Laboratório de Ciências e diz):

- Gente, é o último ensaio. É melhor fazer um ensaio bem feito (marcações, texto, o grupo de vocês decorou tudo), do que mal feito. Vamos lá!

(Professor volta à sala. No Laboratório de Ciências, o grupo ensaia e uma das estudantes assume a direção, falando ao grupo para se atentar, quando entra. Atenta a não ficar de costas à plateia. Com poucos elementos de figurino, estudantes utilizam objetos imaginários: estilingue, bola, comida. Na sala, o professor realiza marcações com um dos grupos, lembrando onde as personagens entram e saem e ressalta que os gestos devem ser mais destacados).

### **Cena VIII: Apresentação final.**

**Data:** 30 de setembro de 2016.

**Personagens:** Coordenadora pedagógica, pesquisadora, professor II, professora de Ciências, bibliotecária e estudantes.

(O professor de Artes fica na porta, ao lado de fora, observando a turma. Estudantes estão eufóricos. Vão à entrada interagir com o professor):

- É hoje! É hoje, professor!

(A turma está ansiosa pela apresentação. Alguns estudantes estão preocupados com os colegas que não vieram. Após todos sentados, professor entra e pergunta):



- Todos já colocaram as agendas na caixa?

(Estudantes confirmam. Um deles mostra a camisa listrada e a calça xadrez que trouxe. Outro mostra o topete do Kiko, que a mãe dele fez para ele. Alguns estudantes se esforçaram para o dia da apresentação, trazendo elementos de suas personagens).

(Professor):

- São 13h08min. Vocês têm até 13h30min para pegar os objetos e os figurinos. A apresentação será na biblioteca.

(Mesmo com a falta de alguns membros, os grupos se mostram proativos e ansiosos. Os estudantes se dirigem até a caixa dos figurinos para pegar as roupas e se caracterizarem. Com o intuito de resolver o problema das faltas de alguns membros dos grupos, o professor questiona):

- Alguns de vocês querem ajudar os grupos que foram prejudicados pela falta de alguns colegas?

(Alguns estudantes se apresentam. Os grupos que têm membros faltantes ganham voluntários, os quais lerão o texto e apresentarão com eles. Um dos estudantes pergunta ao professor onde ficará a plateia. Professor responde):

- Lá na biblioteca a gente vê. Vamos lá!

(Estudantes vão. Uma das estudantes):

- Professor, cadê as lixeiras para marcar? Vou perder tudo!

(Professor):

- Pegue os dois objetos, a lixeira, para marcar, então.

(Estudante):

- Vou contar quantos passos têm entre um objeto e outro e definir o espaço da apresentação. É só isso nosso espaço?

(Há uma mesa de livros bem no centro da biblioteca. Estudantes se dispersam e começam a ver os livros e folheá-los. Professor):

- Não é horário dos livros! Meninos, me ajudem a empurrar a mesa para o lado.

(Um dos meninos questiona):

- Com um monte de menina fortuna, por que não ajudam?

Uma das meninas:

- O professor disse meninos.

(Após o empurrar da mesa, professor comunica a todos):

- Hoje é o dia da apresentação de vocês. Se tiver erro, vocês terão de improvisar e não deixar que o público perceba que vocês erraram. Não adianta falar: “Ah, esqueci o texto” ou “ele errou”.

(Todos estão sentados nas cadeiras e o professor está em pé. Ele continua):

- Como vocês foram a um festival ano passado, a plateia fica em silêncio. Pode rir, mas não ficar conversando. Como se diz boa sorte no Teatro?

(Alguns estudantes):

- Quebre a perna e merda!

(Como a professora de Ciências estava por perto e em horário vago, o professor a convida para assistir à apresentação. Professor, aos estudantes):

- Não quero vocês olhando o texto.

(A apresentação começa. O primeiro grupo, conforme a ordem estabelecida no texto, está a postos. Plateia atenta. A plateia não tirava os olhos do grupo e se divertia com a cena. Ao final da apresentação deste grupo, professor comenta):

- O grupo esqueceu a mesa e a cadeira em cena, mas arranjou uma solução rápida e inteligente (eles pegaram um *puff*, sentaram no chão e fizeram de mesa). Foi muito bom, parabéns, pessoal!

(No primeiro grupo a se apresentar, embora alguns gestos apareçam e componham a cena e corpos das personagens junto com o texto, não há entonação na voz. Parece que os estudantes, ao fazerem suas personagens, estão lendo os textos. Ou seja, a impressão é que os textos foram decorados mecanicamente. Em relação às entradas e saídas, alguns estudantes estavam “perdidos” e precisavam de aviso para entrar e sair de cena).

- Segundo grupo! (Anuncia o professor).

(Grupo se dirige ao espaço da cena, definido pela cadeira e lixeira. A plateia rapidamente se dispersa ao parabenizar os colegas pela cena anterior. A cena começa e a plateia presta atenção. Ao se apresentar, os gestos estão mais trabalhados, treinados e cuidadosos. As entonações das vozes são realizadas, conforme o estado emocional das personagens. As intenções são denotadas por meio dos gestos. Os estudantes deste grupo sabem a hora exata que as personagens devem entrar e sair de cena. Entretanto, eles poderiam aproveitar melhor o espaço, pois estão muito juntos. Professor):

- Terceiro grupo!

(Neste grupo, duas pessoas faltaram. Colegas que ofereceram ajuda se colocam a postos e conseguem textos para ler e apresentar. Estudantes preparam o espaço cênico: fazem um varal de barbante, pois uma das ações de uma das personagens é estender roupas. Professor pergunta ao grupo):

- Vocês não esqueceram nada? Objetos estão todos aí?

(Grupo confirma que tudo está bem).

Professor:

- 1, 2, 3, pode começar!

(Nesse grupo, quando um dos estudantes que não era do grupo e se propôs a ajudar, lê o texto, ele usa entonações de voz e se apropria das intenções das personagens, característica que faltou na apresentação dele. Alguns membros do grupo utilizam gestos para enfatizar intenções trazidas pelo texto. Outros, apenas ditam o texto, enquanto o corpo está estático. Alguns ficam de costas à plateia. O grupo se divide na própria cena: há pessoas seguras do seu texto e seus gestos, onde reconhecem apropriação da personagem e das intenções e há estudantes que travam, pois esquecem o texto e se sentem inseguros. Neste grupo há demora a entrar e sair de cena. Uma das estudantes, a qual está ajudando o grupo, erra a marcação, deixando o grupo um pouco inseguro. Finalizada a apresentação, professor):

- Muito bom, parabéns!

(Bibliotecária):

- Foi muito bom, parabéns!

(Professor e estudantes tiram o varal de barbante, colocam a mesa no lugar e professor pede que todos se dirijam à sala, que ele tem uma surpresa. Grupos ficam alegres e eufóricos por terem apresentado. Um dos estudantes comenta com a pesquisadora que foi melhor na segunda apresentação do que na primeira, pois na primeira ele estava muito preso ao texto. Pesquisadora concorda. Professor se dirige à turma):

- Estou muitíssimo orgulhoso com o trabalho de vocês! Vocês desejaram este projeto. Tiveram brincadeiras, pessoas que faltaram e esses que faltaram também me surpreenderam porque decoraram o texto, o que é um importante ganho para a aprendizagem de vocês.

(Estudantes estão atentos e sorridentes. Professor continua):

- De toda a turma, dois alunos não apresentaram (na realidade não foram dois, foram seis), mas, apesar das brincadeiras, o resultado foi maravilhoso! Não pensem que esqueci, pois não esqueci.

(Professor dá pirulitos e balas aos estudantes. Eles estão felizes e se sentem recompensados pela apresentação e esforço para alcançá-la).

Bate o sinal.

## **Segundo Ato: projeto radionovela.**

### **Cena I. Votação e juízo de valor do projeto radionovela.**

**Data:** 7 de outubro de 2016.

**Personagens:** professor, pesquisadora e estudantes.

(Professor entra na sala e diz):

- Boa tarde. Turma, dia 26 de novembro (sábado) tem eleição para diretor e a turma foi convidada para apresentar as cenas do *Chaves* para a comunidade. Não é obrigatório, mas um convite. Quem está interessado?

(A turma se divide. Alguns estudantes ficam eufóricos e outros afirmam que não querem apresentar. Para mediar esta situação, professor argumenta):

- Estou convidando o 6º ano porque a professora de Ciências viu, elogiou no Conselho e por isso teve convite.

(A um dos estudantes, professor continua):

- Seu grupo estava bom. Todos estavam muito bons, pensem na possibilidade.

(Os estudantes estão pensativos. Três grupos confirmaram).

(Professor):

- Mas, tem que ter compromisso. Não adianta ter para jogar futebol e não aparecer. Tem que ter compromisso, assim como no Teatro. Sobre a apresentação, podemos apresentar de manhã ou no início da tarde, umas 14h, até umas 15h estão liberados. Podemos combinar de 13h estar aqui no colégio, aí fazemos maquiagem, arrumamos figurino e cenário. Falando nisso, na outra escola para fazer “bóbis” a outra menina usou rolinho de papel higiênico e grampinho.

(Uma estudante):

- Professor, eu prefiro ficar ensaiando o *Chaves* para melhorar. Também tive uma ideia: ao invés da mesa, dá para comer no chão.

(Outros estudantes também querem continuar ensaiando. Professor):

- Vocês querem ensaiar o *Chaves*? Deixa eu fazer uma proposta. Até chegar dia 26 de novembro dá um mês e um dia. Pensei num projeto que ajudará vocês no *Chaves*. Na realidade, são três propostas: fotonovela, contadores de histórias e radionovela.

(Embora atentos, muitos estudantes estão conversando alto sobre outros assuntos, que não os da aula, e assoviando. Professor II continua):

- Pessoal, contadores de histórias se trata de um trabalho individual, que vocês escolhem um livro, interpretam e contam a história.

(Turma protesta quando ouve “individual”. Professor II):

- A fotonovela se trata de um trabalho mais longo, que não dá de retornar ao *Chaves*. Demanda mais tempo de execução. Como num gibi, vocês fariam fotos interpretando as personagens. Depois colocaríamos na sala de informática e no *movie maker* e faríamos um vídeo: fotonovela. Tô fazendo no oitavo ano e tá bem legal.

(Alguns estudantes):

- E a radionovela?

(Professor II):

- Esta é uma proposta curta e ajudará vocês no *Chaves*. É um trabalho de voz. Eu trago os textos da radionovela e treinamos as vozes, como se faz, por exemplo, a voz da mocinha ou do vilão? Dá para utilizar o celular para gravar a radionovela de vocês.

(Estudantes adoraram a proposta pelas reações de sorrisos e empolgação):

- Obá! Eu quero.

- Eu também. Vamos fazer essa!

- Eu sei que também têm efeitos sonoros na radionovela.

- Vai ser muito divertido!

(Professor II):

- Sim, também se utiliza efeitos sonoros. Por que ajuda no *Chaves*?

(Alguns estudantes):

- Por causa da voz!

(Professor II):

- Sim. Mas trabalho do corpo também. Sem corpo não somos atores. E depois, a voz, vamos brincar com a voz. A ideia é retomar o *Chaves* no início de novembro. A radionovela é um trabalho fácil e divertido para ser feito.

## **Cena II. Explicando a radionovela.**

**Data:** 21 de outubro de 2016.

**Personagens:** professor II, pesquisadora e estudantes.

(Aula na sala informatizada. Professor II entrega um texto a cada estudante explica o que é radionovela. O professor está sentado numa cadeira, com uma mesa à frente e os estudantes estão virados para ele, cada um na sua cadeira, prestando atenção na explicação do professor. Há concentração e interesse da turma no assunto que versa sobre o início da radionovela no Brasil e como a produção decaiu em 1950, com o surgimento da televisão e a vontade dos atores de ganharem mais dinheiro. Professor II explica):

- Diferente do *Chaves*, que eles apresentaram a alguém, na radionovela será só a voz. Alguns dos elementos da radionovela são a fala, o efeito sonoro, o som das coisas e o silêncio é importante. Ao falar se vai imaginando, são criadas imagens imaginárias na mente de quem escuta.

(Professor coloca o áudio de uma radionovela para os estudantes escutarem. Ele mostra como as pausas e silêncios chamam a atenção e continua):

- O narrador descreve todo o ambiente para que o espectador entre nesse ambiente. Prestem atenção na descrição detalhada do ambiente. Na TV ele é mostrado.

(Estudantes estão se divertindo escutando a radionovela. Estão surpresos e atentos, em silêncio. Eles se olham e sorriem, comunicando-se não verbalmente sobre a surpresa deles. Um estudante, referindo-se à risada sarcástica de uma das personagens):

- A risada dela é mais legal.

(Alguns estudantes fazem associação à narração do jogo de futebol, porque o narrador no rádio retrata o jogo sem que as pessoas vejam. Professor mostra vídeos sobre como eram feitos os efeitos sonoros. Alguns estudantes se dispersam com conversas baixas e o professor manda um dos estudantes que estava

interrompendo a aula ficar cinco minutos fora da sala e depois voltar. A atenção às radionovelas é retomada).

(Professor mostra um episódio de “os trapalhões” e questiona se os estudantes conhecem. Muitos confirmam. Um estudante chama atenção ao papel celofane que tem no vídeo, traçando relação com a explicação e o texto do início da aula, ao afirmar):

- Aquele que faz fogo.

(Estudantes riem e se divertem com a radionovela. Professor II pausa e comenta sobre os textos que ele tem para entregar à turma. Ele enfatiza):

- Não adianta escolher muito, que não terá texto para todos. Há um texto para casal, um menino e uma menina, duas pessoas.

Um estudante interrompe:

- Não há um texto maior? Com mais personagens?

(Professor procura. Quando ele encontra um texto com mais pessoas, um grupo se disponibiliza para fazer. Os outros estudantes esperam o professor encontrar um texto que tenham mais personagens do que duas pessoas. Um grupo escolhe um texto com cinco personagens. Professor II alerta):

- Quanto mais gente, mais difícil para se entender uns aos outros e temos pouco tempo.

(Professor citava o nome dos textos e o número de personagens que havia. Um dos estudantes pergunta ao professor):

- Eu posso fazer sozinho duas vezes?

(Professor II):

- Pode tentar. Eu acho legal, é um desafio.

(Com os textos nas mãos, estudantes distribuem as personagens dentro dos grupos. Professor tenta resolver os problemas das pessoas que ficaram sem grupo, sugerindo que elas poderiam se juntar ou fazer duas vezes).

### **Cena III. A leitura do texto da radionovela.**

**Data:** 26 de outubro de 2016.

**Personagens:** Professor, pesquisadora e estudantes.

(Professor espera na porta de entrada para analisar como está a turma. A turma está empolgada com a nova proposta da radionovela e o entusiasmo e

curiosidades os movem e os fazem agir com uma qualidade diferente das brincadeiras e agitação tão comuns para esse contexto. Professor entra na sala e faz a chamada. Alguns estudantes conversam entre eles, mas estão atentos à chamada. Terminada esta etapa, o professor comenta sobre as técnicas referentes à leitura do texto da radionovela):

- Pessoal, tem uma coisa sobre o texto da radionovela que eu gostaria de dizer a vocês (estudantes aproximam as cabeças, olhos curiosos). A leitura do texto não se trata de apenas ler. Mas tem que encontrar a interpretação e como é a emoção de cada personagem em cada frase.

(Os estudantes se organizam. Pegam seus textos, reúnem-se em grupos os que optaram por fazer em grupo e começam a lê-los em voz alta, cada um treinando sua parte. Entretanto, após o estudo do texto, passado uma única vez, os grupos se dispersam. Alguns estudantes começam a conversar sobre assuntos da vida deles, namoricos e a andar pela sala. O professor sugere uma tarefa para eles):

- Agora que vocês já leram, analisem as intenções das personagens. O que será que está escondido em cada frase?

(Esse modo de o professor interagir com os estudantes faz com que ele incentive a turma. Os estudantes se empolgam e voltam ao texto, buscando a atenção para outros elementos. Alguns grupos já estão distribuindo as personagens presentes nos textos. Outros deixam seu texto e preferem ouvir a leitura do colega. O professor permite, incentiva, mas depois disso manda o estudante se voltar para o texto dele. Em geral, professor II e estudantes estão empolgados com esse processo. Eles demonstram proatividade e vontade de ler o texto, o qual se configura como se fosse um mistério a ser desvendado).

#### **Cena IV. Tempo implacável, adeus *Chaves*.**

**Data:** 18 de novembro de 2016.

**Personagens:** professor, estudantes e pesquisadora.

(No momento que a pesquisadora chega, entra na sala, cumprimenta professor e a turma e depois se senta em uma cadeira e se apoia numa carteira. Professor II tenta resolver problemas. Uma estudante):

- No nosso grupo a radionovela está dando problema.

(Professor II):



- Hoje fico no grupo de vocês e analisamos os problemas.

(Professor conversa com a turma sobre não fazer a apresentação do *Chaves* porque não há tempo para ensaiar. Professor II):

- O trabalho precisa ser melhorado e infelizmente não temos tempo para isso. Vamos ficar com a radionovela?

(Estudantes conversam sobre a possibilidade de apresentar as personagens do *Chaves*, mas concordam com a radionovela. Eles reconhecem que há pouco tempo. Professor II instrui os grupos da radionovela a se organizarem. Diz que um deles ficará na sala informatizada, dois na sala e um no pátio. Organizados, grupos estão fazendo as leituras do texto em voz alta, com entonações, destacando estados emocionais das personagens e tentando entrar no ritmo, porque há alguns atrasos durante a leitura dos membros dos grupos. O professor acompanha a todos os processos dos grupos. Enfatiza para alguns que está muito bom, para manterem o que estão fazendo e para outros pede que fiquem atentos ao texto).

(Alguns grupos optam por modificar algumas palavras do texto para facilitar a leitura em voz alta durante os diálogos e a narração. Em outro grupo, professor orienta uma estudante a não correr muito com a frase e dar um pouco mais de pausa. Ele fala e mostra como poderia ser. Grupo continua a leitura em voz alta e as pausas são mais evidenciadas. Professor II está com um olhar atento aos grupos. Apesar de acontecerem ensaios todas as aulas, o olhar dele se mantém atencioso e técnico, como um ensaiador que lapida o processo para se chegar ao espetáculo. Além do professor, os próprios grupos se ajudam e estudantes dão dicas aos colegas):

- Mais bravo, faz assim (gestos corporais e vocais).

(Professor II chama todos os grupos para irem à sala de aula. Ele considera):

- Sempre tem algo para ajustar, mas vocês fizeram uma grande progressão. Na gravação final vocês têm de estar atentos em tirar o grampo da folha, porque quando vocês trocam de folha faz muito barulho na gravação. Ou, vocês podem trocar de folha devagar para o áudio não captar esse barulho. Outra coisa que vocês estão esquecendo. Não vi nenhum grupo fazendo uma coisa.

(Uma estudante):

- O título. Apresentar a radionovela.

(Professor II):

- Apresentar o título é importante. Outra dica: tem gente que lê o texto e não está prestando atenção nas pausas, na pontuação. Coloquem as pausas nas falas, sem correr com a frase.

### **Crítica Teatral II: considerações sobre as cenas**

Com base nas cenas do primeiro ato, professor II propunha novos desafios a cada aula, desde tentar ensaiar sem o texto, prestar atenção nas ações que deviam ser realizadas, até a localização das entradas e saídas de cena e localização no espaço da sala de aula dentro do espaço ficcional. No momento em que o professor explicou que no Teatro existem vários espaços e maneiras de lidar com a movimentação dos atores na cena, ao ouvir sobre o espaço de arena e semi-arena, os estudantes fizeram associação com o homem das facas, o qual realiza uma apresentação no centro da cidade de Florianópolis.

Os grupos ficavam seguros a cada intervenção do professor, pois ele era procurado pelos estudantes que estavam ensaiando na biblioteca, laboratório de Ciências, para entender as marcações de cena e para questionar se o trabalho estava bom ou reclamar quando alguém do grupo não estava interessado em ensaiar.

Ao final de cada aula, o professor ressaltava os aspectos que os estudantes estavam indo bem, como decorar os textos, analisar as marcações e onde eles poderiam melhorar, desafiando-os e mostrando estar atento às características do grupo e aos estudantes. Inclusive, professor II observava e analisava a necessidade e dificuldade de cada grupo e buscava estratégias com eles para que os ensaios continuassem sem interrupções e os estudantes pudessem superar a si mesmos.

O fato de chamar atenção a elementos teatrais além do texto, desde intenções das personagens até marcações de cenas e pensar nas ações que estavam a ser realizadas durante os ensaios, não torna o processo textocentrista. Professor II enfatiza a importância em decorar o texto, mas em alguns momentos orienta os estudantes a improvisarem e usarem a imaginação “para atingir o objetivo da cena”, cujas explicitações estão além do texto, pois se referem à encenação.

De acordo com Mostaço (2012) “[...] o teatro não é o texto dramático, escrito por um autor, na solidão de seu escritório, mas sua encenação, um produto coletivo que implica na composição de uma equipe que o concretiza no palco” (p. 2). Ou

seja, embora a utilização do texto seja um dos caminhos que podem ser tentados para a consolidação de um processo teatral, o produto se refere ao modo de como o texto é concretizado no palco, a partir das ações e reações experimentadas, das movimentações ensaiadas e das improvisações realizadas.

Em relação à maneira de como professor II conduzia o processo teatral, percebi que se aproximava da característica dos chamados ensaiadores teatrais, tão populares no Brasil entre as décadas de 40 e 50. Como um termo advindo da herança da prática teatral luso-brasileira, que teve seu apogeu no século XIX, “o termo ensaiador [...] designava o sujeito encarregado da condução dos ensaios em vista da realização do espetáculo” (TORRES, 2001, p. 63).

A função do ensaiador era preparar artisticamente ou auxiliar o ator ou intérprete, sem perder o texto como referência, “[...] preocupando-se relativamente pouco com a produção de um pensamento sobre a cena” (TORRES, 2001, p. 63). Ou seja, o ensaiador era o sujeito que fazia funcionar o espetáculo, sem que houvesse um olhar pessoal ao texto dramático. Não era o sentido, ou o conteúdo do texto que importavam, mas a operação artística e técnica a ser realizada a cada ensaio, o que aconteceu nas etapas das aulas do professor II e as preocupações com marcações, objetos e figurinos, ao serem enfatizadas as questões técnicas e artísticas do teatro e não o conteúdo ou sentido do texto utilizado.

Na entrevista realizada, professor II fez a seguinte reflexão sobre esse projeto: “o trabalho realizado do *Chaves* achei que foi um trabalho maravilhoso. Superou tanto as minhas expectativas quanto as expectativas deles, tanto que eles queriam continuar. Quando eles quiseram continuar alguns alunos vieram falar comigo: professor, temos de melhorar. Esse melhorar é desde decorar o texto, a relação com o grupo, então eles mesmos reconhecem e tem a consciência que podem melhorar e acho que esse foi um ganho mágico. Há a autorreflexão deles e as minhas instruções, há ambas as partes no processo.

Eu vejo o amadurecimento individual deles quando eles reconhecem por si mesmos que podem fazer melhor. Tem muitos alunos que estudavam o texto em casa e isto é a responsabilidade deles comigo, deles com o grupo, deles com o todo e isso é responsabilidade: faço parte de um grupo, o grupo depende de mim, eu dependo do outro. E isto é brilhante, independente de ser bom ou ruim e no momento eu tenho 99% de participação da turma: eles estão disponíveis, são responsáveis, nós teremos teatro: que bom”.

A partir da fala do professor e por meio das observações, percebi que à medida na qual os estudantes ensaiavam, apresentavam, debatiam com os grupos os ajustes necessários às cenas, eles cresciam, engajavam-se no processo, criavam responsabilidade e se reconheciam como sujeitos que promoviam a diferença quanto aos rumos que os ensaios poderiam tomar.

A escolha do texto a ser utilizado ia além do conteúdo ou sentido que ele possuía, mas atingia outras qualidades como: engajamento do grupo, diversão, comprometimento, superação pessoal e percepção de si e do outro ao longo do processo, refletindo-se sobre algumas questões, por exemplo, o que faltou, o que poderia melhorar. Tal qual o ensaiador, professor II estava preocupado na vivência técnica e artística dos estudantes em relação ao processo teatral e não com o estudo profundo do texto, ou finalidade de utilizá-lo para a cena, isso não importava no processo de montagem realizado nas aulas do professor II.

Em relação ao segundo ato, na votação do projeto a ser realizado no último bimestre, o professor fez juízo de valor da radionovela, pois ao emitir sua opinião ele considerava que auxiliaria os estudantes nas ações e intenções do projeto *Chaves*, cujas características ele percebeu que poderiam ser melhores trabalhadas. Mesmo da maneira descrita, os estudantes votaram e confiaram na opinião do professor, o que foi uma escolha democrática, não impositiva.

No projeto radionovela, a maioria dos estudantes conseguiu realizar mudanças de entonações na voz, retratar intenções e estados emocionais das personagens e realizar efeitos sonoros, conforme o tempo de cada frase e situação. Os estudantes que não atingiram esse objetivo foram os que faltaram muito durante o processo e não tiveram o mesmo tempo de ensaio e experimentação dos outros membros do grupo. Esses estudantes que faltaram muito ficaram mais atentos à leitura do texto, de modo a expressar a fonética correta das palavras e pronunciá-las devagar, para que não errassem. Como consequência, as intenções das personagens e entonações não foram tão enfatizadas, tais quais a dos outros que pouco faltaram as aulas.

De maneira geral, nas aulas de Teatro da escola II, os estudantes se mostraram proativos, interessados e felizes com as propostas do professor. Eles se divertiam fazendo Teatro e este momento era esperado por eles com expectativa e entusiasmo. Considero que a proposta metodológica trazida pelo professor, que é a

relação entre Teatro e texto, nesse caso texto dramático, despertava a vontade dos estudantes em fazer Teatro.

Ao perceber a necessidade que a turma tinha de se movimentar, expressar-se e ser dinâmica, uma das estratégias do professor era distribuir funções aos grupos com tarefas a serem cumpridas e realizadas a cada aula, ao solicitar para eles analisarem o texto, as emoções das personagens, as entonações e entradas e saídas.

Mesmo com a estratégia do professor, nem todos os estudantes queriam realizar tarefas. Um dos estudantes não realizava tarefas em nenhuma disciplina e foi transferido a outra escola. Havia outro que faltava muito e dizia que não fazia o Teatro porque sentia vergonha que as pessoas rissem dele. Nesse segundo caso, o professor havia sugerido que ele fizesse o cenário, mas no decorrer das aulas ele desistiu de desenhá-lo. Outro deles tinha necessidades especiais. Ele se esforçava nos ensaios, decorava o texto e tentava superar as dificuldades com incentivo do professor e dos colegas de classe. Uma das estudantes não sabia ler. Com o auxílio do grupo e do ato de decorar o texto, ela conseguiu interpretar algumas das palavras e entendê-las na sua forma fonética e escrita.

Durante o processo das aulas com o texto do *Chaves* e das radionovelas, a turma se engajava nos ensaios, mas se dispersava rapidamente. Muitos estudantes faltavam às aulas e prejudicavam os grupos que queriam ensaiar. Professor II elaborava outras estratégias, como: ler o texto com e para quem está com dificuldade para decorar, analisar qual a melhor maneira de falar determinada frase e que ações podem ser realizadas enquanto o colega está falando o texto dele.

O professor se preocupou em contextualizar ambos os textos para os estudantes e, em ambos os processos, o professor uniu a teoria e a prática a partir da experimentação com textos. Pode-se dizer que os ensaios eram entendidos como experimentação, “[...] experimentam-se outras soluções, de modo a enriquecer a solução final, cuja força é tirada do ato de seleção” (KOUDELA, 2010, p. 100). As ações e gestos emergiam a partir da experimentação com o texto a cada ensaio e por meio de desafios a serem conquistados a cada aula.

Professor II não conduzia jogos que preparassem para a cena, nem para a situação palco e plateia, ele partia do texto, como se o mesmo fosse o fio condutor das ações e experimentações. Do meu ponto de vista, isso resultou no fato de os estudantes enfatizarem a maneira correta de falar as frases e suas respectivas

palavras, atentando o espectador aos pontos finais, vírgulas e pronúncia correta. Isto é, eles favoreceram mais a dimensão da linguagem.

Além da experimentação que cada ensaio proporciona, ressalto o trabalho de grupos e a liderança que advém dos mesmos, conforme a mediação e coordenação do professor, cujas ideias estão presentes em Hillal (1985) e o que ela chama de liderança espontânea, a qual emerge da dinâmica de grupos. A partir do momento que os estudantes começam a trabalhar juntos, a classe se constitui um grupo, o qual “passa a trabalhar, discutir e viver em conjunto” (p. 40), o educando “pode solucionar mais facilmente muitas dúvidas de aprendizagem com os próprios colegas do que com o professor, pois pode perguntar sem constrangimento” (HILLAL, 1985, p. 131). Inclusive, o texto enquanto elemento de materialidade favorece o trabalho em grupos, pois um elemento concreto motiva a experiência, ensaiando-se um processo de socialização com o grupo.

A liderança espontânea advinda dos grupos aconteceu porque o professor se atentava às marcações e ensaios de um grupo a cada aula, permitindo que os outros tivessem autonomia dos seus atos e seus ensaios. Nesse caso, a função do professor não é somente ensinar. Ele permite que se estabeleçam relações entre os estudantes e sua pessoa. Ele pode “tornar-se um conselheiro técnico, informador, [...], devendo proporcionar aos alunos condições de realizarem o que desejam e podem projetar” (HILLAL, 1985, p. 40), a partir da sua liderança de tarefa, que se caracteriza por ideias e iniciativas visando à solução de problemas, uma vez que o professor II designava funções aos grupos e promovia desafios a serem enfrentados e superados a cada aula.

Entretanto, o trabalho em grupo traz consequências que podem ocasionar a dispersão do grupo, como algumas vezes aconteceu e o professor interveio, conforme pode ser percebido em algumas cenas. Essa dispersão pode ter acontecido porque “[...] uma satisfação muito grande pela interação pode prejudicar a produção, o interesse pelo trabalho pode diminuir, empregando aos componentes mais tempo nas relações interpessoais do que nas atividades” (HILLAL, 1985, p. 86).

O professor II atentava os estudantes à disciplina e ao comprometimento com o processo das aulas, não de modo a força-los a permanecer em ordem, mas de modo que eles escolhessem a ordem, pois

[...] quando a disciplina não nasce de um cabo-de-guerra por posição, mas é livremente escolhida pelos alunos, pelo bem da atividade, promove ação responsável – ação criativa. É preciso dedicação e entusiasmo para ter autodisciplina (SPOLIN, 2015, p. 40).

Em relação aos elementos de autoridade, posso considerar que o professor II apresentava “[...] capacidade de tudo ver, lembrar e prever” (HILLAL, 1985, p. 115) e clareza e firmeza nas ordens, cujo campo de ação era criado pelas regras, afinal, os estudantes tinham liberdade de ensaiar e criar, desde que o fizessem sem atrapalhar as outras aulas, nos espaços designados pelo professor. Segundo Spolin (2015) “liberdade criativa não significa descartar a disciplina. Na verdadeira criatividade, está implícito que uma pessoa livre para criar dentro da forma da arte precisa ser altamente disciplinada” (p. 40). Nesse sentido, “a relação aluno-professor será mais eficiente quando um compreender melhor o outro” (HILLAL, 1985, p. 130), uma vez que todos são responsáveis pelo processo de criação na aulas.

No processo de criação presente nas aulas havia a construção coletiva dos objetivos da turma. Enquanto líder, o professor mediava a liderança do grupo, pois os estudantes aprendiam e cresciam no processo com o auxílio dos próprios colegas. De acordo com Rego (2010), em relação a sua função mediadora “o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre os alunos também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual” (p. 115).

Outro elemento de mediação presente nesse processo é a linguagem. A partir do momento que os estudantes liam, ensaiavam, experimentavam e se atentavam aos elementos que o texto trazia, como emoções das personagens, acentos, pausas, entonações ou sons eles ampliavam seu vocabulário e, conseqüentemente sua maneira de ler o mundo. Segundo Rego (2010) “o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade” (p. 69), pois fala e linguagem são maneiras de se relacionar com o mundo.

Entende-se a cultura como um “palco de negociações”, porque “seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (REGO, 2010, p. 56), fazendo com que, nas aulas do professor II, os estudantes ampliassem suas formas de expressão e

interação no teatro e nos grupos, em que diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, valores e níveis de conhecimentos imprimiam ao cotidiano escolar “[...] a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais” (REGO, 2010, p. 110), afinal, o ato de ler “[...] implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1989, p. 15).

Portanto, professor II conduzia o processo de ensaio dos estudantes, incentivando-os na liberdade de eles criarem dentro do contexto presente no texto, já que todas as ações emergiam das palavras e da relação delas com a cena. Não vi muito as propostas do professor I descritas de maneira teórica, mas realizadas na prática. Ou seja, ao fazer as leituras das cenas e realizar as ações, os estudantes encontravam as respostas para as definições e delineamentos das cenas e experimentavam elementos da linguagem teatral: marcações, personagens, figurinos, objetos. Inclusive, percebi que as ações e planos eram definidos e acordados com os estudantes a cada etapa do processo, o que os torna codiretores em colaboração com o professor II.

### **Escola III e professora III**

As aulas observadas na E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos aconteceram na turma de sétimo ano da professora III. Esta turma estava localizada num contexto litorâneo, situado no bairro Pântano do Sul, no Sul da Ilha de Florianópolis. Trata-se de uma escola colorida, cujas produções artísticas dos estudantes estão presentes em todas as áreas comuns, desde o pátio, a quadra, o refeitório, até as portas das salas. Há uma sala específica para realizar aulas práticas de Teatro, com chão de madeira, espelhos e armários para figurinos. Há uma sala em que são guardados materiais recicláveis para a realização de trabalhos com máscaras ou papietagem.



Foto 8: E.B.M. Dilma Lúcia dos Santos



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Foto 9: Entrada principal (parte interna) da escola III



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva.

Foto 10: Parte interna da Escola III



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva.



Foto 11: Refeitório da escola III



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Foto 12: Parte externa da entrada da sala de Teatro



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva.

Foto 13: Parte interna da sala de Teatro



Fonte: Thayná Cristine Rodrigues Silva

Com base em conversas informais e na entrevista, a professora III afirmou que estava trabalhando com a ideia do texto como modelo de ação<sup>13</sup>, com base em Bertolt Brecht e Ingrid Koudela e com a construção das personagens a partir do conceito de ações físicas<sup>14</sup> de Constantin Stanislavski. Ela quem citou os autores que nortearam o processo descrito.

Seu objetivo foi apresentar um resultado a partir de improvisações criadas no texto *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, que ela adaptou. O interesse por este texto

---

<sup>13</sup> O modelo de ação (*Handlungsmuster*) trata-se de um termo cunhado pelo ator e diretor alemão Bertolt Brecht para estruturar a prática com a peça didática. O termo diz respeito à proposta de utilização dessa dramaturgia como modelo norteador de experimentos, análises e improvisações, cujos usos recebem as intervenções dos integrantes envolvidos na criação e que compreendem, desde o início, o texto como mote de jogo, e não como algo definitivo a ser ilustrado na cena (CONCILIO, 2013, p. 4).

<sup>14</sup> O ator e diretor russo Constantin Stanislavski estabeleceu, no início do século XX, procedimentos que apontavam para novos entendimentos acerca dos processos de conhecimento e aprendizagem nas relações entre corpo e mente. Nisso, criou o método das ações físicas, no qual enunciou uma determinada relação entre cognição e ação e que conformaria uma teoria do corpo para o ator (MEYER, 2007, pp. 97-98).

partiu dos estudantes, devido a uma apresentação dos nonos anos do ano passado que eles assistiram, cujo texto era *Romeu e Julieta*.

Um grupo de meninas da turma trouxe a ideia, apresentou à turma. Nem toda a turma queria trabalhar com a ideia do drama, então a professora sugeriu que dividisse o grupo do drama ou tragédia e o grupo da comédia, que fariam propostas para o texto. A turma de sétimo ano concordou e esta ficou a proposta para o 4º bimestre, atual fase que compreende as informações contidas nesta dissertação. As etapas que aconteceram para se chegar nesta proposta, no período compreendido entre junho e outubro, considerando-se segundo e terceiros bimestres, foram os seguintes<sup>15</sup>:

- **Segundo bimestre:** Foram feitas aulas teóricas e seminários teórico-práticos sobre os diversos espaços que existem para fazer teatro: arena, semi-arena, avenida e espaços múltiplos (várias apresentações acontecendo conjuntamente). Pode ser compreendido a partir das seguintes etapas:
  - Foram desenhadas plantas baixas pelos estudantes e eles teriam que acrescentar os elementos ou objetos que poderiam estar no espaço desenhado;
  - Os estudantes foram separados em grupos e explicaram sobre esses espaços, com complemento da professora;
  - Foram realizadas experimentações dentro das diferentes áreas que existem na escola: pátio, corredor, conforme a exigência de determinado espaço. Para essas experimentações acontecerem, a professora entregava um papel para um grupo contendo personagens e eles teriam de realizar uma improvisação percebendo como era apresentar e assistir a apresentação em determinado espaço.
  - Após a apresentação era feita uma avaliação em grupo sobre as impressões de quem apresentou e assistiu, de modo a refletir qual seria o espaço mais adequado para apresentar determinadas propostas cênicas.
- **Terceiro Bimestre:** Pode ser compreendido nas seguintes etapas:
  - No trabalho sobre o espaço cênico, a professora havia introduzido a ideia de personagem;

---

<sup>15</sup> Este período é especificado desta maneira porque a professora estava de licença e retornou a dar aulas na segunda semana de junho. Com base em conversas informais que antecederam as aulas ou períodos de intervalo da professora, as “janelas”, como afirmava, ela me explicou as etapas feitas até chegar ao quarto bimestre que observei algumas aulas.

- Além dos papéis que ela distribuía contendo personagens para se realizar uma improvisação, era feito um jogo que ela denominou de frase oculta, no qual eram entregues frases para grupos que iriam improvisar e a plateia tinha de adivinhar qual foi a frase entregue para determinado grupo. O objetivo se tratava de trabalhar a construção das personagens: quem são estas figuras, quais suas intenções, conceito de ação, diferenciando-o da ideia da realização de uma simples tarefa, buscando a desconstrução de estereótipos e analisando subtextos que sugeririam ações.
- **Quarto bimestre:** Para acontecer a divisão da turma em dois grupos, o da tragédia e da comédia, a professora permitiu que os estudantes escolhessem qual dos grupos eles gostariam de integrar e compreendem-se as seguintes etapas:
  - Foram feitos seminários teórico-práticos sobre tragédia e comédia, para que os estudantes compreendessem e explicassem alguns elementos da tragédia e da comédia, remetendo-se aos conceitos da Grécia Antiga e ela complementasse.
  - A professora os questionava: se colocasse esses elementos na cena, como ficaria? Estudantes elaboraram cenas, apropriando-se do que foi pesquisado e explicado.
  - É iniciado o processo com o texto *Romeu e Julieta*:
- Em primeiro momento cada estudante o lê individualmente e em silêncio na sala com chão de madeira;
- Em segundo momento foi feita uma “leitura de mesa” em que cada estudante lia determinado número de frases do texto em voz alta, até o texto ser lido na íntegra por todos;
- Em terceiro momento, um grupo leu uma cena. Os estudantes desse grupo deveriam ler ao mesmo tempo, enquanto outros acompanhavam, até trocar o grupo.
- Em quarto momento, o que observei em uma das aulas, cada um deveria ler uma frase, enquanto se movimentava. Após a leitura, dois estudantes, um após o outro, deveria repetir a frase que foi lida. O objetivo da aula era trabalhar a relação entre texto e movimento e texto e espaço.

### **Prólogo: apresentando a proposta cênica da professora III**

No último bimestre, a proposta da professora foi trabalhar com o texto unindo todos os elementos experimentados, prática e teoricamente ao longo dos bimestres em um ensaio aberto, ou improvisações sobre o texto, sendo este um modelo de ação com os temas do racismo e machismo como norteadores do processo de criação das cenas. Como ficaram as cenas com os temas sobre racismo e machismo? De que maneira os estudantes reagiram às propostas e ao processo das aulas? Houve apresentação ao público? Serão as questões que nortearão as cenas.

**Ato único: Processo das cenas com base no texto *Romeu e Julieta*.**

#### **Cena I. Jogos, texto e espaço aula prática.**

**Data:** 25 de outubro de 2016

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Na aula, a professora apresenta a pesquisadora à turma e explica):

- Turma, hoje temos uma pesquisadora que irá observar as aulas de Teatro até o final do ano aqui com a gente. Ela está aqui para entender as propostas de aula que são feitas. (A professora sugeriu que a pesquisadora se apresentasse e dissesse o que faria. Pesquisadora se apresenta e diz à turma):

- Bom dia! Eu vou acompanhar as aulas de teatro de vocês até final do ano, porque eu quero saber como são as aulas de Teatro de vocês, quais atividades a professora faz e como vocês reagem às propostas.

(Os estudantes ficam atentos, compreendem o trabalho que será feito e aceitam. Professora inicia a aula retomando o que foi feito na aula anterior: divisão dos grupos sobre o trabalho com o texto. De maneira dinâmica e entusiasmada, ela orienta os estudantes quanto ao que será feito hoje):

- Trabalharemos a relação entre texto e espaço. Começamos com vocês organizando o espaço da sala ao caminharem pelo espaço. Percebam se há “buracos” no espaço. (Professora III aponta esses “buracos” e, entusiasmada, incentiva os estudantes a resolverem este problema. Para realizar um aquecimento com a turma, a professora modifica o tom de voz, sai do entusiasmo e vai a um tom de voz mais sereno, ao afirmar):



- Vamos sentir um pouco do silêncio. Agora, relembrem do que foi feito.

(Após a pausa, a professora inicia um aquecimento):

- Cada um vai mexer o ombro para frente e para trás, devagar, sentindo todas as articulações. (A turma se dispersa com alguns estudantes conversando baixo e outros fingindo que estão fazendo o aquecimento. A professora cita o nome dos estudantes que estão conversando e não perde o controle da aula. Após a rápida intervenção dela, todos participam. Com a resposta da turma, professora propõe um novo aquecimento):

- Quando eu contar até três, cada um vai falar uma frase que escolheu do texto. Essas frases devem ser ditas de maneira baixa e sussurrada (enquanto fala, a professora traz a qualidade da voz para sua explicação. Os estudantes estão atentos e alertas).

(Após algumas experimentações de falar as frases sussurradas, a professora conduz o próximo jogo):

- Cada um fala uma frase após o outro. Vocês têm de estar atentos ao ritmo das frases. (Alguns estudantes riam das frases, mas as frases estavam a ser ditas sem acontecer dispersão da turma. Professora media o início do jogo e o final. No próximo jogo, a professora propôs o seguinte desafio):

- Uma pessoa lê uma fala do texto, modifica voz e corpo e dois colegas repetem a fala, cada um na sua vez.

(A turma participa do jogo e são perceptíveis variações de voz e entonações. Para finalizar o jogo, a professora estabelece frases curtas):

- Ok, tá bom. (Ela realiza uma nova instrução que é a modificação do espaço):

- Podem ser utilizados bancos e cadeiras como espaço. Não esqueçam do conceito de ação, porque não basta falar.

(Estudantes se concentram na instrução sobre o espaço. A professora instiga):

- A cadeira pode ser qualquer objeto.

(Uma das estudantes fica deitada no banco e resiste ao jogo. Ela fica atenta observando os colegas e analisando o que a professora sugere de instrução. Outro estudante, ao ler uma das falas do texto, fica parado. Mediante a essas situações, a professora enfatiza):

- As falas só serão ditas se forem feitas ações, pois jogo é movimento.

(Professora às vezes atenta os estudantes ao momento presente da aula, questionando-os se o jogo foi entendido, ou seja, se a instrução foi compreendida. Como próximo desafio, a professora enfatiza):

- Atentem-se à triangulação do espaço. (Ela mostra com seu corpo, a partir do deslocamento que ela realiza no espaço, qual é o trajeto que a fala do texto deve percorrer. Quando um estudante lia em voz alta uma frase do texto, ao mesmo tempo em que se movimentava no espaço, a professora intervinha em um grupo de estudantes de determinada direção):

- Agora repita a frase aqui, para que aconteça a triangulação.

(Estudantes estavam atentos e participativos).

(Numa nova instrução, a professora sugere):

- Cada um caminha pelo espaço. (Ela dita o ritmo da caminhada e quando é para pausar, ela conta “1,2,3,parou” e bate palmas. No momento da pausa, os estudantes continuavam com o jogo de repetição da fala do texto. Professora traz um novo desafio):

- Ao falar o texto vai fazê-lo como se tivesse carregando algo muito pesado.

(Professora propõe a finalização do jogo e faz uma avaliação do encontro. Ela explica):

- Hoje fizemos os jogos com o objetivo de pegar o texto em fragmentos para realizar a escuta, que é importante. O importante não é pegar a palavra exata, mas a pessoa falando. Fazer silêncio, se atentar à escuta do outro são características importantes para a relação entre as frases e o texto.

(Estudantes ficam atentos ao que ela fala. Alguns conversam e a professora explica que não falará junto com eles, fazendo com que esses estudantes respeitem a vez dela de falar e explicar. Professora propõe que eles reflitam nas seguintes questões para trazer na próxima aula):

- Como temos dois grupos na turma, eu gostaria que o grupo da tragédia pensasse sobre: o que impediria o amor entre Romeu e Julieta nos dias atuais? Para o grupo da comédia: se Romeu e Julieta se casassem, com a rotina do dia-dia, como seria o casamento deles?

(Professora os desafia a criar uma cena que mostre esse conflito e sejam ressaltados os aspectos trágicos e cômicos. Os estudantes participam dos jogos nas aulas. Alguns não integram todos os jogos, mas ficam atentos às instruções da professora e às ações dos colegas).

## **Cena II. Início das improvisações de *Romeu e Julieta*.**

**Data:** 1 de novembro de 2016

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Nessa aula, turma se organiza no espaço da sala de Artes Cênicas. Estudante pegam bancos e se ajeitam no espaço. Professora explica):

- Bom dia a todos!

(Estudantes):

- Bom dia!

(Professora):

- Reorganizei os grupos em grandes e pequenos grupos. Os grandes grupos têm catorze estudantes e é para cada um dividir em subgrupos (pequenos grupos), contendo 3 ou 4 pessoas. Certo? Alguma dúvida?

(Alguns respondem “não”. Professora enfatiza aos estudantes):

- Não esqueçam dos espaços durante a realização da cena, recuperando as ideias da rua, arena, semi-arena, avenida e à italiana. Além da lembrança dos tipos de espaço cênico que vocês viram nas aulas, vocês têm a seguinte tarefa: criarem três cenas e três situações, conforme o que já havia sido pedido.

(Estudantes estão atenciosos e alertas. Professora questiona):

- O que seria o “felizes para sempre?”.

(Professora está de pé e estudantes sentados e atentos. Há poucas conversas, mas são baixas e não dispersam a turma. Professora III divide as sala nos grandes grupos):

- De um lado fica o grupo da comédia, do outro, o da tragédia.

(Professora circula por ambos os grupos e propõe algumas ideias. No grupo da comédia ela questiona):

- Que problemas este casal tem?

(No grupo da tragédia, professora pergunta):

- O que poderia impedir o romance de um menino e uma menina hoje?

(Estudantes):

- Racismo, sexo, diferença de idade ou violência.

(Utilizam o celular e colocam uma música de casamento, no momento que o mesmo acontecia na cena. Um dos grupos opta por apresentar e professora ajuda a organizar o espaço para a cena. Há duas cadeiras, uma mesa e a discussão de um

casal que não se ama, após a rotina de longa data juntos. Nessa apresentação, o uso de palavrões funciona como elementos de comédia, o vocabulário manezinho<sup>16</sup> é explorado e são enfatizados elementos locais, por exemplo, o supermercado *Hiperbom* e ideias de machismo: o homem não quer lavar a louça porque não foi criado para isso. Professora sinaliza o término):

- Finalizando.

(Turma bate palmas. Professora compartilha a avaliação com o grupo):

- Vocês exploraram aspectos locais e o vocabulário manezinho e isso foi muito bom para a cena de vocês. Mas, melhorarem a organização do espaço e alguns temas, evitando excesso de palavrões.

(Professora negocia com os grupos os dias das apresentações das improvisações. Na quinta será o grupo da comédia e na sexta o da tragédia. Enfatiza):

- A aula de hoje foi para organizar como será a apresentação, o que cada um fará (personagens) e o tema das problemáticas.

### **Cena III. Improvisações: o que impediria o casamento de Romeu e Julieta nos dias de hoje?**

**Data:** 4 de novembro de 2016.

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Professora prepara o auditório para utilizá-lo no espaço cênico à italiana e avenida. Na aula, no auditório, ela diz aos grupos que iriam se apresentar):

- Na aula de hoje, vocês podem escolher entre o espaço avenida ou o tradicional (à italiana), de acordo com a necessidade de cada cena. A regra é: as cadeiras não podem ser usadas. (As cadeiras são fixas e a professora III não gostaria que os estudantes ficassem só sentados sem pensar e fazer as cenas).

(Professora desafia os grupos que irão se apresentar):

---

<sup>16</sup> Manezinho ou Mané é o termo utilizado para denominar os moradores nativos e Florianópolis, ilha de Santa Catarina. São assim chamados devido à descendência açoriana, pois em meados do século XVIII, as populações das ilhas dos Açores pertencente a Portugal vieram à capital catarinense. Por sua vez, os moradores dessas populações eram conhecidos como manezinhos da ilha. O “vocabulário manezinho” se caracteriza linguisticamente por “[...] linguajar com uma prosódia acelerada e cantada e carregado de um léxico próprio, que por diversas vezes nos remete à cultura da pesca” (LACERDA, 2013, p. 17), afinal, trata-se uma Ilha de colonização açoriana.

- Pensem na relação entre espaço e as cenas, considerando os materiais disponíveis: as mesas, as cadeiras, o projetor, o controle e o resto é imaginado. (Os estudantes estão engajados, mas rindo e conversando muito alto, sem ouvir a professora, que se utiliza da ironia):

- Vou poupar minha voz então e lá se vai o tempo da aula. (De maneira mais enfática, ela questiona) vamos continuar?

(Professora dá 5 minutos para os grupos se organizarem e controla o tempo. Ela questiona):

- Os grupos entenderam a proposta?

(Estudantes confirmam. Ela explica):

- A avaliação das cenas será feita a partir da ideia do coringa. É assim: uma pessoa vai apontar alguns erros da cena, ou qualidades em que ela deveria melhorar. O grupo vai refazer a cena. Quando chegar ao momento em que o erro ou os erros foram apontados, quem os indicou irá fazer a cena, propondo soluções. Certo?

(Turma compreende e fica curiosa, empolgando-se. Professora não perde o tempo da aula fazendo chamada. Ela tem um caderno em que são anotados os estudantes faltantes, as propostas das aulas, os problemas e futuros planos para as próximas aulas. Então, ela observa e anota. A ordem dos grupos é definida, conforme organização deles mesmo em querer apresentar e solicitar ser o primeiro ou segundo. Há entusiasmos, engajamento da turma, conversas paralelas e demora para se organizar. Professora intervém):

- Deu de conversa.

(Professora está em pé, estudantes sentados como plateia. O grupo a se apresentar vai à frente, no centro do auditório e apresenta no “palco à italiana”. Professora está atenta à plateia):

- Senta direito. (Anuncia) vamos ver o grupo da comédia agora. Depois serão intercalados comédia e tragédia.

(A luz apaga. Cena começa e luz acende. A cena é um casamento que conta a história de Romeu, o qual está forçado a casar com Julieta forçadamente por causa do dinheiro da família dela. Professora diz ao grupo):

- Congela!

(Grupo que está fazendo a cena para. Professora III atenta um estudante da plateia):

- Você não entendeu a proposta? Não se deve interferir agora, só no momento de compartilhar as opiniões.

(Estudante refreia as opiniões e as guarda. Na cena, estudantes utilizam recurso de choro e os pais do noivo fazem comentários: “eu sabia que ele era homem”. Estudantes se agridem em cena, como personagens: “cala a boca demonho”, “pensei que a noiva fosse mais bonita” e a turma ri exageradamente. Quando é para intervir na cena, professora instrui):

- Congela! (Atenta). A intenção do grupo só está servindo para as pessoas rirem. A cena tem que ter um sentido. O que é um rito de casamento? Se eles não querem casar, o que fazem aí?

(Estudantes da plateia chamam atenção):

- Demônio na Igreja, como assim?

(Professora III):

- Em relação à postura corporal vocês estavam parados. Têm que perceber: qual é a minha ação? Retomem a cena e proponham um final.

(Aplausos).

(Professora):

- Segundo grupo.

(Segundo grupo: tragédia. Conflito: pais de Julieta são racistas. Romeu é negro. Palco à italiana. São utilizadas carteiras, cadeiras, livros e controle do projetor como telefones. Na cena, os pais de Julieta estão sentados nas suas cadeiras e estão lendo livros. Julieta chega para apresentar Romeu aos pais. O racismo na cena é exacerbado. Filha gostaria que os pais aceitassem o namoro. Há mudança de entonação, voz suave de Julieta e a dos pais um tom acima. À medida que eles se incomodam, as entonações se intensificam e Julieta também eleva a voz. Julieta vai embora com Romeu e a família dele e decide viver o romance. A plateia ri, entristece-se e se admira com a cena. Os pais de Julieta pegam uma vassoura, com a justificativa de “limpar a sujeira”. Julieta se intromete e diz que é para limpar o preconceito, não a sujeira. Professora faz elogio à cena):

- Fantástico!

(Aplausos de todos).

#### **Cena IV. Jogos e sua importância para as cenas.**

**Data:** 8 de novembro de 2016.

**Personagens:** professora III, pesquisadora e estudantes.

(Ao entrar na sala de Artes, os estudantes já ocupam os bancos e cadeiras.

Professora os cumprimenta):

- Bom dia!

(Eles retribuem. Quando todos entram, de maneira animada e dinâmica, ela manda fazer um círculo e explica que eles farão um jogo para aquecer e comentar as cenas. Professora incentiva os grupos ao afirmar):

- Nos dois trabalhos tem coisa pronta e dá de trabalhá-las, (referindo-se às cenas improvisadas).

(Professora inicia o aquecimento):

- Silêncio vocal e silêncio corporal.

(Alguns estudantes ficam conversando e rindo e para chamar a atenção deles, professora modifica o tom de voz instrutivo e sereno e diz a eles):

- Deu! (de uma maneira mais direta).

(Estudantes percebem que estão atrapalhando e voltam a prestar atenção.

Professora III):

- Pés paralelos, um segundo de silêncio e neutralidade.

(Professora pede que três voluntários se dirijam ao meio da roda. Sem saber o que vai acontecer, três estudantes prontamente se voluntariam e vão ao meio da roda.

Professora III instrui):

- Vocês irão retomar o conceito de ação física. O corpo inteiro deve ter uma postura específica ou uma expressão.

(Ela está no círculo com os estudantes e atenta que cada um dos colegas no meio da roda serão responsáveis por criar uma postura corporal, de acordo com os números 1, 2 e 3. Professora diz o nome de cada um dos três e o respectivo número. Depois pergunta):

- Qual é a atitude corporal do número 1? (Estudante cria um movimento para ela).

(Professora):

- Qual é a atitude corporal número 2?

(Estudante):

- Que vergonha.

(Professora III incentiva):

- Vamos lá!

(Ela cria. E ao número três a professora faz o mesmo questionamento. Criadas as atitudes corporais, professora retoma e questiona novamente, mas dessa vez à turma):

- Atitude corporal número 1, qual é?

(Turma faz, com muitas conversas e gargalhadas. Professora retoma):

- Número 2? Número 3?

(Turma relembra corporalmente de todas em meio a conversas e gargalhadas. Professora instrui os alunos a se distribuírem no espaço. Ela está com um pedaço de madeira na mão e um plástico. Ela bate a madeira no plástico e diz a eles):

- Caminhem pelo espaço, conforme o ritmo da batida.

(Para acontecer uma pausa, professora fala):

- Congela!

(O ritmo da caminhada aumenta, diminui, até chegar à câmera lenta. Na caminhada rápida os estudantes não se concentram. Só o ritmo e a atenção ao caminhar não são suficientes para a realização do aquecimento. A professora precisa de comandos vocais para que estudantes fiquem atentos. Professora):

- Agora o mínimo de cada atitude corporal.

(Estudantes fazem, engajam-se, participam e alguns riem. Professora chama a atenção dos estudantes que riem):

- Vocês entenderam o objetivo? (Olhar frio, profundo e tom de voz grave, direto).

(Estudantes dizem que sim e prestam atenção. Conforme a resposta da turma, professora):

- Nova instrução. Improvisação coletiva. Ao fazer uma atitude corporal, você fala o texto. Pode falar andando ou parado.

(Os estudantes que chegaram atrasados ficaram sentados observando o que estava sendo feito. Assumiram essa postura porque quiseram, não há pedidos da professora, a qual estava instruindo o aquecimento da turma. Numa próxima etapa professora pede):

- Se organizem em filas, um de frente para o outro. A regra é: por algum motivo, você se aproximará da pessoa que está à sua frente e deve usar as três atitudes corporais.



(Professora cita os nomes de alguns estudantes para eles serem os primeiros. Eles ficam tímidos e ela busca uma solução):

- Vamos fazer ao mesmo tempo.

(Estudantes se engajam e se divertem no jogo, com poucas gargalhadas. Após curtas rodadas, professora instrui os estudantes a fazerem um círculo. Eles se sentam e a professora questiona):

- Quem consegue dizer qual é o objetivo de fazermos o jogo primeiro?

(Um estudante):

- O objetivo foi participar, unir a turma.

(Outro estudante):

- Envolve memória.

(Professora):

- Unir a turma e memória, no caso memória corporal são aspectos importantes. (Ela faz um novo questionamento):

- Qual a dificuldade de fazer o jogo?

(Estudante):

- Muita gente ficava rindo.

(Outro estudante):

- Muita gente não prestava atenção.

(Professora):

- Sim, isto também. O jogo não foi fluido. (Outro questionamento): qual o objetivo da atitude corporal, de colocar o corpo como linguagem?

(Estudantes estão atentos a questões da professora. Um responde):

- Experimentar a linguagem corporal.

(Professora):

- Muito bem, ela é importante.

(Professora conclui que a turma não entrou no jogo, mas ela tinha que avançar por causa do tempo da aula. Professora III relembra as cenas para os estudantes: a do preconceito racial e a das duas sogras se brigando por causa do casamento dos filhos. Alguns estudantes conversam. Professora pausa, olha a todos. Professora considera):

- A cena do preconceito racial pode ser usada na abertura da peça, pois ela tem profundidade. Temos duas cenas prontas e hoje vamos trabalha-las.

(Um estudante):

- O curinga (estudantes entenderam o conceito e o significado).

Professora:

- Sim, pelo curinga. Temos uma cena de comédia e outra do drama: o que mudaríamos?

(Círculo se desfaz conforme a instrução da professora: tragédia de um lado e comédia do outro. Turma se divide em dois grandes grupos. Um está atento e o outro disperso. Professora conversa com ambos os grupos e propõe que eles trabalhem ações. Um grupo pergunta):

- Podemos ir à rua ensaiar? (Professora autoriza). Nos grupos, ela determina um líder e diz:

- Você é responsável pela organização do grupo. (Grupo aceita e utiliza cadeiras para montar o cenário. Estudantes debatem quem será cada personagem dentro da improvisação semi-estruturada. Há brincadeiras e organização dos estudantes. No outro grupo, professora sugere que os estudantes relembrem a cena e a montem como está, para depois mudar. O tempo da aula é o tempo para lembrar as cenas e sugerir mudanças. Na sala, professora sugere):

- Vamos fazer a cena rapidinho para ver. Eu trouxe telefones antigos que podem ajudar.

(Professora repete várias vezes o que será feito na próxima aula: troca de personagens, “rodízio de personagens” e professora dá dica de todos se prepararem para a próxima aula – desafio, novidade).

### **Cena V. Jogos de concentração e cenas.**

**Data:** 17 de novembro de 2016.

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Afetividade. Professora sabe ser amável e rígida, de maneira bem delineada. Depois do recreio, estudantes estão muito agitados. Na sala de Artes, têm vários círculos desenhados no chão. Professora fala):

- Ao entrarem na sala vocês devem apagar os círculos.

(Entretanto, à medida que entram eles começam a pular nos círculos. Professora observa e resolve não apagar mais os círculos. Professora orienta os estudantes):

- Sentem-se e se acalmem. O trabalho feito hoje será delimitado pelo círculo. Vocês trabalharão o espaço a partir dos círculos e produzirão cenas estáticas.

(Estudantes ouvem com atenção a explicação e se posicionam nos círculos. Professora explica a regra):

- Não pode pisar fora do círculo. (Ela está com uma régua em uma das mãos e na outra com uma vasilha plástica. Ela bate com a régua na vasilha e dita o ritmo da caminhada. Turma faz muito barulho e pula nos círculos. Professora intervém):

- É andando, não pulando. Se atentem ao ritmo. Ele existe, tem que ser respeitado. 1,2,3 andando, sem falas, sem som, sem conversa.

(Estudantes conversam, riem, estão desconcentrados. Mediante a situação, professora estabelece uma nova regra):

- Vocês devem estabelecer contato com o outro do círculo.

(Professora pensa numa estratégia):

- Câmera lenta. Você deve estabelecer contato com o outro e não pode ser com a mão (esta regra veio à tona porque os estudantes só usavam as mãos para estabelecer contato uns com os outros. Estudantes utilizam os pés e os ombros. Nova regra estabelecida pela professora):

- Não pode usar as mãos nem os pés. (Professora tira e apaga alguns círculos, limitando ainda mais o espaço. Diz):

- Observem onde as pessoas estão para ocupar o lugar. Prestem atenção.

(Um estudante):

- Tem que esperar a pessoa sair.

(Estudantes ouvem mais uns aos outros e às instruções da professora. Atentam-se aos círculos e pessoas. Outra instrução):

- Uma batida é para parar e quando eu bater de novo (a régua na vasilha) é para andar. (Apesar de os estudantes estarem mais calmos e atentos, ainda há conversas e gargalhadas).

(Professora III):

- Atenção. Vamos criar pequenas cenas. Por algum motivo, eu vou me deslocar a determinado lugar.

(Turma participa e se engaja para realizar esta etapa do jogo. Muitos se aproximam dos outros para se cumprimentarem. Há falas e poucos gestos. Alguns estudantes demoram para ver o círculo que podem pisar. Eles se aproximam um dos outros não apenas pela tarefa imposta pelo jogo, mas por causa da limitação do espaço. Os

estudantes se divertem e poucos se desequilibram com a limitação do espaço. Professora pausa e pergunta):

- Como está a limitação nesse espaço? Devagar, voltem para seus lugares. (Só com o som da régua batendo no plástico a professora não consegue a atenção e concentração dos estudantes. Ela precisa falar. Com cada um no seu lugar, professora traz um novo desafio):

- Eu vou dizer uma palavra e vocês têm de criar um quadro cênico, ou seja, pensar na cena como se fosse uma fotografia.

(Professora bate palmas para ditar o ritmo e fala):

- Congela quando for o momento de fazer a foto da cena.

(Ela diz ou uma palavra, ou uma frase do texto para os estudantes fazerem o quadro cênico. Na realização das fotografias, os estudantes se movimentam e usam falas. Eles não entenderam a instrução. Professora intervém, media essa situação e mostra no seu corpo e caminhar como poderia ser a foto da cena. Questiona se os estudantes entenderam. Eles confirmam. Ainda há barulho e fala em alguns casos, mas a maioria conseguiu entender a instrução e fazer a cena congelada. Mediante a conquista da tarefa, professora propõe uma nova etapa):

- Agora vocês vão andar em câmera lenta e utilizar o mínimo de movimento.

(Estudantes cumprem esta etapa e há maior concentração da turma. Eles conseguem mais rapidamente congelar as cenas, mas por curto intervalo de tempo. Professora traz as cenas da aula passada das improvisações: racismo e sogras brigando. Os estudantes deveriam primeiro fazer uma cena congelada sobre o racismo, cada um ocupando um círculo no espaço. Como é algo que eles conhecem, eles conseguem se concentrar mais e fazer a cena congelada com agilidade. Com o desafio alcançado, professora estabelece uma nova regra):

- Vocês vão retomar a imagem, movimentá-la e colocar texto.

(Estudantes se engajam e prestam atenção nas cenas dos colegas. Há respeito, concentração e atenção. Em uma das cenas, um dos estudantes chama a outra de pele morena de “macaca”, Estudantes riem. Um fala que odeia brancos, mostrando racismo com qualquer raça, não é a negra, mas a maioria é com o negro, conforme a cena original. A outra cena seria na próxima aula. Não deu tempo).

## **Cena VI. Improvisações: como seria o casamento de Romeu e Julieta nos dias de hoje?**

**Dia:** 22 de novembro de 2016.

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Roda, estudantes entram e sentam. Professora chama os estudantes para a roda e explica o que foi feito na aula passada):

- Na aula passada fizemos a divisão de grupos e distribuição de números. Nesta aula, os grupos da tragédia e da comédia farão as cenas, conforme planejado aula passada. O texto será um roteiro improvisado e será feita uma costura do texto. Cada grupo deve se organizar em quatro pessoas. (Ela entrega um papel em que estão escritas as ações que serão feitas e estipula o tempo de os grupos se organizarem em 5 min).

(Alguns grupos vão à rua planejar e a professora organiza as pessoas que faltaram aula passada nos grupos. Estudantes ficam em dúvida se é para eles se pautarem no tempo de Romeu e Julieta ou se pode ter tecnologia. Professora enfatiza):

- A história de vocês deve tratar dos tempos de hoje. As cenas são baseadas nas improvisações.

(Nos grupos, estudantes discutem como será a cena e quem fará cada personagem. No espaço cênico, a professora coloca uma mesa e duas cadeiras. Ela desafia os estudantes ao preparar o espaço. Há um telefone. Meninos não se importam em fazer papéis femininos. Professora diz aos estudantes):

- Eu considero as improvisações como parte do processo de avaliação, assim como a situação de ser plateia, então, não se atentem apenas às cenas, mas ao modo como vocês agem na aula

(Na primeira cena há um casal, o Romeu e a Julieta. Conflito: Julieta não quer limpar a casa. Ela tem a ideia de ligar para a sogra. Romeu também liga para a mãe de Julieta e as sogras intervêm na relação dos dois. Há xingamentos de “baleia”, “cabelo duro” e parece que os estudantes expressam suas opiniões sobre os colegas dentro da cena, os quais entram no jogo. A cena é divertida, os gestos são minimalistas. A plateia, atenta, questiona):

- Como ele escutou o telefone, se não tocou?

(Uma das sogras, interpretada por um menino, sai se arrastando da cena, pois se trata de uma personagem gordinha e o estudante tinha o objetivo de gerar esse efeito, o que se relaciona com a atitude física que a professora havia entregue no papel).

(Na segunda cena um dos estudantes usa uma peruca para fazer a Julieta. Antes da cena, a plateia conversa muito, mas quando começa, os estudantes ficam quietos e estão atentos. Na cena, estudantes modificam as vozes. Romeu é beberrão).

(Na terceira cena o Romeu é gordo, viciado em chocolate e está desempregado. A cena começa com ele procurando emprego no jornal imaginário. Conflito: casa suja. Nem Romeu, nem Julieta querem arrumar a casa, então ele tem a ideia de ligar para a mãe dela, de modo eu a sogra conseguisse resolver esse problema. Os estudantes falam baixo e começam a entrar nas piadas, perdendo o foco do conflito).

### **Cena VII. Experimentação sobre: como utilizar o espaço?**

**Dia:** 6 de dezembro de 2016.

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Vieram 14 alunos. A escola estava com poucos estragos: telhas do ginásio voaram e vidros quebraram, por causa do vendaval. Professora reúne todos os estudantes num pequeno círculo, dentro da sala de Artes e pergunta):

- Todos estão bem?

(Alguns estudantes dizem que sim e outros):

- Depois do ciclone e do susto, a minha casa sofreu grandes estragos. O portão e o telhado voaram.

(A professora acolhe):

- O meu portão também voou. O lado bom dessas horas é a socialização e união das pessoas.

(Estudantes concordam. Sobre a aula, ela diz):

- Na quinta será apresentado o trabalho e vou ensaiar com os estudantes que estavam no dia de hoje. Hoje, vocês devem pensar em quais objetos utilizarão nas cenas e onde ficará a plateia. Após definido esses detalhes, vamos experimentar.

(Professora e estudantes vão ao pátio e ela dá dica aos estudantes para que eles analisassem as possibilidades do espaço. Ela propõe que os estudantes trabalhem improvisações para analisar e experimentar as possibilidades do espaço. Alguns estudantes estão abalados com os estragos das suas casas. Professora compreende e os incentiva a trabalhar o espaço, pensar na improvisação e espalhar. Estudantes se sentam na rampa e se acomodam. Professora diz):

- Eu vou contar até 10 para vocês montarem a imagem de uma cena. (Cada grupo fica de um lado do chão com piso xadrez, esperando a contagem da professora).

(Grupo 1: cena de aula. Pátio delimita o tamanho da sala de aula. Um dos estudantes faz o professor. Está sentado numa cadeira, realizando a ação de dar nota no diário. Os outros membros do grupo fazem estudantes: alguns preocupados, outros felizes e outros bagunçando. Professora questiona):

- Qual a relação com a plateia? (A 4ª parede estava instaurada e, pela imagem deles, o público estava como observador do evento. Mediante ao questionamento da professora, esse grupo desmontaria a cena de maneira lenta e sem falar, mudaria de posição).

(Grupo 2: tem duas narradoras e dois estudantes que atuam realizando ações. Eles propõem diálogos. Professora dá dica ao grupo):

- Tentem dirigir a narrativa ao público.

(Um dos estudantes observa que se a cena for feita em "L" isso é possível. Cena: Romeu pula a janela secretamente e entra no quarto de Julieta. Professora sugere):

- Vocês podem trabalhar com sons, para gerar efeitos.

(Novo desafio: plateia muda de lugar. O desafio dos estudantes é lidar com essa nova configuração de espaço. Professora questiona):

- Será que mudar de posição resolve? Vamos descobrir. (Grupo se esquece da plateia).

(Professora III):

- Vamos nos lembrar do que fizemos durante o ano. Como vocês interagiam com a plateia? Como, na cena de vocês, descobriam que o público estava olhando?

(Um estudante):

- Pelo olhar. O jogo do olhar, era como se a gente estivesse se comunicando.

(Professora III):

- Sim, muito bem. E de algum modo tem que ter surpresa na minha cena.  
Lembra do espaço do triângulo?

(Uma estudante):

- Sim, a triangulação.

(Professora III):

- Pode falar mais com a plateia, comunicar mais, junto com a questão do olhar que vocês falaram.

(A professora propõe um novo desafio: equilíbrio do espaço – pessoas em cena, dialogando com a plateia. Professora conta até 5, fecha os olhos e instrui os estudantes que no final da contagem eles devem estar em dois grupos, em xadrez diferente um do outro, com a mesma quantidade de membros. Professora diz):

- Um objeto será inserido no espaço e os grupos lidarão com isso.

(Nos grupos, um deles, o qual há o recurso do narrador, um narra, dois fazem efeitos sonoros e dois atuam. Uma fez um espelho, como se fosse um objeto do quarto da Julieta, mas se perdeu o contato com a plateia, conforme também observado pela professora. Professora questiona):

- Como jogar com a plateia? (Relembra os estudantes de jogos que eles fizeram ao longo do ano, como por exemplo, o jogo da caixa, em que os estudantes, a partir de ações tinham de comunicar à plateia o que poderia ter dentro da caixa. Depois, ela questiona):

- Como utilizar o espaço? Quando narro e quando comento a cena?

(Grupos ficam com esses questionamentos para reflexão e para trabalharem na próxima aula).



**Cena VIII. Improvisações a partir de um espaço construído previamente e avaliação do processo das aulas.**

**Dia:** 9 de dezembro de 2016.

**Personagens:** Professora III, pesquisadora e estudantes.

(Professora reúne os estudantes num semicírculo, em frente ao auditório. Eles estão com poucas conversas).

Professora III diz:

- Os três grupos terão três desafios e vocês irão brincar com isso.

(Ela levou elementos para o espaço do auditório: caixas, carteiras, cadeiras, para que os grupos brincassem com os três desafios e improvisassem no espaço dado.

Professora III):

- Desafio 1: em um espaço um grupo fará clima de tensão silenciosa, sem falas, farão uma ação. Desafio 2: o grupo poderá utilizar sons, sem falas. Desafio 3: o grupo pode usar “blablação”<sup>17</sup>(professora relembra o que é). Os grupos não poderão tirar os objetos de lugar e terão de ressignificá-los. Uma cadeira não é uma cadeira.

(Estudantes ouvem, empolgam-se e já conversam com os colegas sobre os grupos. Eles ocupam os espaços criados pela professora e planejam possibilidades.

Professora III):

- Cada grupo tem 3 minutos para se organizar.

(Grupos consideraram pouco tempo, mas era o que tinha. Professora define a ordem dos grupos, questionando se poderia ser o primeiro grupo. Passados os três minutos, professora III alerta):

- 1,2,3, congela! Primeiro grupo.

(Cena: uma festa. O bambolê na cadeira virou um isopor de bebidas, a cadeira um touro mecânico e a caixa uma mesa de DJ. Grupo utilizou gesto e blablação para enfatizarem estados emocionais. Professora chamou atenção da plateia, acerca da direção que ela estava e o grupo se virou à plateia. Turma aplaude. Professora anuncia):

- Segundo grupo.

---

<sup>17</sup> Explicação está presente em “Crítica Teatral III: considerações sobre as cenas” (p. 118).

(Segundo grupo: um deles fala e a plateia intervém ao lembrar da regra estabelecida pela professora no desafio: não tem som. Professora também intervém dizendo que a plateia está aqui. Do espaço, eles fizeram uma loja que foi assaltada por duas pessoas, cujas armas imaginárias. Os lojistas roubam as armas e levam os assaltantes à polícia. Plateia se diverte e está atenta. Aplausos. Professora III):

- Terceiro grupo.

(Terceiro grupo: professora pede para congelar e diz que toda a ação tem um som. Pois, ao entrar em cena os estudantes esqueceram do som. É um ônibus que busca as pessoas. Nas curvas, os estudantes acompanham e mostram o percurso a partir das suas ações com seus corpos. E, conforme os sons do ônibus, os quais eram feitos por um dos estudantes que atuava como motorista, os estudantes freavam ou mostravam que a velocidade havia aumentado com seus corpos. Professora declara que o movimento precedido de som é mais difícil de ser feito, mas o grupo havia conseguido).

(Finalizadas as improvisações, a professora quis fazer uma avaliação das aulas com os estudantes. Ela faz a primeira pergunta para introduzir a avaliação):

- O que foi mais difícil para vocês?

(E continua):

- O que foi mais fácil? O que acharam que deram conta? O que falta para conseguir, enquanto coletivo, para deixar as coisas mais organizadas, lembrando que tiveram dois grupos, a tragédia e comédia?

(Estudantes):

(Estudante 1):

- Muitos têm vergonha de fazer uma ação, com medo que os outros critiquem ou reclamem.

(Professora):

- Alguém discorda ou concorda com a afirmação do colega?

(Turma concorda. Professora):

- Não conseguimos chegar numa compreensão da cena que não seja julgamento.

(Um dos estudantes considera):

- O mais difícil foi a formação de “grupinhos” na turma.

(Professora ressalta):

- Formação de grupos na turma.

(Outros estudantes sugerem que os grupos podem ser sorteados. Professora diz):

- Isto foi tentado. Eu sorteei. O que aconteceu?

(Turma):

- Muitos saem, trocam de grupo.

(Professora):

- Vocês ainda não sabem trabalhar Juntos. Uma forma seria: se trocar de grupo, perde ponto, que é o que funciona, infelizmente.

(Estudante 2):

- Dificuldade de comunicação dentro e fora de cena. Em cena: o fato de muita gente enrolar. Fora de cena: o tempo, não tem tempo de ensaiar.

(Estudante 3):

- Na cena todo mundo quer falar.

Professora:

- Excesso de falas.

(Estudante 4):

- Quando não é engraçado tem gente que ri toda hora da cena e isso atrapalha.

(Estudante 5):

- Questão da organização.

(Professora):

- O que seria?

(Estudante 5):

- Todo mundo brinca, quer sair.

(Professora):

- Teríamos que fazer uma prática para entender a função de cada um dentro do grupo.

(Estudante 6):

- Nos grupos o ideal seria não deixar só amigos, mas pessoas que não se convive muito para trabalhar um com o outro.

(Turma dispersa, conversa paralela. Professora intervém):

- Vocês não estão preparados para a escuta do outro, é um exemplo agora.

(Turma silencia e presta atenção).

(Estudante 7):

- Às vezes algo de fora, trazemos problemas, isso atrapalha.

(Estudante 8):

- Competição, egocentrismo, um quer ser melhor do que o outro e tem pessoas que são tímidas.

(Turma dispersa, ri de quem fala e professora intervém):

- Estão vendo isso?!

(Estudante 9):

- Muita gente quer fazer a cena sozinha. Tem algumas pessoas que não aceitam a opinião do outro.

(Professora intervém quando alguns estudantes começam a discutir justificando que alguém tem que assumir a liderança. Senão não sai nada. Ela diz):

- Gente, respeito!

(Alguns estudantes):

- Respeito!

(Estudantes levantam as mãos para falar e buscam se organizar).

(Estudante 10):

- No grupo é importante tomar a liderança, porque se o grupo se distrai não sabe o que fazer.

(Professora):

- Às vezes algo que não pode dar certo, pode ser interessante. A ideia do Teatro é experimentação. Às vezes o mais fácil é convencional. Tenta, às vezes, sair fora do comum. Ninguém está aprendendo a ser ator. Não importa se não sabe fazer direito, estamos aprendendo uma linguagem estética.

(Estudante 11):

- Pessoas que faltam são um problema. Temos de mudar tudo.

(Professora):

- Tentaremos elaborar um plano de trabalho para dar conta das questões de vocês.

Palmas a todos e obrigada!

### **Crítica Teatral III: considerações sobre as cenas**

Conforme as cenas, percebi que as aulas eram dinâmicas, práticas e teóricas. Ao mesmo tempo em que os estudantes experimentavam e se movimentavam, a professora explicava porque determinada proposta era importante e, conforme a resposta da turma no ato da experimentação e atenção, ficava mais tempo num jogo ou engendrava para o próximo. Eram trabalhados jogos, segundo o sistema criado por Viola Spolin, uma vez que o foco, a instrução e a avaliação estavam presentes. Eram feitas improvisações, as quais configuram o texto como modelo de ação para as cenas, cujas ideias estão presentes nos trabalhos de Koudela (2010) e Concilio (2013) e ações físicas, conceito presente no método de Stanislavski, abordado por Leão (2014).

Em relação à interação entre a professora e os estudantes, considero que ela é uma coordenadora, preocupada e atenta à relação entre processo e produto, cujas ideias são sintetizadas por Koudela (2010). Podem ser identificados aspectos como a liderança de tarefas, conforme as ideias de Hillal (1989), assim como a importância do trabalho em grupo, presente nas concepções da mesma. A professora III pode ser considerada uma professora-pesquisadora, pois ela apresenta os conceitos para os estudantes, explica e os exemplifica na prática, buscando novas alternativas e possibilidades para seu trabalho em sala de aula.

Durante o processo de ensino e aprendizagem em teatro, professora III ressaltava a importância dos jogos serem trabalhados junto com o texto, porque além das palavras, eles desenvolvem relação de escuta, concentração, entonação das frases e texto e espaço.

No momento em que os estudantes imaginavam objetos e trabalhavam com as possibilidades do espaço, segundo as instruções da professora III, eles trabalham a capacidade de transformação presente nos jogos teatrais. Segundo Spolin (2015)

os efeitos do ato de jogar não são apenas sociais ou cognitivos. Quando os jogadores estão focados no jogo, são capazes de transformar objetos ou cria-los. Ambientes inteiros surgem espontaneamente a partir do nada [...] a transformação não ocorre uma, mas muitas e muitas vezes (pp. 31, 32).

Essas transformações são “[...] mágica teatral e uma parte intrínseca da maioria dos jogos teatrais” (SPOLIN, 2015, p. 32). Em relação aos jogos, trabalhar com o foco ou ponto de concentração nas aulas servia “[...] para que o jogador pudesse perceber e resolver o problema do exercício proposto” (VIDOR, 2010, p. 115), cuja instrução era contínua e elaborada durante o processo. Ao buscar a solução para um problema, o estudante “se envolve corporalmente, intelectualmente, intuitivamente e verbalmente consigo mesmo, com seus companheiros de cena e principalmente com aquilo que está fazendo” (LEÃO, 2014, p. 115).

Ao se envolver corporalmente e intuitivamente no jogo, as respostas dos estudantes são físicas e a emoção surge a partir da situação vivida, cujas reverberações têm relação com o método das ações físicas na acepção de Stanislavski. De acordo com Leão (2014) a metodologia do encenador-pedagogo Constantin Stanislavski “exige do ator um [...] relaxamento muscular e concentração absoluta da atenção durante a atuação, para que consiga a verdade cênica” (p. 113).

A verdade cênica está presente no engajamento dos estudantes ao realizar o jogo, uma vez que há atenção para aquilo que está fazendo, afinal, “[...] mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como cerne da manifestação da inteligência no ser humano” (SPOLIN, 2015, p. 21) e vêm à tona as respostas físicas dos estudantes que surgem a partir das situações vividas. Um exemplo que pode ser encontrado nas aulas da professora III é a última cena, em que um dos desafios dos estudantes era tornar visível o invisível, ao terem de transformar os objetos no espaço preparado pela professora.

No momento que a professora III entrega um papel a cada grupo de estudantes, despertando-os às ações que podem ser realizadas, ou descrevendo a situação de determinada cena, tem-se em vista as características da ação, conforme as ideias de Stanislavski, pois eles improvisam dentro de circunstâncias propostas. De acordo com Stanislavski (*apud* LEÃO, 2014, p. 116) a ação apresenta quatro características:

1. A ação obedece uma lógica;
2. A ação é sempre contínua;
3. A ação é interior e exterior;

#### 4. A ação é sempre guiada por um objetivo.

Nesse esquema, conhecido em Stanislavski como circunstâncias propostas, o professor, enquanto orientador, “[...] estabelece circunstâncias propostas para poder atuar” (LEÃO, 2014, p. 116), cujo trabalho é feito a partir do texto dramático ou “[...] situação trabalhada e enunciada como um exercício” (LEÃO, 2014, p. 117). Um exemplo dessa prática que aconteceu nas aulas foi o momento em que os estudantes ganharam um papel com ações que deveriam realizar, em situações descritas pela professora. As ações tinham uma lógica ao contexto da situação da cena, eram interiores e exteriores, pois estamos emocionais e corporais deveriam aparecer nas cenas e tinham um objetivo.

Na relação estabelecida entre texto e jogo no processo das aulas da professora III, o texto é entendido enquanto modelo de ação, ou seja, a improvisação é introduzida a partir do texto, através do princípio de improvisação. Segundo Koudela (2010) o princípio de improvisação é entendido como “[...] um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada, fornecida pelo texto” (p. 17).

Ao trabalhar o texto como modelo de ação, entende-se que “o texto é móvel de ação” (KOUDELA, 2010, p. 135) e, enquanto material do jogo teatral, “seu significado atual e histórico passa a ser examinado através das representações simbólicas, atitudes e ações corporais” (KOUDELA, 2010, p. 138). Nas aulas, os estudantes modificaram o texto *Romeu e Julieta* de acordo com as percepções deles sobre a situação do casal, transportando-a à atualidade através das perguntas norteadoras propostas por professora III: “Como seria o casamento entre Romeu e Julieta nos dias de hoje?” E “Na atualidade, o que impediria a união entre Romeu e Julieta?”.

Ao realizarem essa ação, examinando o significado atual e histórico do texto, os estudantes promovem a atualização do mesmo, a qual “[...] só se realiza através do vínculo que o atuante estabelece com seu próprio cotidiano” (KOUDELA, 2010, p. 18). A partir do momento que os estudantes atualizam o texto e estabelecem relações com seu cotidiano, eles estranham-no, conforme o sentido de estranhamento, ou distanciamento em Brecht.

De acordo com o diretor e dramaturgo alemão, “estranhar significa historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto, transitórios”



(*apud* KOUDELA, 2010, p. 135). O procedimento da historicização se inicia a partir da relação que o atuante (jogador) estabelece entre o texto e o seu universo de vida (cotidiano), afinal, “aquilo que ocorreu no passado pode ser mostrado e o presente historicizado” (KOUDELA, 2010, p. 107). Isso faz com que o espectador se distancie do seu tempo e veja com o olhar da geração futura.

Portanto, nos exemplos presentes em aula, distanciar é “inserir um fato em perspectiva histórica, passível de análise, com o intuito de apreendê-lo e, a partir dele, gerar conhecimento das relações entre os homens, com o intuito de transformá-las” (CONCILIO, 2013, p. 6), o que acontece pelo fato de a professora entender o texto como modelo de ação e incentivar os estudantes a pensá-lo historicamente, situando-o no tempo presente.

O texto, enquanto material do jogo teatral, “é transportado para uma ação prática, a partir da qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições com o próprio corpo” (KOUDELA, 2010, p. 138). No momento em que o jogador estabelece relação entre o texto e o seu cotidiano, ele compõe uma esfera gestual, a qual no processo das aulas da professora III é entendida como atitude corporal. A esfera gestual se trata de uma “[...] esfera de atitudes, que as figuras (personagens) assumem uma diante das outras [...]” (KOUDELA, 2010, p. 103), ou seja, as figuras compõem um *gestus* social. As atitudes corporais mostram como foram construídas as ações sociais de um sujeito, porque ele se confronta com o ambiente social.

No trabalho da professora III, estabelece-se uma relação entre o texto e a consciência da prática do cotidiano, a qual é despertada no jogo, pois é promovida “[...] a dissolução de hábitos de percepção e o trabalho com significados sociais se manifestam corporalmente” (KOUDELA, 2010, p. 137). São trabalhados jogos de movimento rítmico, proporcionando aos jogadores “[...] oportunidade de explorar e tornarem-se conscientes do movimento corporal” (SPOLIN, 2015, p. 63), em que um dos elementos que focalizam essa exploração são as caminhadas pelo espaço, “[...] dando aos alunos a chance de se movimentar e explorar o espaço que lhes é familiar [...] proporcionando um novo imediatismo ao espaço” (SPOLIN, 2015, p. 69). A blablação, que se refere ao “ato de comunicar através das palavras” (SPOLIN, 2015, p. 161) também é um recurso de jogo que desperta a consciência da prática do cotidiano, pois “os jogos de blablação levam a voz a um outro nível de comunicação” (SPOLIN, 2015, p. 161).

Por fim, outro recurso utilizado pela professora III para despertar a consciência na cena foi o sistema coringa de Boal. Para Boal “[...] o importante não é que os espectadores apenas recebam ideias, mas que possam torná-las cênicas subindo ao palco e praticando, modificando, interferindo concreta e ativamente, no ato da exposição” (VIDOR, 2007, p. 62), cujas mudanças podem ser propostas pelo elemento denominado coringa, que é “[...] um misto de animador, coordenador, diretor de teatro e moderador dos eventos de teatro do oprimido” (NUNES, 2004, p. 21). Dessa forma, no sentido de aprendizagem em teatro é possível “estimular a capacidade de identificação e o repertório de ação dos participantes” (SPOLIN, 2015, p. 23).

Em suma, “o jogo pode contribuir de forma decisiva para o rompimento de comportamentos condicionados” (KOUDELA, 2010, p. 134), tornando-se possível “[...] desenvolver princípios de aprendizagem que permitam a diferentes grupos elaborar uma abordagem do texto, relacionada com a sua experiência” (KOUDELA, 2010, p. 138).

Na interação entre a professora III e os estudantes, percebi o engajamento dela como coordenadora das atividades, uma vez que “é tarefa do coordenador desmascarar as dificuldades para todas as seleções convencionais [...] Ele deve contribuir com perguntas, dúvidas, multiplicidade de pontos de vista, comparações, lembranças, experiências” (KOUDELA, 2010, p. 100). O coordenador “[...] é o olho e o ouvido da plateia e, ao mesmo tempo, é um parceiro que participa do jogo teatral através da instrução” (SPOLIN, 2015, p. 23).

A intervenção do professor é vista como fundamental no processo educacional, pois ele desafia o processo de aprendizagem de reconstrução de significados, por meio da liderança de tarefa, segundo a concepção de Hillal (1989), cujas ideias e iniciativas propostas pelo coordenador visam à solução de problemas, presentes nos jogos e na relação que eles estabelecem com o texto.

Em suma, em relação às aulas, a avaliação presente em cada etapa passa a ser propulsora do processo de aprendizagem. No sistema de jogos de Viola Spolin, a plateia “é constituída por parte do grupo de trabalho e a avaliação coletiva dos resultados realizada, conjuntamente, pelos jogadores atuantes e observadores” (VIDOR, 2010, p. 115), características presentes nas práticas realizadas por professora III e sua função de coordenadora no processo teatral observado.

### **Capítulo III. Que teatro é esse?**

Nesse Capítulo serão consideradas as entrevistas realizadas com os professores I, II e III, as descrições dos seus objetivos perante as suas propostas metodológicas, atentando-se às dificuldades que eles enfrentam na sua prática diária e suas conquistas e expectativas em relação ao ensino e aprendizagem em teatro na escola, com o aprofundamento das questões trazidas por eles.

Optei por escrever as entrevistas na íntegra, pois não se trata da sala de aula e de seus acontecimentos estéticos e pedagógicos, mas do olhar dos professores perante suas práticas e propostas e a maneira como eles as articulam. É a voz dos professores trazida na visão deles e não da maneira como percebi as aulas, cuja característica é enfatizada na pesquisa de tipo etnográfico, já que são trazidos diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade, para que eles sejam debatidos e confrontados, até pelo próprio leitor.

Serão traçadas relações com as *Propostas Curriculares* de Florianópolis, citadas pelos professores como guias e não imposições, apresentadas pelas coordenações pedagógicas das escolas e perceber: com base nos três processos descritos, o que se traz de possibilidade teórico-metodológica para trabalhar Teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas? Delineando-se novos caminhos, propostas e possibilidades.

#### **Entrevistas com os professores I II e III suas reverberações práticas: aconteceu de acordo com o planejado?**

##### **Escola I – Professora I**

Saliento que essa entrevista foi feita na segunda semana de início das visitas de campo às escolas e as perguntas ainda estavam em processo de amadurecimento e portanto, um pouco confusas. A entrevista aconteceu no início do processo para eu entender a prática das aulas observadas e teorias que pudessem inspirá-las e compreender o que havia sido tentado nas propostas metodológicas do bimestre anterior.

**Pesquisadora:** O que a coordenação pedagógica prevê de conteúdos para as aulas de Artes?

**Professora I:** Não sei o que eles preveem, acho que eles nunca me falaram o que eles preveem. O que me passaram foi a Matriz, mas nem sei se foi aqui que me passaram, acho que foi na outra escola, acho que aqui não me passaram. Em uma conversa foi tocado sobre assunto. A supervisora falou: ah, eu acho que você sabe melhor do que eu o que é da tua área, você sabe melhor do que eu o que é do teu conteúdo, então não vou ficar te falando o que é pra ti fazer. Eu tive liberdade e ela meio que me deixou à vontade: se precisar de ajuda nós estamos... Ela me mostrou a matriz

**Pesquisadora:** A Matriz é a Proposta Curricular de 2008?

**Professora I:** Sim. Ela me mostrou essa Proposta Curricular e planejamentos antigos, de outros professores, mas quem criava era eu.

**Pesquisadora:** Que dificuldades encontrou para ministrar as aulas de Teatro nesta escola?

**Professora I:** Quando eu entrei e comecei a dar aula para o primeiro ano. Eu não tinha dado aula nem pro primeiro, nem pro segundo, nem pro terceiro, então foi uma coisa que eu tive que me adequar. O conteúdo não muda muito, mas a maneira de abordá-lo. Eu li muitas coisas pra tentar entender como se fala com as crianças. O que mais me marcou foi um curso que fiz do Instituto Brincante<sup>18</sup>. Eu procurei esse curso e paguei, caro. Mas, valeu a pena, eu aprendi um monte de brincadeira, forma mais lúdica pra lidar com os pequenininhos, no mesmo nível.

**Pesquisadora:** Entendi. Então você mesma procurou se especializar para chegar mais preparada aos Anos Iniciais. Em relação ao sexto ano, que metodologia você pretende trabalhar este ano?

**Professora I:** Eu pretendo trabalhar com vídeo, coisa que eu nunca fiz com eles, com essa turma que eu estou desde o terceiro ano. A gente começou a trabalhar com Alice (texto *Alice no País das Maravilhas*). Achei que não estava ficando legal, estava meio sem graça assim... Sabe?

**Pesquisadora:** Por quê?

---

<sup>18</sup> Localizado no bairro Vila Madalena, São Paulo, o **Instituto Brincante** é um espaço de conhecimento, assimilação e recreação das inúmeras manifestações artísticas do país. Tem como foco a pesquisa e reelaboração da cultura brasileira. Entre os cursos se destacam: Brincantinho - dança e percussão para crianças de 7 a 10 anos; Danças populares brasileiras e Percussão brasileira iniciante. Para maiores informações olhar o site do Instituto: <http://www.institutobrincante.org.br/>, acesso em 26 de abril de 2017.

**Professora I:** Talvez eu não tenha conseguido levar pra eles aquilo que estava na minha imaginação. Imaginei mais aquela coisa do universo da fantasia. E como a gente tinha partido do texto e estava trabalhando com o texto, aí eles ficam muito... Presos no texto... Não dá pra trabalhar com texto. Até dá, mas engraçado a outra vez que trabalhei com texto com eles eu senti a mesma coisa... Ficava uma coisa meio dura, assim... Fui só com o texto, mas não ele todo, só com alguns pedaços. Eles já sabiam que texto era. A gente conversou. Aquela história: eles saem pra ensaiar e tem aqueles que incomodam, que não fazem nada, não ensaiam. Desse jeito eu mudei tudo e quem não estava fazendo vi que continuava sem fazer, entendeu? Eles se separaram em grupos, cada um era o personagem e todos estavam atuando. Eu conversei com a turma pra gente fazer outra coisa. Eu ia deixá-los escolherem. Eu tinha uma ideia. Compartilhei a ideia e eles abraçaram-na, que seria fazer uma propaganda política, como um comercial. Dividi-os em grupo, cada um faz um partido e eles fazem a proposta do partido. Um é candidato a prefeito, outro vice, outros vereadores. Depois pedi pra eles pesquisarem a função de cada um também, porque daqui a pouco a gente vai começar a campanha eleitoral. Eu estou preocupada com a possibilidade desse prefeito se reeleger. Então eu quero ver se a gente consegue de alguma forma chamar atenção pra essa propaganda, entende? Quero ver se de alguma forma a gente consegue formar politização pra essa propaganda.

**Pesquisadora:** Ah, então através do imaginário você pretende traçar relação com a realidade dos estudantes.

**Professora I:** É, aí vamos ver o que vai sair, entendeu? Eu perguntei pra eles o que é política. Peguei um livrinho pra eles entenderem o que é política, que política é aquilo que tá no dia-dia, no livrinho explicava. Porque eles falam que política é aquilo que eles veem, pra eles entenderem que política está aqui na nossa relação, que estamos sempre negociando. A ideia é fazer o trabalho em grupo, os vídeos e quero que eles façam a edição. Nos grupos pelo menos tem um aluno tem uma noção de como editá-los. Na hora de montar me preocupei com essa questão e quero levar eles na sala informatizada pra fazer uma oficina rápida e aprenderem. Eles são sempre tecnológicos, estão sempre ali mexendo nas coisinhas então, vamos fazer alguma coisa útil. Daí eu quero ver também como é essa interpretação pra câmera, que é bem difícil, pelo menos pra mim, eu acho super difícil para falar com a câmera.

**Pesquisadora:** Vai explicar para eles algum exercício que ajude?

**Professora I:** Eu quero explicar pra eles sobre os planos, sabe? Plano americano, plano aberto, para eles terem uma ideia do plano que irão pegar.

**Pesquisadora:** Certo, entendi. Em relação à sua prática, que dificuldades você encontra na sua prática em sala de aula?

**Professora I:** Falar e ser ouvida. Organizar as salas, eu acho que é simplesmente a minha maior dificuldade, tipo, falar um por vez. À tarde é muito pior. Essa turma é ótima. À tarde você não consegue dialogar. Daí eu tenho que trabalhar minha paciência, assim pra esperar. Eu utilizo a espera e exercícios de relaxamento pra ajudar. Funciona, mas às vezes demora mais. O meu principal desafio é eu ter a paciência de esperar, pra depois fazer outra coisa, não sou eu. Fazer um círculo com as cadeiras também ajuda muito. É muito melhor trabalhar com eles do que naquele jeito, na sala de aula normal, ou trabalhar com eles no formato de plateia e eu na frente, que eu faço mais nas apresentações de cena. Quando eu quero conversar com eles eu faço círculo e quando é para apresentar cena desfazemos o círculo pra ficar no formato de plateia. Às vezes utilizo com eles os espaços da escola pra ensaiar.

**Pesquisadora:** Além dessas dificuldades que você mencionou, encontra dificuldades pra administrar o tempo das aulas?

**Professora I:** O difícil pra mim é quando é uma aula de 45 min, aí é muito difícil. Mas, tipo, eu tento me organizar, tem o tempo de arrumar a sala e depois parar tudo uns 3 min antes do sinal, pra eles conseguirem arrumar a sala de novo, de volta e o tempo pra chamada. Eu faço a chamada sempre pra não me perder, que se deixar pra depois você se perde e também pra ficar um ritual assim, que ajuda.

**Pesquisadora:** E em relação à escola, a escola tem material suficiente pra atender a demanda das aulas de Artes?

**Professora I:** Aqueles figurinos foi a outra professora de Artes Cênicas que teve aqui e fez uma campanha de arrecadação e conseguiu juntar esses materiais. Eram guardados na “salinha do apoio”, mas como era muito ruim pra eu acessar: vai pra lá, vai à sala do professor, há alguns anos eu tirei tudo de lá e levei pro meu armário na sala dos professores, até pra não ficar bagunça na sala dos professores, mesmo porque é uma forma mais prática. Às vezes eu também preciso usar o som, mas divido com a professora de inglês.

A entrevista não continuou porque não deu tempo. Foi marcado outro dia para continuar, mas a professora pegou licença médica e se afastou e precisei procurar outro campo, no caso a escola III.

### **Considerações a respeito da entrevista I – professora I**

Em relação à entrevista realizada, a Matriz que a professora I se refere é a Proposta Curricular de 2008 do município de Florianópolis. Ela leu essa matriz, pois a coordenação pedagógica mostrou, mas ela quem criava os eixos norteadores nas aulas. De acordo com essa Proposta, espera-se que as aulas de Artes influenciem “[...] sujeitos críticos e aptos a construir processos sociais que possam melhorar a vida na sociedade, bem como, o fim das desigualdades sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 89).

Para conseguir atingir essa ação transformadora envolvendo a relação entre a arte, o sujeito e a sociedade, um dos elementos em destaque para o ensino e aprendizagem em teatro citado na Proposta Curricular de 2008 é a política, afinal, “toda ação do indivíduo está impregnada de concepção política, mesmo quando há a negação da mesma. A diferença é a compreensão de que no fazer teatral faz-se necessária à consciência do posicionamento político (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 93).

Em relação ao processo teatral descrito pela professora, ela mostrava preocupação com a conjuntura política e com senso crítico dos estudantes, em que queria chamar a atenção à propaganda que os partidos políticos ficcionais fariam sobre as propostas deles. As propagandas realizadas mostrariam os pensamentos e posicionamentos dos estudantes acerca da situação presente na sociedade, comunidade e escola e o que poderia ser melhorado, fazendo-nos perceber a consciência deles em relação à conjuntura do momento.

Nesse sentido, pode-se dizer que o teatro vai além da representação da realidade social, envolvendo até, questões existenciais dos próprios sujeitos engajados no processo teatral, em que “o teatro inclui-se como manifestação histórica do pensar humano” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 91). Ao experimentarem a vivência de papéis e situações diferentes, “[...] os estudantes compreendem melhor as relações sociais estabelecidas” (p. 93). Na prática da professora I, os estudantes fizeram papéis de representantes políticos do município e suas propostas de

campanha, de modo a compreender na prática as funções desses representantes e a importância deles, possibilitando-se o amadurecimento de uma consciência política mais ampla.

As dificuldades apontadas na entrevista foram: falar e ser ouvida, o que apareceu frequentemente nas cenas do segundo capítulo e quando há uma aula de 45 min. As estratégias utilizadas para ela falar e ser ouvida foram: a espera e paciência e os exercícios de relaxamento. Entre as ações realizadas em aula, ela buscava fazer um círculo com as cadeiras, quando queria conversar com os estudantes e, para apresentar, desfazia-se o círculo, de modo a ficar no formato de plateia. Então, a professora I utilizava como estratégia de concentração e engajamento dos estudantes as ações de diversificar o espaço da sala de aula e controlar a paciência dela, por meio da espera e dos silêncios.

Para contornar a dificuldade em desenvolver uma aula em 45 minutos, a estratégia trazida pela professora é a organização do tempo curricular: há o momento de organizar a turma, os grupos, arrumar a sala e a chamada é apresentada como ritual de passagem, para iniciar o momento de atenção.

## **Escola II – Professor II**

A entrevista realizada aconteceu no mês de novembro de 2016, período mais próximo do final do ano letivo, devido à disponibilidade do professor, a qual aconteceu nessa época.

**Pesquisadora:** A coordenação pedagógica prevê algum conteúdo para as aulas de Artes?

**Professor II:** A partir do conteúdo da prefeitura de Florianópolis (onde está escrito os conteúdos), ela não impõe nada, você tem que seguir e você faz seu planejamento de acordo com...

**Pesquisadora:** A proposta curricular de 2008?

**Professor II:** Isso, mas ela não impõe absolutamente nada e mesmo que ela impusesse, eu não seguiria.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Professor II:** Porque uma coisa é você idealizar essa disciplina/os conteúdos serem os melhores para os alunos, você idealizar na teoria, enquanto na prática é outro universo. Não adianta eu querer ensinar “A” se os alunos querem “B”. Então



esse é um dos meus embates com a proposta curricular. A proposta curricular é apenas um guia, ela não tem que ser uma obrigação.

**Pesquisadora:** Quais são as propostas metodológicas que você pretende usar durante o ano?

**Professor II:** Metodologia?

**Pesquisadora:** É, também.

**Professor II:** Nenhuma. Enquanto metodologia no sentido Viola Spolin, ou drama, ou qualquer coisa do tipo, nenhuma. Seguindo essas linhas de propostas mais teóricas do teatro, nenhuma. O que eu faço com os meus alunos é teatro, independente daquilo de metodologia. A minha intenção é com que eles entendam um pouco mais a linguagem teatral, fazer com que eles vivenciem isso, independente da metodologia, porque a outra coisa é como eu falei a respeito da proposta curricular, não adianta eu tentar traçar uma metodologia *a priori*, se eles não querem. E essa metodologia, na forma ensinada de acordo com eles, eu me adapto muito a eles, obviamente eles se adaptam a mim, a minha forma, então essa metodologia vem mais no sentido de estar fazendo na prática, vivenciando isso do que seguir uma linha metodológica muito rígida.

**Pesquisadora:** E essas experiências/ essas propostas/ projetos como você chama, eles vêm da tua experiência? Da tua vivência com teatro? De onde é que você tira as ideias?

**Professor II:** Não sei se você está falando no sentido de vivência de teatro enquanto grupo de teatro... Mas ao longo dos anos, quando eu comecei a dar aula, eu patinava muito, eu me esbarrava nesse como eu leciono isso? Quando eu era estagiário, comecei a perceber que quando a gente elabora um projeto, ele tem começo meio e fim, para os alunos é mais interessante, do que fazer as coisas soltas: ah, hoje vamos fazer exercícios, caminhar no espaço, que para eles não tem muito sentido às vezes. Então essa ideia do projeto, de quando eles se engajam no projeto, ele vem da minha experiência, assim ele funciona. Eu sempre trabalhei com projetos e todos funcionaram. Uma coisa do projeto, quando eu o proponho aos alunos é que eu também visio aprender, eu visio que aquilo também é um desafio. Obviamente que eu sei pouco daquilo, da radionovela, por exemplo, eu conheço, já fiz oficinas, já fiz cursos e obviamente que era outro contexto e quando a gente pega e experimenta na sala de aula ele tem outros tantos problemas ou soluções e provocar isso é uma forma de eu aprender e de os alunos aprenderem. Obviamente

que eu sei guia-los pelos caminhos para executar o projeto, mas eu aprendo muito com eles isso. Se eu vejo que eu errei, no próximo projeto se eu fizer sobre radionovela ou fotonovela, qualquer outro tipo de projeto, eu sei aonde eu errei. E aí eu consigo melhorar para o próximo projeto, com a mesma faixa etária, ou mesmo com faixa etária diferente, porque aí eu consigo visualizar: oh, isso eu errei lá atrás, não posso repetir, então sempre faço uma avaliação muito crítica minha.

Exemplo: eu deveria ter feito a radionovela antes do *Chaves*. Esse foi um erro meu. Se eu tivesse feito a radionovela antes, para eles entenderem um pouco mais da voz, dessa questão do próprio aparelho vocal para personagem, no *Chaves*, né, nesse projeto do *Chaves*, eles teriam se saído muito melhor. Isso foi um erro meu. E quando as crianças, elas queriam continuar o *Chaves*, como tu presenciou e eu falei “não, nós temos que ir pra radionovela” para eles experimentarem, pra ajudar, pra voltar no *Chaves* e que vai ajuda-los. Então aí, por mais que eles quisessem eu tive que dar uma forçada neste novo projeto pra eles ... Fiquei meio sentido, poxa, se eu tivesse feito isso antes, poderia ter ganhado muito mais no do *Chaves*. Se bem, embora que o projeto *Chaves* tenha sido maravilhoso.

**Pesquisadora:** O que foi feito no primeiro semestre?

**Professor II:** No primeiro semestre eu trabalhei com eles adaptação de contos clássicos, como *João e Maria*, *Alice no País das Maravilhas* e outros que não recordo. Eles estavam divididos em grupo e cada grupo tinha um projeto dessa montagem. Cada grupo recebeu um xerox com a história. Com dobraduras os grupos tinham de construir essas personagens e os cenários. Era necessário sair da narrativa para chegar ao diálogo. Para essa adaptação, eles viram vídeos infantis, cada um com seu respectivo projeto, para eles tirarem um pouco mais de ideia e aí sim adaptarem, ensaiarem, manipulando os bonecos de papel e depois apresentarem. Eles viram vários vídeos, desde filmes, até cenas, eu deixei livre pra procurar os vídeos. Com aquilo, eles sabiam que no primeiro momento acontecia tal fato e já a sequência cronológica dos fatos. Aí eu trabalhei o sentido de dramaturgo com eles, tive que explicar quem era o dramaturgo, aquele que escreve texto de teatro, então algumas nomenclaturas eu vou inserindo ao longo do processo.

**Pesquisadora:** Quais as dificuldades que você encontra na sua prática de sala de aula?

**Professor II:** Eu acho que continuam as mesmas dificuldades de todos os anos, milênios de uma sala de aula: sala hiperlotada, não temos estruturas

adequadas para a prática do ensino do teatro, nem minimamente na escola nós temos um auditório; Nós não temos recursos materiais; E é por isso que quando entro em projeto, quando entro em projeto novo, eu penso em facilitar a busca pelos materiais, trazer figurino de casa, ou utilizar jornal, ou papel que a escola tem, ou não ter figurino, coisa e tal, é uma preocupação que eu tenho, o material. Então, nós podemos concluir que se a escola tivesse um local adequado, o ideal seria ter uma rouparia, mas não temos local pra isso, não tem onde guardar nada. Outras dificuldades: se pensar a nível de educação, muitos chegam aqui sem saber ler e escrever e cada vez mais estamos vendo isso, porque aluno está chegando no sexto ano sem saber o básico. No geral, eu apontaria estes. A quantidade de alunos, o espaço e a qualidade da educação. O ideal para mim seria ter salas de Artes específicas: esse é o local das artes visuais, esse da dança, esse da música. Em outra escola que está sendo construída, há a proposta de existirem três salas de Artes. Mas, tem gente dizendo: por que três salas de Artes? E eu estou reivindicando desde já as três salas que estão paradas. É das Artes, será para as Artes.

**Pesquisadora:** Não dá de usar outros espaços da escola, como a quadra de areia, o pátio, o espaço onde tem a horta?

**Professor II:** Nós poderíamos até usar, mas aí cai numa outra situação que é o teu controle, que aí você começa a perder o controle de tudo. Colocá-los em espaços muito abertos é você dar margem à libertinagem. Eu tenho isso na minha prática de colocá-los na biblioteca, no laboratório de Ciências, são mais próximos de mim. Quando eu levo pra espaços muito abertos e falando especificamente de um sexto ano, ele se torna muito mais difícil, porque eles ainda não entendem muito essa questão: estou comprometido com um trabalho. Diferente agora no oitavo ano, que estou fazendo com eles dois projetos, porque eles entendem que tem que estar num grupo, tem que fazer um trabalho e os dois grupos estão espalhados pelo colégio e eles trabalham e isso é por causa da faixa etária e questão de maturidade, porque no caso do sexto ano eles dependem muito ainda do professor. Então é justamente por isso que eu não levo sexto ano pra fora, no oitavo ano já estou levando. No oitavo ano eles estão fazendo cinco projetos, aí eu oriento cinco grupos diferentes, são dois grupos com bonecos gigantes, que aí a gente tá trabalhando teatro de rua. Alguns materiais eu tive que trazer, como: arame, que não tinha o colégio, só o arame, o resto tinha tudo: jornal, fita, cola, essas coisas mais básicas

tinham. E especificamente no outro grupo eles estão fazendo um boneco, que eles queriam pintar com *spray*, tinta guache, que eles optaram, eu disse que não precisava, mas eles quiseram trazer e no outro grupo de bonecos gigantes estamos trabalhando com papelão. E eu tenho outros três grupos que estão trabalhando com *stop motion*. E aí tentei fundir essa relação com o teatro de animação, com o cinema, junto à linguagem da interpretação. Então, encontrei cinco projetos diferentes que eu oriento. Em relação aos materiais: como muitos alunos não tem tanto dinheiro, temos de encontrar materiais adequados à realidade deles. Por exemplo, no quinto ano, estamos fazendo um espetáculo com materiais reciclados. Então, a gente não vai comprar absolutamente nada, é lixo, o que seria lixo estamos transformando numa peça de teatro.

**Pesquisadora:** Em relação ao Teatro, você se sente respeitado pelos outros colegas?

**Professor II:** Sim... Sinto-me respeitado, eles me ouvem, não somente como professor da disciplina de Artes, mas todos eles têm uma boa relação comigo. Não vejo nenhum tipo de menosprezo e sempre quando tento parceria com eles, eles estão abertos. Obviamente que nem sempre dá, outras vezes dá por “n” motivos, todos eles sempre estão muito abertos. Além disso, por exemplo, quando apresentamos o *Chaves*, como o projeto final, a professora de Ciências viu o trabalho e no conselho de classe falou do trabalho. Então sempre existe isso. E se eu quero pegar uma turma ou outra pra ensaiar e fazer um resultado final desse trabalho, todos eles sempre estão abertos.

**Pesquisadora:** Você consegue fazer cursos de especialização\reciclagem ou oficinas? Dá tempo?

**Professor II:** Nós temos constantemente uma vez ao mês um curso de formação, uma formação da área de Artes. No entanto, essa formação não é uma formação diretamente relacionada para as Artes. Pode ser uma formação para a prova Floripa, para a prova Brasil, para qualquer tema que seja do interesse da prefeitura e que tem que chegar para os professores. Não tem formação específica. É raramente. Já vieram artistas para as artes visuais e para música, para quem trabalha com CEF, sistema família-escola. Tempo para fazer cursos, não tenho. Primeiramente, tem uma coisa muito pessoal minha, que eu me dedico muito às minhas atividades físicas, às minhas atividades pessoais, do que eu ficar buscando um curso de aprimoramento, mesmo cursos *on line*, Mas tempo, tempo não tenho.

**Pesquisadora:** Mas costuma ir ao teatro assistir peça, tudo?

**Professor II:** Sim, ainda que em menos quantidade nesses dois últimos anos, mas eu tenho ido. Nessa coisa do aprimoramento eu sempre busco fazer uma reflexão sobre mim, se eu estagnei ou não. Sobre: o que eu preciso melhorar? Busco mais ideias minhas do que fora. Sempre procuro buscar mais em mim do que num curso.

**Pesquisadora:** Qual a sua opinião sobre vinda de grupos de Teatro à escola ou de levar os alunos ao Teatro?

**Professor II:** Bom, são duas coisas diferentes. Sobre a vinda, eu acho que tem uma importância e nesse ano, na escola II, não teve a vinda de nenhum espetáculo. O ano passado aqui na escola eu trouxe um espetáculo que era um monólogo de *clown* e foi apresentado para todo o colégio no final do ano. Foram seis turmas, ali no pátio e conseguimos lotar. É fundamental, tanto do ponto de vista do teatro, o teatro circula nas escolas, pra quem é do teatro circular nas escolas, quanto do ponto de vista de os alunos receberem isso. Quer queira ou quer não, a condição financeira deles ainda não permite que eles se dirijam a um Teatro, a um cinema e quando eles têm condição financeira, eles não vão dar prioridade a isso, justamente porque eles não têm o conhecimento. Eles não sabem discernir o que é bom e o que é ruim, assim olha: tem espetáculo bom, então ou lá ver. Ao mesmo tempo ele não é prioridade no ponto de vista dos alunos. Eles vão se preocupar muito mais em comprar a figurinha, comprar a bala, comprar o pão, a comida, do que buscar a arte, centros culturais. E mesmo com exposição gratuita, a população não vai. Por isso buscamos e temos a necessidade de formar cidadãos mais conscientes e ter professores de diversas áreas: artes visuais e música pra ampliar esse universo cultural deles, esse universo artístico.

Na escola, quando as coisas são comunicadas com mais tempo, consegue se organizar, mandar os bilhetes, consegue-se organizar as coisas. Nunca foi negado isso. A escola sempre recebe isso. A outra coisa é a ida aos alunos aos festivais de Teatro. Tem dois pontos: uma é a ida para ir ver os festivais de Teatro. Este ano eu pude levar os meus alunos ao FAM, que é o Festival Audiovisual Mercosul, ainda que não tenha haver com a minha disciplina de Teatro, é de fundamental importância de eles irem a esses universos culturais para conhecer que existe, conhecer uma produção diferente. E neste ano também consegui levá-los ao FITA, que é o Festival Internacional de Teatro de Animação, que é outra linguagem para

eles conhecerem teatro de bonecos, teatro de máscaras, aí eu fiz questão de levar o quinto ano, especificamente, para assistir a apresentação de Teatro de um grupo de Florianópolis, para ver a manipulação dos bonecos, porque eu já tinha em mente que eu ia fazer um projeto de Teatro de animação com eles, com material reciclável. Esse *link* depois com o material produzido é fundamental pra eles, porque os instiga, dá pra dizer assim: ó, eles fizeram dessa maneira, de tal maneira, você consegue produzir melhor em sala de aula. Levo eles para eles experienciarem isso, pra eles perceberem que existe e que podem usufruir disso.

A outra coisa ainda é a ida dos alunos se apresentarem num festival. É legal no sentido de eles experienciarem o “lado de lá”: sou espectador, tem que ter respeito, tenho que me comportar porque estou vendo um artista, estou educando para isto, do outro lado, quando eles sabem que vão se apresentar, ou para comunidade, ou para colégio, ou algum festival, eles sabem como é estar lá, como é fazer e o que eles esperam também de um público: que o público veja, que eles façam um bom espetáculo, quando eles veem, eles sabem o que funciona direitinho, agora nós temos que funcionar também.

Outra coisa é apresentar em um festival: entender o comportamento do público, o que se esperar do público e como funciona, de fato, um processo de apresentação no palco. É uma via de mão dupla fazer teatro: você levá-los e você fazê-los para ir a um festival. Neste ano não sei se vai ter festival, mas se não tiver, no mínimo eles vão se apresentar à escola. Quando vou levá-los a se apresentar eu sempre explico a relação entre espectador, ator e isso faz parte, como vou falar, da função pedagógica da disciplina, de que não é somente uma diversão sair da sala de aula, mas que você vai com um olhar muito mais atento, que você tem um comportamento diferente naquele espaço, que você tem que prestar atenção que você é um espectador, que você tem que ter respeito, que é o mesmo procedimento que eles tem que ter na sala de aula. Só que na sala de aula eles já dominam o espaço e lá eles não dominam. Mas toda a saída de campo é explicada para eles como saída de estudos e sempre quando eu volto tento fazer alguma fala com eles também sobre espetáculo, o que foi bom.

**Pesquisadora:** E como que você acha que essas saídas pra assistir espetáculo contribuíram pra tua prática na sala de aula?

**Professor II:** Especificamente com a 61 eu acho que foi fundamental, porque eles já viram espetáculo no colégio, já se apresentaram em festival e já assistiram

espetáculo em festival, foram ao FITA ano passado. E isso foi de fundamental importância porque sinto que consegui outra relação com eles. Isso fez com que eles se envolvessem muito mais com a disciplina, que eles “compram” muito mais a ideia de fazer teatro, de que eles são responsáveis por aquilo. Obviamente que sempre têm problemas, que não é “as mil maravilhas” que tem coisa que você tem que tá contornando, mas eu acredito que nesses dois anos que estou na escola, especificamente a turma 61, essas idas e vindas a apresentações surtiram muitos efeitos. Eu acho que deu outra qualidade a eles. Eles sabem que aquilo é um teatro, eles sabem as etapas que tem que ser construídas num espetáculo, enfim, na forma de fazer espetáculo. Eles sabem porque eles viram. E eu sempre tento instruir eles da melhor maneira possível.

**Pesquisadora:** Tem pretensão em unir o ensino do teatro com a comunidade, na tua disciplina?

**Professor II:** De certa maneira já faço isso porque eu apresento para a comunidade. Sempre que possível eu abro para a comunidade. Neste ano, com o quinto ano, nós apresentamos teatro de sombras para a comunidade. Obviamente que é um processo mais escolar, com os pais e não vão entender a relação entre teatro e comunidade no sentido mais amplo da coisa. Sempre que consigo eu abro as portas para os pais assistirem, como faremos no dia da eleição pra diretor, que será no sábado. Quando fiz o convite, a maioria aceitou em apresentar, como também aqueles que estavam em dúvida ou inseguros, que aí foi um jogo de convencimento, mas sim, acho fundamental e essencial, tanto do ponto de vista deles reproduzir isso, tanto do ponto de vista dos pais verem o resultado da disciplina, tanto por formação de “artistas”, no sentido de eu me apresentar, de eu me colocar no mundo, de me expor, quanto do ponto de vista de formação de público.

**Pesquisadora:** Não só na tua prática, mas, na tua opinião, que tipo de Teatro é ensinado na escola? De maneira geral, qual teu pensamento?

**Professor II:** O possível. Acho que é o teatro possível. Temos realidades muito diferentes em Teatro, em Florianópolis, aonde eu sei que colegas tentam ensinar alguma coisa, mas não conseguem, há outros que conseguem mais, mas é o teatro do possível, dentro das suas limitações de espaço, limitações da educação, se faz o teatro do possível. Porque realmente não é uma disciplina fácil de você

administrar, quando você está engatinhando em ensinar uma nova linguagem que eles não conhecem, em mexer com o corpo, decorar texto, é o teatro do possível.

**Pesquisadora:** Quais as dificuldades você encontra na sua prática de sala de aula? Isso com todas as turmas, não em específico o sexto ano.

**Professor II:** Agitação dos alunos, má educação, com todas as turmas eu sempre tento entrar em sala de aula quando estão todos em silêncio, quando estão todos sentados. Acho que a primeira forma é não entrar com patadas, com agressividade, mas você mostrar que alguém quer entrar, de um profissional que quer entrar e que você precisa se estabelecer.

A outra coisa é a agitação, eu sempre tento ser mais rígido. Eu sempre tento ser um pouco mais incisivo nas minhas colocações: tem que trabalhar em grupo, tem que falar baixo, sempre buscando isso. A outra coisa que essa agitação que eles veem na minha aula, eu já encaro como natural. Quando eu vejo que eles estão no processo criativo, que estão criando, estão ensaiando, então se exaltar com os amigos é uma coisa mais natural, no termo, quer dizer.

A outra coisa é quando eles estão brincando, não estão ensaiando, estão correndo pelo corredor, aí eu tenho que tomar atitudes um pouco mais ríspidas. O que eu gosto é de trabalhar na minha disciplina com um pouco de caos. Essa coisa da agitação, que você vê, em todas as minhas aulas. Todas elas são agitadas por natureza. Acredito que tem mais relação com o processo criativo, do que com rebeldia, uma responsabilidade. Obviamente que isso acontece, mas sempre tento focar na disciplina e contornar isso. Sempre tento incentivar a turma e ao mesmo tempo coloco uma responsabilidade, um desafio a cada aula.

Eu jogo a responsabilidade para eles quando os tiro de sala de aula. A responsabilidade deles é ainda maior, porque eles têm que ensaiar, cobrar um do outro e aí essa forma de eu deslocar, deixa eles mais na autonomia. Obviamente que às vezes sempre tem um que vai lá: “ah, professor, tá incomodando, que não sei o quê”, sempre vai existir. No geral, eu passo em todas as aulas, em todos os grupos, mas quando chega perto do final do processo, eu busco trabalhar com cada grupo especificamente para ir melhorando cada projeto.

**Pesquisadora:** Na sua prática profissional, você inclui alguma produção artística?



**Professor II:** Sim. Eu tenho projetos, ideias para os próximos anos. Estou escrevendo um livro sobre a companhia *Teatro sim, por que não?* Que é a biografia do grupo. Mas fazer Teatro, não.

**Pesquisadora:** Por que resolveu ser professor de Teatro?

**Professor II:** Acho que não resolvi ser. A vida foi me guiando para isso. Eu acho que tudo foi me levando a ser professor de Teatro. Mas o fato de eu estar ali é que eu gosto muito da dinâmica da minha aula. Essa agitação do processo criativo que eles têm, essa dinâmica toda, pra mim é muito encantadora. Vem o lado de pesquisador quando faço um projeto que não conheço: “tá, eu conheço radionovela, pra onde eu vou?” e ali eu vou testando e aprendendo. É um projeto de pesquisa tanto para mim, quanto para eles.

**Pesquisadora:** Essa é uma dúvida minha, eu fico curiosa por que não realiza trabalho corporal com os estudantes? Não faz jogos?

**Professor II:** Primeiro porque não temos um espaço adequado. E outra coisa é que fazer jogo corporal com os alunos é uma coisa que eu tenho certa preocupação no sentido das agressões nesse contato corporal com o outro, de eu perder extremamente o controle de um jogo corporal em sala de aula. Às vezes essa prática corporal eu tento ainda quando dirijo as cenas colocar alguma coisa, ah, faça gestos, então às vezes eu ainda tento fazer isso. Agora trabalhar prática corporal sem ter um espaço adequado não é legal. Eu não consigo visualizar isso no colégio, porque tem uma coisa pra mim que é o espaço e a outra coisa que é a educação, o sentido da educação deles, da educação da agressão. Porque os alunos estão muito acostumados com a agressão, tanto verbal quanto física, então isso me preocupa um pouco, no sentido de como eles vão lidar com o outro.

**Pesquisadora:** Eu gostaria de entender um pouco mais o que é a materialidade que você fala que é tão importante pra você. Poderia explicar um pouco mais?

**Professor II:** Sim, sem problemas. Quando eu falo sobre materialidade, refiro-me a algo que o aluno pode tocar, pode pegar, ver, sentir o material. Não é do pensamento, do sentimento. O aluno do sexto ano está na transição entre ser criança e adolescente. Quando eles têm o texto, o figurino, o som, quando conseguem ver, sentir, algo sólido na frente deles. Quando entrou o chapéu do Chaves, o suspensório, você consegue perceber que delineou mais as personagens: você já consegue ver trejeitos e já ajudou na concepção da personagem dele e na

peça. Para um aluno de sexto ano a relação entre processo e produto fica distante e quando ele tem material, tem um texto, tem um guia, ele sabe que tem que montar uma peça de Teatro, pra ele é mais prático, ele vislumbra o resultado final. E quando você fica no corpo, tá, eu estou fazendo isso pra chegar aonde? Fica imaterial, nesse sentido. O que faço. Nos retorcemos, caminhamos pouco espaço, para quê? Obviamente se você trabalha com prazos longos dá pra vislumbrar e entender. Mas se eu trabalho com bimestres e curtos prazos, fica difícil.

### **Considerações a respeito da entrevista II-professor II**

Conforme a entrevista com professor II, percebi que ele entende a Proposta Curricular de 2008 como uma base, um guia, mas não obrigação porque existe distância entre teoria e prática. Nesse caso, enquanto guia que orienta a prática em sala de aula, considero que se não tivesse essa proposta curricular, como seria possível contextualizar que o Teatro se trata de uma disciplina tão importante no currículo quanto às outras?

A meu ver, a proposta curricular é uma forma de fazer com que a escola ou qualquer pessoa que não seja da área de Artes perceba a importância do Teatro na escola, valorize-o e possa entender os resultados que os estudantes podem atingir, fator que apenas a prática e a experimentação não dão conta.

O professor II busca perceber a turma, analisar os gostos e partir para um processo prático, de modo que os estudantes compreendam elementos da linguagem teatral. A experimentação ao longo do processo é algo que ele valoriza, independente do tema ou proposta metodológica são feitos e pensados projetos. Ele entende o projeto como uma proposta cujos limites podem ser analisados: pode perceber onde errou, o que poderia ser melhorado para que houvesse uma maior qualidade em relação ao objetivo que ele buscava com determinada turma ou faixa etária. Mas, se cada turma e contexto são diferentes, os mesmos projetos não teriam outros erros ou acertos?

Considero que a avaliação autocrítica que o professor faz dele, sobre o que poderia melhorar enquanto diretor do processo teatral, o qual na minha visão seria o ensaiador do processo teatral, junto com os estudantes é importante para a experiência dele no ato de conduzir o processo, afinal podem ser encontradas novas estratégias de como estimular os estudantes a chegarem num resultado.

Em relação à fala do professor sobre o fato de trabalhar com projetos, percebo que o projeto representa um processo de teatro com objetivos a serem conquistados a cada aula, cujas etapas necessárias são compreendidas pelos estudantes e visam um resultado, que é a apresentação. Os estudantes ficam cientes do que é alcançável e do que eles precisam fazer, com orientação do professor, para conquista-lo. As definições de objetivos a serem conquistados a cada aula são necessárias para os estudantes terem consciência do processo teatral e como eles podem participar do mesmo, funções, atribuições e comprometimento.

Se houvesse jogos, ou caminhada pelo espaço, embora pudesse prepará-los para o momento palco e plateia, deixar o corpo mais alerta, o professor considera que seria vago para os estudantes e eles não compreenderiam qual a finalidade dos jogos no processo. Considero que com os jogos e experimentações os estudantes poderiam se desprender um pouco mais do texto e da enunciação correta das palavras e chegar ao entendimento da situação do texto através das ações e improvisações, sem que ficasse algo tão rígido.

Quando o professor afirma que deveria ter feito o projeto radionovela antes do projeto Chaves, com a justificativa de que os estudantes entenderiam "um pouco mais da voz, dessa questão do próprio aparelho vocal para personagem" e isto permitiria que eles se saíssem melhor no Chaves, considero que: um passo seria os estudantes compreenderem as possibilidades de brincar com voz, de moldá-la conforme a personalidade de determinada personagem; Outro seria eles não se prenderem ao texto e à pronúncia correta das palavras. Embora um projeto pudesse auxiliar de alguma maneira no outro, a meu ver, tratam-se de situações diferentes, com objetivos específicos.

Percebo que a ordem dos projetos não alteraria as consequências dos mesmos, mas sim a maneira de conduzi-los e, no caso do projeto Chaves, por meio da improvisação, ao aproveitar a possibilidade de jogo que o texto pode oferecer, de acordo com as palavras ditas por professor II.

Cada turma e contexto específico terão suas dificuldades e limitações, que podem ou não ser as mesmas daquelas presentes no processo que o professor vivenciou. Ou seja, o aprendizado é contínuo e erros ou acertos passados podem ser tentados, já que não vieram a se tornar erros ou acertos em outro contexto. A experiência existe, mas se renova a cada etapa, pois nem estudantes, nem

professor são os mesmos, eles estão transformados ao longo dos processos e experiências teatrais.

O professor II cita dificuldades semelhantes às minhas, como falta de um espaço específico para serem realizadas aulas práticas, tempo de aula fragmentado, falta de materiais que atendam as necessidades dos ensaios e diz que um modo de lidar com elas é aproveitar os papéis que a escola tem e confeccionar figurinos com os estudantes dessa maneira ou solicitar que os estudantes tragam de casa e esta ação fazer parte de um dos critérios de avaliação.

Como possibilidades dos problemas apresentados pelo professor II, ele considera que o ideal seriam ter salas específicas para cada linguagem artística na escola. Dentro da realidade do professor, ele planeja as aulas pensando em projetos de curtos prazos, no caso os dois meses de cada bimestre, e utiliza como eixo temático de trabalho o teatro de animação, pois há a confecção de bonecos, a partir de materiais reciclados, junto ao *stop motion*, que é a linguagem do cinema.

Ele não realiza jogos nas aulas porque teme a maneira de cumprimento dos estudantes, agressões, no sentido de empurrão. Mas, e as regras do jogo? Regras explicadas e o professor coordenando, não daria de contornar e instigar os estudantes a analisarem outro jeito de se relacionar, ou refletir sobre as maneiras de aproximação um com o outro? A meu ver, os jogos no processo teatral poderiam auxiliar em outras maneiras de os estudantes se relacionarem e em outro modo de se relacionar com o texto, sem estarem tão presos às palavras.

A preparação do corpo para a cena ocorre em cada momento de ensaio, durante o ato de decorar o texto. A justificativa que o professor II traz são: o fato de não haver um espaço na escola adequado à prática e a agressão verbal e corporal dos estudantes, unida ao receio dele em perder o controle da situação. Verifica-se que o trabalho corporal proposto pelo professor é baseado na reflexão das ações apresentadas pelo texto, ou na situação de o estudante pensar em criar uma ação para determinada personagem. Ele pensa e vivencia, ou seja, há a junção de mente e corpo durante o processo de elaboração das ações.

Tempo das aulas em bimestre dificulta um trabalho mais aprofundado, do ponto de vista corporal e das intenções das personagens. Mas, enfatiza que é um trabalho para o futuro.

Nesse sentido, o professor deve “[...] ser ele mesmo um pedaço o mundo da arte, uma fonte de produção e fruição artísticas que adentra os muros da escola”

(MARQUES & BRAZIL, 2014, p. 55), seja como pesquisador, apreciador e leitor de arte, ator, dramaturgo ou encenador, afinal, “qualquer que seja a opção de sua prática, próxima ao encenador, dramaturgo ou ator, a centralidade do papel de um professor é incontestável, o que exige do mesmo uma tomada de decisão, pois depois que se pisa no palco, algo tem que ser feito” (VIDOR, 2010 p.114).

Portanto, apesar de os estudantes estarem presos à linguagem do texto, o professor os incentivava a pensarem as ações a partir do contexto do texto e da situação da personagem e a partir da ação do outro, como forma de o estudante refletir e agir durante o processo de ensaio das cenas.

### **Escola III- Professora III**

A entrevista foi realizada no mês de novembro de 2016, conforme a disponibilidade da professora, que aconteceu somente mais perto do final do ano letivo. Nesse momento, ela ministrava aulas durante 19 anos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Passou no concurso de 1998, primeiro para efetivo, com as Artes divididas em quatro linguagens específicas.

**Pesquisadora:** Há quanto tempo você ministra aulas de artes nesta escola?

**Professora III:** 5 anos. Neste ano faz 20 anos que sou professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

**Pesquisadora:** O que a coordenação pedagógica prevê de conteúdos para as aulas de Artes?

**Professora III:** A coordenação não interfere no conteúdo de Artes-Teatro. A base é a Matriz Curricular em construção de 2011 que eu estive envolvida na realização, mas os conteúdos não são tão fechados como nas outras disciplinas e esse foi um dos objetivos previstos nessa base. Também participei do movimento de reorganização curricular, em 1998, pra tentar descobrir e refletir sobre como trabalhar teatro com a sala lotada e com cadeiras e carteiras. Como lidar com isso? Refiro-me ao Movimento de reorganização curricular da frente popular, que alavancou a importância da Arte enquanto grade curricular na escola, momento de experimentação. Nunca tiveram currículo estático, não deve ser, mas existem currículos rígidos. Nas Artes se lidam com conceitos. Mas cada professor lida com a maneira de trabalha-los. A de 2011 está em construção porque currículo é movimento. Artes é não rigidez, não engessamento e o teatro é percebido como produção coletiva e se pensa em quais seriam os eixos e objetos de conhecimento (dividida assim, exemplo: voz e corpo). Qual seria o eixo de cada série e objetos de conhecimento (conceitos). Cada professor traz a sua experiência como ator, de certa forma. Montagem como prática pedagógica tem colocado lá. Não tem um hall de conteúdos na Matriz 2011. Há parte teórica de contextualização, de pesquisa, montagem.

**Pesquisadora:** Quais metodologias você pretende utilizar durante o ano?

**Professora III:** Foco, Jogo teatral para se chegar à ideia de cena, pressuposto Viola Spolin, Ingrid Koudela, Brecht, eu pego o jogo da Viola trazido pelo viés da Koudela. Fiz oficinas com ela, fui monitora e tive formação em Brecht. Pego a

fundamentação do jogo na perspectiva de Brecht, que a Koudela traz. Fiz uma pesquisa em cima do teatro pós-dramático, não tenho tempo de ir à universidade, trabalho 40h, leio Lehmann de vez em quando, é meio um processo autodidata. Vou ao Barba, Grotowski, pra compreender que tipos de jogos posso tá trabalhando, fazendo e como dinamizar o tripé que me baseio, no caso Ingrid, Viola e Boal, porque ficar só neles acho muito desgastante. Às vezes os alunos não respondem por parece ser uma coisa tolinha, coisa de criança. O lúdico remete à questão da infância e alguns se incomodam com isso.

**Pesquisadora:** De modo geral, quais metodologias você costuma utilizar na sua prática de sala de aula?

**Professora III:** Com 5º ano trabalho muito com canto, trabalho espaço cantando músicas de canto popular. Com os finais não dá mais, pois que repertório pode agradar a todos? Trabalho com a coisa mais contemporânea, pós-moderna. Nos anos finais foco muito na *performance* e isso já está lá atrás no *happening* então não é uma coisa tão contemporânea. Entendo por *performance* quando tiro o foco do texto falado e vou para o texto corporal, só. Penso na *performance* como um modo de trabalhar mais o gesto, a corporalidade, do que da fala porque a tendência é usar muito a fala. A fala é facilitadora para a pessoa que tá em ação ali, mas ela dificulta a questão corporal, o excesso de fala tira a corporalidade e as pessoas são muito da fala. Trabalho com a ideia da corporeidade, *performance* nos Anos Finais, 9ºs anos, de modo a focar o texto corporal, aprofundo conceitos de instalação, espaço, principalmente em Horticica e o texto corporal da *performance*. Quando eu faço esse processo de voltar para o corpo, eu uso a *performance* como elemento onde quero chegar, vou desconstruindo a questão da fala para chegar ao corpo. Estou lidando com a *performance* muito ligada à instalação das Artes Visuais, tipo, como fazer uma instalação corporal? Como criar na escola um espaço corporal que é algo mais conceitual, entendeu? Que não tem nenhuma fala e as pessoas tá, mas não vai acontecer nada? Todo o movimento e aí? Essa interrogação que eu acho legal na *performance*. Eu estou pegando muito o desvio, que é uma galera que tá fazendo *performances* com cegos lá, pega um pouco dos parangolés, instalação do Hélio Oticica, criar um espaço para depois fazer uma *performance* nele. Trabalhar espaço depois “joga” o corpo nesse espaço. Mas primeiro cria essa instalação. Com nonos anos, a *performance* tem relação com o contexto político atual e estamos fazendo um trabalho chamado Manifesto. Eu não vivi isso. São experiências também, eu

estou aprendendo. O que é fazer uma *performance* hoje? Que artistas posso usar? Fiz um trabalho com oitavos chamado *museu vivo*. Por que museu vivo? Eles têm a tendência de querer algo muito textual. Eles acham que Teatro é texto e quando olham uma coisa que não é texto, é teatro isso? Eles têm essa, esse questionamento que se tem com a Arte contemporânea também: o cara colocou um prato em cima de uma coisa, deu um nome, mas isso é Arte? Trabalhamos o conceitual da Arte contemporânea mesmo, o que é Arte contemporânea, quais os movimentos que estão dentro da Arte contemporânea e o que é isso no Teatro? Como seria isso teatralmente? Agora estamos trabalhando com a ideia da Arte concreta, concretismo, para dar uma viajada na questão da forma. A partir de caixas eles estão elaborando manifestos e pegamos música do Legião Urbana e as questões de hoje, a questão da escola sem partido, da PEC 241 e a ideia é todos se vestirem de preto e fazer um manifesto na escola em apoio aos estudantes que estão ocupando as escolas, isso é uma intervenção e ao mesmo tempo uma intervenção cênica porque aí tem a *performance* dos alunos com a questão da música. Vou construindo com eles as ideias do que seja a *performance* e estamos criando um conceito de *performance* e arte contemporânea.

**Pesquisadora:** Quais dificuldades você encontra na sua prática na sala de aula? Encontra alguma dificuldade para administrar o tempo das aulas?

**Professora III:** Greve, formatura são elementos que colaboram para essas dificuldades. Uma greve da data-base e greve que o prefeito não cumpriu o acordo. Nunca teve duas greves. Muito menos tempo com os alunos, eu tenho que atropelar algumas coisas, nessa etapa era pra ainda estar trabalhando com jogos, não ter a estrutura de cena já formada, mas foi preciso atropelar algumas coisas pra chegar em novembro e ter algo com eles (novembro mostra cultural da escola), pra eles terem a noção que é um produto. Acho que não dá pra trabalhar só com o processo. Tem que ter alguma coisa de apresentação ou produto, senão eles também não enxergam. Aos pouquinhos vou oferecendo o texto, os poucos – fragmentos de texto. A maior dificuldade é o tempo, não é questão de espaço. É muito difícil levar um processo de criação em 45 minutos. A turma é enorme e não tem como fazer 5 minutos pra organizar a sala, 10 minutos pra organizar o grupo. O nó é escolarizar essa área do conhecimento. Acho que não dá pra escolarizar. Quando você coloca para enquadrar uma coisa que não é tão fácil de ser enquadrada dentro de um tempo que não dá conta de responder o que é preciso acontecer, de processo,



entendeu? Diferente de uma aula de Português e Matemática, acredito eu, que já tem uma métrica muito concisa. Mas numa área que você lida com desejo do aluno, experiência do aluno, vivência, elas são múltiplas, se dão ao mesmo tempo, de forma coletiva e isso não cabe numa carga horária tão restrita.

**Pesquisadora:** O que poderia ser feito?

**Professora III:** Acho que temos de caminhar para algo mais ideal: primeiro ponto, acho que as escolas deveriam ter todas as linguagens e os alunos escolherem. Acho que nos anos iniciais tem que ter um pouco de tudo, mas nos anos finais deveria escolher aquilo que se quer conhecer mais profundamente, que aí tu lida um pouco mais com o desejo do aluno, porque tem aluno que desenha bem, me mostra desenhos ótimos, mas na escola só tem música e teatro. Tem que conhecer tudo, mas depois poder optar. Isso ajudaria, se eu tiver um grupo de alunos que quer fazer teatro, escolheu fazer teatro e isso que eles querem experimentar, a própria dinâmica do grupo é outra, seria diferente.

**Pesquisadora:** Como professor de artes, você se sente respeitada pelos colegas da instituição?

**Professora III:** Sim, tenho uma autonomia bem legal para trabalhar, mesmo quando sou chamada por alguma coisa que acontece, uma coisa que alguém reclama. Estou muito pautada no que estou fazendo e não tenho nenhum problema de respeito. Eu consigo lidar com as coisas que dão errado também, sabe? Mas me sinto respeitada, sim.

**Pesquisadora:** Consegue tempo e disponibilidade para fazer cursos de reciclagem e aprofundamento na sua área de conhecimento? Em caso positivo, que benefícios eles trazem?

**Professora III:** Não tenho muito tempo. Fora da aula faço dança afro. Pra mim a dança ajuda bastante, estou fazendo pra mim mesmo. Então tá sendo muito legal, porque gosto muito assim da cultura africana. Trabalho bastante com os corpos africanos, indígenas. Eu conto história também. Então isso ajuda bastante enquanto atriz aí no caso, né?! E acaba me ajudando também na questão das dinâmicas com eles, porque eu fico mais preparada, eu acho, pra trabalhar o corpo deles, enquanto eu trabalho o meu. Nesse momento é a única reciclagem que estou fazendo. E tem também as formações na Rede Municipal, que eu não tenho ido porque às vezes eu acho que é muita falaçada, que as pessoas que vão geralmente conversar com a gente, elas não têm o pé na sala de aula e aí você vai lá escuta pessoas que só

teoria, sabe? E acho que você tem que conhecer, pois não dá para chegar lá e ficar julgando o que se faz aqui dentro. A teoria é uma coisa e a prática é totalmente o avesso, né?! Há bem pouca experimentação nas formações. O momento bom é quando tu troca entre os pares, sabe?! Que cada um vai lá, dá uma aula, como se estivesse na escola. É muito legal, porque você passa pelo trabalho de todo mundo. Mas as últimas formações agora estavam muito focadas na prova Floripa. E aí eu prefiro vir pra escola e trabalhar na escola mesmo, sabe?! Trabalhando em coisas que são da escola e organizando o tempo por aqui mesmo.

**Pesquisadora:** Qual a sua opinião sobre a vinda de grupos de teatro à escola ou de levar os alunos ao teatro?

**Professora III:** Acho que tem que ter muito mais. Eu sinto falta disso. Tinha época que era muito mais fácil, assim, eu lembro que a gente tinha muito. Eu já levei alunos pra fazer oficina na UDESC. Já aconteceu muito esse movimento assim da UDESC estar dialogando com a gente, né?! Como a gente é egresso, assim, então já teve momentos que era mais concretos, acho que agora são mais esporádicos. Sugiro que a UDESC, os estudantes tenham mais contato com os professores formados e que trabalham a alguns anos na Rede Municipal, para que haja troca de conhecimentos e possibilidades de os estudantes das escolas assistirem as produções artísticas da Universidade. Levei os alunos na exposição do Gaudí e busca levá-los ao Palco Giratório<sup>19</sup>. Os meus dois eixos são o palco giratório SESC e o Isnard de Azevedo<sup>20</sup>. Mas esse ano não teremos Isnard, né?! Resolveram acabar com o Isnard. O do SESC também não teve. Ano passado eu levei eles no palco giratório e foi fantástico, porque vêm espetáculos do Nordeste, que é uma outra lógica, cultura popular mesmo. Aí eles viram *Romeu e Julieta* e ficaram assim, entusiasmados com surpresa sobre a expressão e o tom de voz... Teve espetáculo com dança, com máscara, muita maquiagem, aquela coisa da corporalidade, meio galpão, esgrima, então eles ficaram surpresos com a qualidade dos espetáculos. A

---

<sup>19</sup> Apoiado pelo SESC, o Palco Giratório, reconhecido no cenário cultural brasileiro como um importante projeto de difusão e intercâmbio das Artes Cênicas, intensifica a formação de plateias a partir da circulação de espetáculos dos mais variados gêneros, em todos os estados brasileiros, nas capitais e no interior, desde 1998. In <http://www.sesc.com.br/portal/site/PalcoGiratorio/2017/opalcogiratorio/O+Projeto/>, acesso em 26 de abril de 2017.

<sup>20</sup> O Festival Isnard Azevedo, também chamado de Floripa Teatro, trata-se de um festival brasileiro de teatro que ocorre anualmente em Florianópolis. Criado em 1993, conta com o apoio do SESC e é realizado pela Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes. Além das apresentações teatrais, o Floripa Teatro oferece oficinas gratuitas, ministradas pelos grupos que se apresentam.

gente foi ver Otelo também de um grupo de Florianópolis, foi à noite, levamos todas as turmas do oitavo ano do ano passado, que nesse são os nonos. Foi uma experiência assim, eu acho que uma das mais bonitas que eu tive, que aí foram pais também e aí a gente conseguiu um ônibus e todo mundo pagou e a gente lotou o TAC, assim né, e todo mundo se espantou, um monte de adolescente lotando o TAC e eles se comportaram e saíram maravilhados, com lágrimas nos olhos, ficaram encantados com *Otelo* de Shakespeare. Essa coisa de formação de público é muito importante, porque se não tiver isso, isso esgota inclusive teu trabalho aqui dentro, que aí tu fica trabalhando na coisa do hipotético, ou então no vídeo. Ver teatro em vídeo é um absurdo! Porque não é a mesma coisa. Já os levei ao Isnard pra ver teatro de rua. A gente foi ver *Julia*, que é o espetáculo de uma galera de Itajaí Um espetáculo fantástico, bem Artaud, assim, o estranhamento é muito denso, do nojo, ui credo. Eram dois mendigos que viviam em cadeira de rodas e aquela coisa do grotesco mesmo, nojento assim, o cara lambia o pé. Passava pelo burlesco, uma coisa pra lá de animalesca. Tinha aluno que ficava “uiiii” e tinha gente que passava e xingava, meio herege, ficavam na frente da catedral e falavam mal da Igreja e tem aluno crente. Essa revolução que é legal causar, isso que é importante. Já veio aqui na escola espetáculo também. Mas acho que os alunos gostam muito de sair daqui e ir pra algum lugar. Essa é outra relação, porque a escola pra eles é um espaço que tá meio viciado. Tem algumas coisas que são da cultura escolar. É muito mais fácil levar pra outro lugar, eles se colocam de forma diferente. Sair daqui é muito importante, porque a vida deles é muito nesse universo. Tem um pouco de eles ficarem muito presos aqui, tem aluno que nunca foi ao Norte da Ilha, tem gente que não conhece o sul. As experiências estão muito virtuais, então o contato corpo a corpo é importante de ser preservado.

A ênfase de levar os estudantes para assistirem espetáculos fora da escola é maior do que trazê-los ao ambiente escolar. Segundo a professora os estudantes estão muito tempo na escola, o que a torna um espaço viciado para eles. Ao sair, eles têm oportunidade de conhecer um pouco mais o universo cultural além da escola, uma vez que muitos ficam presos àquele ambiente.

**Pesquisadora:** Você prevê no seu planejamento a vinda de algum grupo ou artista de teatro para a escola?

**Professora III:** Não. Já teve, mas prefiro levar os alunos para assistir algo fora.

**Pesquisadora:** A pretensão de unir ensino de artes, escola e comunidade é presente na sua proposta de trabalho? De que forma?

**Professora III:** A comunidade entra na prática geralmente quando a gente vai apresentar, vai socializar o trabalho. Você convida, nem todos vêm porque as famílias, a maioria trabalham. Todos não vêm pra pegar a nota dos seus filhos, imagina pra uma coisa que o filho fez, então são poucos os pais que vão junto, assim, sabe. Agora quando entro no processo do cinema, por exemplo, que eu trabalho, embora o cinema faça parte das Artes Visuais, que eu trabalho bastante com a linguagem do cinema e do vídeo, aí eu tenho a colaboração mais próxima, porque aí tem pais que são fotógrafos, têm pais que, como tem gravação feita à noite, os pais vêm junto, aí trazem os filhos, aí tem contato comigo, porque eu tenho que estar na gravações, porque é à noite, aí tem autorização. Eles vão à minha casa, os pais vão buscar na minha casa e acaba tendo uma relação mais próxima, assim, quando eles estão no trabalho junto ou quando eles se inserem no trabalho. Ou, quando eles têm que fazer algum trabalho em casa, com histórias que os pais escutaram, aí o pai acaba participando. Na maioria das vezes eles vêm pra escola no dia da mostra cultural. Isso é uma coisa da cultura escolar. Eles vêm nos saraus que a gente tá produzindo também, que aí envolve música, poesia, teatro, eles se colocam, apresentam alguma coisa e alguns pais são artistas. Alguns cantam, outros tocam, tem muito musicista na Armação, muita gente da música, aí eles vêm pra tocar e fazemos uma junção de música e poema, poema e música, às vezes leitura encenada, que embora seja uma coisa pequenininha é mais intimista. No sul da Ilha tem muito poeta, muito escritor, muita galera que trabalha com grafite, muitos pais são artesãos e eles acabam valorizando o universo da Arte. A gente queria ter mais, mas o sarau está fazendo essa união: os alunos se apresentam e aí os pais vêm pra vê-los ou então participar. Na última sexta-feira do mês fazemos um sarau, com café e engloba qualquer manifestação artística que a pessoa queira fazer. A gente tem um grupo chamado “grupo intervenção” que somos eu e mais quatro professores. A gente pega junto, organiza – um tema será homenagear Vinícius de Moraes – “por que não falar de amor” em que é questionado o que é o amor, vai ter uma cena do Romeu e Julieta e fazem na biblioteca ou no hall. Alguns poemas já foram pensados, já tem uma estrutura, colocar a cena e terminar com a música.

**Pesquisadora:** Na sua opinião, que tipo de teatro é ensinado na escola?

**Professora III:** Pelas dificuldades que se tem com a questão do espaço, na maioria de pessoas que eu ouço falar e em conversas com os pares, muito do Teatro passa por Viola Spolin, ela é a grande figura, o que é possível de fazer experiência, acho que é facilitador o jeito que ela traz os jogos, facilita pra gente. O eixo acaba sendo a Viola, mas cada professor imprime a concepção que tem de Teatro, querendo ou não acaba imprimindo. A gente tenta oferecer as várias formas de fazer Teatro, várias estéticas, mas no fim das contas você acaba priorizando aquilo que você gosta mais, que você aprendeu. Eu sou do teatro de rua, minha história é teatro popular de rua, então acaba que terminando em algo que envolva o canto junto e acabo priorizando a rua como espaço e utilizo o canto e a narrativa na cena. Então são elementos que de certa maneira eu acabo colocando, pra ficar algo acabado, pra ligar as coisas. Eu gosto da inversão. Que as pessoas entrem e já esteja todo mundo lá parado, que cause algum tipo de estranhamento nas pessoas, como uma estratégia.

**Pesquisadora:** Na sua opinião, o professor pode ser artista? Por quê?

**Professora III:** Acho que todo o professor é artista, não só o de Artes, porque a função de professor traz um papel, ser professor é um papel, né? Eu tenho muita clareza de que tenho uma persona, porque a professora III da sala, não é a mesma das festas, de casa. Eles têm uma noção de quem você é; Eles têm uma leitura de quem você é. Eles conseguem te materializar enquanto personagem também. Ano passado eles fizeram um jogo e colocaram os professores numa reunião pedagógica, eles conseguem fazer uma leitura exata de quem você é: trejeitos, palavras que você repete muito. Todo mundo que faz a professora III é né, ou galera, tem palavras que só eu uso, então eles vão pegando isso e vão te deixando como se fosse um estereótipo mesmo, pegam nossas gafes pra ser parodiadas. Então querendo ou não é uma personagem sim. Os detalhes são minuciosos, você se espanta. Então você é personagem sim, querendo ou não querendo. Então se tiver que utilizar alguns meios de interpretação pra tocar uma aula, eu levo mesmo assim. Já fui general, já fui super macia e doce, já fui cruel, aquelas que ficam magoadinha e aproveitam e jogam. Nesse sentido a gente é bem ator, assim. Todo o professor tem isso. Ser professor é muito bom, uma coisa não anula a outra. Gosto muito de ser atriz. Ser professor é ser diretor e me vejo muito como uma diretora, coloco-me na situação de diretora algumas vezes. Acho que quando pego uma turma, de certa forma, minha experiência como diretora é em sala de aula. Gosto de

atuar e gosto da direção. Meu sonho é fazer um filme. Pra mim a experiência de sala de aula é uma experiência de direção. Eu vejo o professor como diretor. Construo minhas aulas pensando num universo, mesmo que restrito de tempo, quando olho pra uma turma, conheço uma turma, projeto e percebo o que eles podem tá trazendo, qual o potencial que eles têm, eu estou pensando como diretora. O que vou fazer? Como posso fazer? Que tipo de produção posso fazer com esse grupo? Por isso que minhas aulas para cada turma são diferentes. Os conceitos são os mesmos, mas o caminho de cada turma é muito diferente. Se eu tento fazer o mesmo caminho pra todos, um deles vai dar errado porque não vai surtir o mesmo efeito que tem de surtir, porque aí, a coisa da descoberta, de como é a dinâmica dessa turma, do que essa turma consegue compreender daquilo que você está trazendo também, acho que passa por aí e têm turmas que certas coisas não chegam, aí não vou ficar ali martelando numa coisa que não vai funcionar. Sempre é algo novo, porque os alunos mudam enquanto pessoas. Se fosse dar continuidade ao trabalho, não daria, porque eles já são outras pessoas também, tem a mudança de idade, são mais adolescentes ou pré-adolescentes, é um embate muito forte. Não consigo ter esse paralelo do ano anterior. Preciso conversar e começo pelos jogos. Pelos jogos eu sinto se a turma tá disponível pro jogo, se tá aberta pra jogar, se tem harmonia para o jogo, aí você sente como que é o termômetro da turma no jogo. Começo com jogo geralmente para sentir como é a turma. E é esse o caminho que vou trilhando pra encontrar estratégia.

**Pesquisadora:** A sua prática profissional inclui alguma produção artística?

**Professora III:** Contação de histórias e dramaticidade de poemas. Trabalho bastante com poesia. Optou por um trabalho mais solo, que são os solilóquios e ela chama alguém da música, a pessoa olha o ensaio e vai tecendo junto.

### **Considerações a respeito da entrevista III- professora III**

Em relação à entrevista, o movimento que a professora se refere é o que foi organizado pela Secretaria Municipal de Educação no período compreendido entre 1993 a 1996. O objetivo desse movimento era fortalecer o Projeto Político e Pedagógico de Florianópolis, pois uma das ações foi realizar a mudança das Diretrizes para uma Proposta Curricular, aprofundando-se os conceitos das Áreas de conhecimento, eixos temáticos e conteúdos. Conforme escrito na Proposta

Curricular de 2008, “a Secretaria Municipal de Educação lançou o documento Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular e em 1996 [...] publicou o documento Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 10).

Com essa mudança, em relação às Artes, viu-se uma possibilidade de superação da prática polivalente, principalmente em 1992, quando se iniciou uma nova etapa no ensino de Artes baseado na oferta de oficinas extracurriculares. A Secretaria Municipal de Educação e os professores passaram a discutir ações conjuntas. Os encontros coletivos “[...] começaram a ser realizados na sede da Escola de Formação da Prefeitura Municipal, que foi criada para possibilitar o espaço de capacitação e aprimoramento dos professores na Rede Municipal de Educação” (FRANCESCHI, 2008, p. 34).

Essa proposta de inserção de atividades extracurriculares na grade curricular se justificava caso fosse pensado um currículo em termos de “produção e de prática cultural no qual as matérias existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão” (BRITTO *apud* FRANCESCHI, 2008, p. 33).

A oferta de oficinas extracurriculares em Teatro, ou outra linguagem artística foi até 1997, momento em que as diferentes linguagens começaram a integrar os currículos das escolas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que está embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com esta Lei, a Arte pode conquistar seu espaço, pois passou a ser considerada como uma disciplina curricular e obrigatória. Segundo Fransceschi (2008) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

[...] deflagrou uma série de modificações no cenário educacional brasileiro, especificamente para as artes, com a mudança de nomenclatura – de educação artística para Arte – associada aos parâmetros de cada uma das linguagens artísticas. As modificações deflagradas aconteceram nos âmbitos: federal, estadual e municipal (p. 25).

Os professores polivalentes começaram a ter uma formação específica por áreas de conhecimento, dividindo-se as Artes em quatro áreas: Artes Visuais, Música e Dança.

A professora cita a Matriz Curricular de 2011. O fato de ela estar em construção é justificado na fala da professora, a qual compreende que currículo é movimento. Para a elaboração dessa Matriz Curricular, considerou-se o fato que “[...]”



não pretende ser uma proposta fechada, mas flexível, sempre em construção, aberta para se adaptar às diferentes situações vividas no dia-a-dia de cada escola, de acordo com suas experiências e realidades” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 59).

Nessa Matriz Curricular as Artes estão localizadas numa Área de Conhecimento denominada Linguagens e Códigos, junto com as disciplinas de Línguas, a qual compreende a Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Educação Física. A área de linguagens e códigos está subdividida em itens que dizem respeito a todas as disciplinas que a compõem. São eles: Ementa da área do conhecimento “Linguagem: Apreciação, Contextualização, Produção, Expressão. Oralidade. Leitura. Escrita. Linguagem verbal e não-verbal. Corpo, Cultura e Movimento. Mídias Tecnológicas” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 14), competências, habilidades, cujos eixos norteadores são: apropriação e uso de diversas formas de expressão nas diferentes formas de linguagens; Significação, criação e fruição nas diferentes formas de linguagens” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 14) e eixos temáticos: “sujeito no processo da apropriação da linguagem na perspectiva da Alfabetização Letrada e Lúdica, da expressividade corporal e artística; Processos de compreensão e produção nas diferentes formas de linguagem; Oralidade, leitura e escrita nas diferentes formas de linguagem (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 15).

Separadamente, cada disciplina apresenta os objetos de conhecimento e estudo e objetivos das capacidades e habilidades a serem desenvolvidas, separadas por cada ano: de 1º ao 5º, de maneira individualizada, não em ciclos. Em Artes, a ênfase está nas narrativas contadas, cantadas ou ilustradas, Jogos Cooperativos/Competitivos, Jogos Raciocínio Lógico Formalizado, Jogos Perceptivos/Sensoriais, Construção de Jogos/Brinquedos/Brincadeiras, Jogos teatrais e corporais, sonoro-musicais e visuais, Improvisação dirigida, Improvisação livre e processos e poéticas cênicas, conforme determinado ano e sua respectiva faixa-etária.

Não consta no documento uma proposta para apreciação, estudo e análise de 6º ao 9º ano na área de linguagens e códigos. Isto é, os objetos de conhecimento e estudo e objetivos das capacidades e habilidades a serem desenvolvidas em relação à área de linguagens e códigos são apresentados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a entrevista, a Proposta teórico-metodológica da professora esteve pautada no “tripé Koudela, Spolin e Boal”, cuja teoria esteve presente na proposta



de aula do sétimo ano. O texto *Romeu e Julieta*, adaptado por professora III foi utilizado enquanto modelo de ação para as improvisações. Realizaram-se jogos teatrais com base na estrutura presente nas teorias de Viola Spolin e foi trabalhada a ideia do coringa, de acordo com as teorias de Augusto Boal. Portanto, as ideias presentes nas propostas teórico-metodológicas idealizadas pela professora III vão de encontro à sua prática na sala de aula.

Em uma das propostas teórico-metodológicas descritas pela professora III nas entrevistas é enfatizada a questão da *performance*, associada à investigação e experimentação corporal, de modo que a linguagem corporal componha em si uma dramaturgia. Pode-se dizer então que ela enfatiza o texto não-representacional, mas um texto que remeta ao “[...] corpo não enquanto significante, mas como agente provocador de uma experiência” (LEHMANN, 2007, p.336); Um corpo que “[...] se caracteriza por sua presença, não capacidade de significar” (LEHMANN, 2007, p.336), presente no teatro contemporâneo.

Na entrevista com a professora III ela afirmou que primeiro cria uma instalação, ao pensar na relação entre corpo e espaço e “trabalha espaço, depois joga o corpo nesse espaço. Mas primeiro cria essa instalação”. De acordo com André (2008), “[...] o artista plástico Hélio Oiticica escreveu, certa vez, que a função do artista não é a de criador das coisas, posto que elas já estão aí, mas que a função da arte é a de mudar o valor das coisas” (p. 127).

Nesse sentido, instalação pode ser interpretada como linguagem ou expressão artística que remonta a ambientes construídos e expostos em espaços expositivos. Uma instalação abrange não somente um determinado objeto (ou um conjunto de objetos), mas o espaço que o circunscreve, e, não obstante, o público. Ou seja, as coisas já estão colocadas, no caso a instalação feita e será analisada tanto a reação dos estudantes, quanto do público que irá assistir o processo realizado.

A iniciativa de projetos que engajem a comunidade nas propostas teórico-metodológicas do Teatro na escola parte da professora, com o projeto de gravações dos nonos anos à noite, que ela faz porque quer e porque mora próxima dos estudantes, na região do sul da Ilha, perto da escola e com os saraus que ela, estudantes, pais – muitos artistas e outras professoras da escola organizam. Senão, a maioria é na mostra cultural da escola.

Em suma, nos três processos os professores uniram o ensino do teatro a outras linguagens artísticas, por exemplo o Cinema e as Artes Visuais, através da

ideia dos planos de câmera (escola I), *stop motion* (escola II) e as gravações, citadas pela professora III, as quais ela tem colaboração dos pais de alguns estudantes.

A dificuldade com a aula de 45 minutos está presente na prática dos três professores. Os três professores tentaram e utilizaram o texto, de diferentes maneiras: na escola I a professora afirmou que considerou os estudantes muito presos ao texto, então mudou a proposta dela. Professor II trabalhou um texto do interesse dele e dos estudantes e as ações eram executadas à medida que os estudantes analisavam os textos e pensavam sobre elas. Professora III trabalhou o texto como modelo de ação. Nas práticas pedagógicas dos três professores existe a preocupação em aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes e é enfatizada a importância do trabalho e liderança de grupos, com o professor como coordenador e orientador das relações sócio-educacionais estabelecidas na sala de aula.

## Considerações Finais

Nas três escolas observadas, os professores enfatizaram sua preocupação mediante ao contexto político que se configurava. Por essa razão, refletir sobre determinados acontecimentos de maneira aprofundada se faz um elemento fundamental para a compreensão do posicionamento e escolhas dos professores em aderir à greve que eles enfatizaram nas cenas e nas entrevistas. Eis os motivos<sup>21</sup>:

- Reenquadramento das auxiliares de sala na tabela de nível técnico;
- Arquivamento do PL 1.560/2016 (ataque à previdência);
- Abono do dia 10/6, dia de paralisação. Sem corte de ponto e prejuízo funcional e financeiro. Contra o ataque à organização sindical!
- Retomada do cronograma de pagamento estabelecido no início de 2016;
- Revogação do decreto de austeridade (15.959, de 1º de abril de 2016);
- Pagamento das promoções atrasadas;
- Volta dos vigias para as unidades de assistência social;
- Pagamento da parte patronal da previdência;
- Contratação dos professores de caráter temporários (ACTs) sem quebra de portaria;

Mediante a situação, a prefeitura fez novas propostas para tentar encerrar a greve, iniciada no dia 8 de agosto de 2016. Entre os pontos propostos, “[...] estava o congelamento, por 40 dias, do projeto de lei, com o retorno imediato aos trabalhos”<sup>22</sup>. O referido projeto de lei é o PL 1.560/2016<sup>23</sup>. Interpretando como “manobra política”, a categoria optou por continuar a greve. Entende-se que o principal motivo o qual levou os servidores públicos municipais a aderirem à greve foi o fato de estar tramitando na câmara de vereadores um projeto que previa mudanças no plano de previdência municipal.

<sup>21</sup> In <http://sintrase.org.br/content/%C3%A9-greve-pmf-deflagra-greve-partir-da-0h-de-segunda-feira-88>, acesso em 20 de junho de 2017.

<sup>22</sup> Retirado de <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/08/servidores-em-greve-de-florianopolis-fazem-vigilia-em-frente-camara.html>, acesso em 20 de junho de 2017.

<sup>23</sup> Tratava-se de um projeto que propunha “alterar a Lei n.349 de 2009 que dispõe sobre a organização do regime próprio de previdência dos servidores municipais de Florianópolis. Seu ponto central estava na passagem do fundo financeiro para o fundo previdenciário dos segurados com idade igual ou superior a 65 anos até 31 de maio de 2016”. In <http://maruim.org/2016/08/19/servidores-municipais-encerram-greve-apos-executivo-arquivar-pl-1-5602016/>, acesso em 20 de junho de 2017. O fundo financeiro se trata de um fundo “[...] destinado aos servidores ingressados no serviço público antes de 2009 e funciona por regime de repartição simples” e o fundo previdenciário é “destinado aos servidores ingressados no serviço público depois de 2009 e funciona por regime de capitalização”. In <http://www.sintrase.org.br/content/pl-15602016-mais-um-ataque-%C3%A0-previd%C3%Aancia-dos-trabalhadores>, acesso em 20 de junho de 2017.

O término da greve, que durou onze dias, aconteceu por causa da proposta do município em criar uma comissão paritária composta por servidores municipais, Instituto de Previdência de Florianópolis e Sintrasm (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis), para avaliar o projeto de lei da previdência n.1560/2016 e o consequente arquivamento do projeto. Outra questão apresentada pela prefeitura foi “[...] a aplicação do Plano de Cargos e Salários e reenquadramento das auxiliares de sala”<sup>24</sup>.

Portanto, em relação à educação no município, como também em nível de nação, pois nesse ano estava para entrar em vigor a PEC 241 ou 55<sup>25</sup> e havia discussões sobre a “Escola sem Partido”<sup>26</sup> a qual professora III cita na entrevista, para que os servidores consigam suas reivindicações atendidas sem a perda de direitos conquistados foi e é preciso lutar e fazer paralisações e greves.

A partir das cenas e dos aspectos observados, em relação às propostas teórico-metodológicas percebi que a utilização do texto na prática de Teatro na escola é algo que pode ser defendido ou contestado, conforme a concepção sobre teatro de determinado professor, pois, até que ponto um trabalho com o texto atrapalha ou auxilia o ensino e aprendizagem em Teatro na escola? Quais estratégias podem ser pensadas para o trabalho com o texto no teatro na escola? O que desperta à relação entre teatro e texto.

---

<sup>24</sup> In <https://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/greve-de-servidores-municipais-pode-ser-encerrada-nesta-terca-feira>, acesso em 20 de junho de 2017.

<sup>25</sup> Proposta de Emenda Constitucional criada durante o mandato do presidente Michel Temer, tratava-se de uma medida para contornar a crise econômica e controlar os gastos públicos. O objetivo era congelar “as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos”. A medida vale para os três Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Pela proposta atual, “os limites em saúde e educação só começarão a valer em 2018”. In [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574\\_221053.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html), acesso em 22 de junho de 2017.

<sup>26</sup> EscolasmPartido.org, trata-se de “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. Iniciativa conjunta de pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” foi criada devido à preocupação deles com o “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. In <http://www.escolasmPartido.org/quem-somos>, acesso em 22 de junho de 2017. A partir dessa associação, começaram-se a ser pensados projetos de lei inspirados no grupo, cujo exemplo aconteceu em Alagoas. Os projetos de lei do “Escola sem Partido” pretendem “especificar os limites da atuação dos professores, impedindo que eles promovam suas crenças particulares em sala de aula, incitem estudantes a participarem de protestos e denigram os alunos que pensem de forma distinta”. Entre as críticas, professores protestam afirmando se tratar de uma “lei da mordaza”, em que além de ferir a liberdade de expressão fere o artigo 206 da Constituição Federal, que garante a “pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” no ambiente escolar. In <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>, acesso em 22 de junho de 2017.

Charlot (2011) faz a crítica de que o teatro na escola é reduzido ao texto. Para o professor da Universidade Federal de Sergipe isso acontece porque o ser humano é linguagem, cujo motivo é resultado de uma escolha estética e ideológica da sociedade no decorrer de seu desenvolvimento histórico. Desde a Grécia Antiga, quando a escola surgiu em Atenas, o corpo foi considerado como algo de menor importância em relação ao espírito. Com o passar do tempo, nas escolas, esse corpo começou a ser domado e controlado. Por essa razão, o teatro encontrou espaço se reduzido ao texto. Nas palavras do autor “[...] a escola foi e permanece o lugar da escrita” (p. 190).

Nos três processos teatrais observados, não considero o teatro reduzido ao texto. Percebi que o texto foi um elemento a inspirar as práticas teatrais e a criação de cenas, como um suporte, não como a base. Primeiramente, os professores se preocuparam em buscar textos que fossem do interesse dos estudantes e eles foram experimentados teatralmente de diferentes maneiras no três contextos observados.

Na escola I o texto orientou e inspirou as ideias dos partidos políticos ficticiais formados pelos estudantes. Na escola II o texto do *Chaves* serviu como meio de os estudantes perceberem elementos da linguagem teatral, como ações, personagens, intenções das personagens, marcações, figurinos e espaço. Na escola III o texto *Romeu e Julieta* foi trazido à atualidade, para que os estudantes pensassem sobre aquele casamento: o que impediria nos dias de hoje? Se acontecesse, como estaria? Fazendo-os trazer as concepções deles sobre convivência diária e união, a partir de temas sobre tragédia e comédia.

Portanto, em relação à utilização do texto, considero-o como uma alternativa expansiva da experimentação teatral na escola, pois os estudantes interpretam contextos, palavras e vivenciam corporalmente as propostas trazidas por ele, em que não precisa ser completamente igual, pois tanto o professor quanto os estudantes modificam e transformam o texto numa proposta cênica, o que não configura, a meu ver, uma redução.

O texto fosse dramático, narrativo ou poético, estava presente nos processos de ensino, cujo tema era utilizado como “[...] estímulo inicial para a construção de um outro texto, de autoria coletiva, criado a partir de improvisações” (VIDOR, 2011, p. 2). Ou seja, “[...] o trabalho pautava-se na recriação do texto do autor pelo aluno,

de modo que a fábula era mantida ou parcialmente mantida, mas o texto original não” (VIDOR, 2011, p. 3)<sup>27</sup>.

Nas aulas, os professores faziam a leitura dos textos junto com os estudantes e buscavam trazer questões para eles refletirem e resolverem em grupos. Na escola I a professora mudava as entonações de voz e as intenções das palavras durante a leitura, para que os estudantes se concentrassem e se inspirassem na realização das propostas dos seus partidos ficcionais. Ou seja, ao associar a leitura e a prática teatral na escola I havia “[...] uma leitura em voz alta à leitura cênica” (VIDOR, 2011, p 2).

Na escola II o professor orientava os estudantes sobre as intenções das personagens, sobre as reações em determinadas frases e analisava a apresentação deles, guiando-os no decorrer do processo teatral, o que configurava “leituras de preparação” (VIDOR, 2011, p. 2), ao se ler as possíveis reações em determinadas frases e “leituras complementares vinculadas a processos de criação teatral” (VIDOR, 2011, p. 3), ao se ler as intenções das personagens, as quais não estavam dadas pelo texto<sup>28</sup>.

Na escola III a professora organizava a estrutura da apresentação, de como seria o início das cenas e possibilidades de espaço cênico, mas deixava os temas livres para os estudantes preencherem com as improvisações deles, cujo texto era um modelo de ação para a cena.

Além do trabalho com o texto, em relação às propostas teórico-metodológicas observadas ao longo do processo de visitas de campo nas três escolas, percebi que nas escolas I e III os jogos teatrais foram utilizados nas práticas das professoras, para que os estudantes pudessem preparar as cenas que orientaram as

---

<sup>27</sup> Trechos retirados do artigo *Leitura, literatura, teatro e educação: entre caminhos poéticos e pedagógicos*, escrito por Heloíse Vidor, professora doutora da Universidade do estado de Santa Catarina, baseado na tese dela *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*, cujo principal objetivo foi “[...] revisar e explorar formas de trabalhar com o texto escrito nas aulas de teatro em contextos educacionais” (p. 1). Esses trechos são citados porque vão ao encontro às aulas que observei cuja utilização do texto e relação dele com a prática pode ser mais bem explicadas e aprofundadas.

<sup>28</sup> A partir da questão: como associar leitura e prática teatral? No artigo *Leitura, literatura, teatro e educação: entre caminhos poéticos e pedagógicos*, Heloíse Vidor revisou “[...] projetos que apresentam formatos de aliança entre leitura e teatro por um viés pedagógico, propostos por pessoas ou coletivos inseridos no campo teatral” (p. 2), mapeou e analisou as “modalidades de leitura conhecidas neste campo (leitura dramática, leitura cênica e leitura de mesa), discutindo cada uma delas associada ao teatro e organizando-as em três grupos principais: leituras de preparação e leituras complementares vinculadas a processos de criação teatral; da leitura em voz alta à leitura cênica; entre a leitura cênica e o espetáculo com a presença da leitura” (p. 2).

apresentações finais. Os jogos serviram para os estudantes resolverem problemas presentes nas cenas, desde refletir e se conscientizarem das ações, até compreenderem sobre os elementos e objetos que poderiam ser utilizados no espaço cênico.

Para a realização dos jogos, a qual aconteceu em dois dos processos teatrais observados, os professores realizavam aquecimentos com os estudantes, mesmo quando eles estavam sentados, de modo a se conscientizar-se para a história lida e para o momento palco e plateia, atentando-os aos movimentos, voz e intenções das personagens. Também havia preparação prévia do espaço cênico, desafiando os estudantes a utilizarem alguns objetos que pudessem ser incorporados nas cenas.

Nos jogos realizados havia participação e engajamento dos estudantes. Mesmo quando havia alguns momentos de dispersão, com a orientação dos professores de atentá-los às etapas das aulas e ao aos objetivos que precisavam ser atingidos para a realização de cada cena, os estudantes retomavam o processo teatral e se superavam ao longo das aulas.

Embora no processo da escola II não acontecesse experimentações das cenas a partir de jogos teatrais, percebi que o jogo acontecia no momento do diálogo entre os estudantes, pois, ao final de cada diálogo, quando um deles errava uma fala, era necessário retomar a cena, fazendo-os retomar ações e intenções à medida que as cenas aconteciam, de modo que eles pudessem ter consciência dessas ações.

Os três professores buscaram trabalhar com a utilização de vídeos e gravações nas suas práticas, cuja característica une teatro e tecnologia. De acordo com Morán (1995) a utilização do vídeo ou gravações nas práticas pedagógicas “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana” (p. 27), afinal o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos [...] através dos recortes visuais, do *close*, do som estéreo envolvente (MORÁN, 1995, p. 28). Por meio da utilização de práticas visuais são exploradas as ações do ato de “[...] ver, visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto baixo, grande-pequeno) [...]” (MORÁN, 1995, p. 28). Desenvolvem-se múltiplos recortes da realidade, através de planos, imagens em movimento ou estáticas, imagens ao vivo, criadas no computador ou gravadas.

Portanto, acerca da utilização das práticas visuais e sua relação com o teatro desenvolvido nessas escolas foram trabalhadas as esferas sensoriais, linguagem falada, linguagem musical e escrita, que aconteceram a partir das edições feitas pelos estudantes. Mesmo enfatizadas e trabalhadas de maneiras diferentes nas três entrevistas realizadas, a utilização do audiovisual está presente nas práticas dos professores, seja na forma de gravações ou *stop motion*, cuja importância envolve a relação entre a sala de aula e o cotidiano dos estudantes, como também o interesse deles nas atividades.

Nas entrevistas lidas e com base na prática observada na escola I, percebi que a proposta de utilização das práticas visuais aconteceu como meio de expressão, pois os estudantes filmaram, criaram, editaram e foram incentivados pelos professores a produzirem um vídeo, conforme a proposta temática das aulas.

Nas falas dos professores II e III são contempladas a importância de levar os estudantes a festivais de teatro, para despertar o interesse deles em apreciar espetáculos, assistirem e valorizarem a produção cultural dos seus respectivos contextos. Nesse sentido, embora não mencionado pelos professores, percebo que o conceito de mediação teatral, conforme enfatizado por Desgranges (2008) está presente nas práticas e opiniões desses professores.

A mediação teatral pode ser compreendida “[...] no âmbito de projetos que visem a formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso linguístico” (DESGRANGES, 2008, p. 77). O acesso físico se trata da viabilização da ida do público até o teatro, ou do teatro até o público. Em relação ao acesso linguístico, está envolvida a “[...] constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa” (DESGRANGES, 2008, p. 76), a qual considero a aquisição de conceitos por parte do estudante-espectador, como modo de reforçar a autonomia crítica e criativa que ele irá desenvolver.

Com base nas entrevistas, professores II e III reforçam a importância de compartilhar os trabalhos que eles realizam nas escolas com a comunidade, composta por moradores dos bairros onde as escolas estão localizadas, muitas vezes compostos por membros das famílias dos estudantes. A finalidade é unir ainda mais a família e a participação dos pais na vida dos estudantes: compreender o que eles estão fazendo, como é feito e contemplarem os experimentos realizados, até como uma forma de valorizá-los.



Segundo Silva (2014), a “família é o núcleo que constitui o sujeito” (p. 11), pois é o primeiro grupo de convivência dos estudantes, cujos membros lhes servem como exemplos de vida. No que diz respeito à educação, a partir do momento que essas pessoas demonstram curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula e reforçam a importância do que está sendo aprendido, estão atuando como parceiros de aprendizagem, contribuindo para a superação desses estudantes. De acordo com Silva (2014) “a aproximação da escola com a família pode tornar-se ponto de referência para favorecer o processo de ensino aprendizagem [...]” (p. 14).

Nas escolas pesquisadas, os professores buscam e realizam trabalhos de conquista que unem a família e a escola, os quais são as mostras culturais que acontecem nesta, normalmente aos sábados, cujas preocupações foram demonstradas pelos professores nas suas falas.

Na interação entre professores e estudantes percebi que autoridade e liberdade podem pertencer a um mesmo projeto pedagógico e não é necessário gritar nem punir, mas encontrar distintas estratégias e alternativas para revitalizá-lo todos os dias, como permitir que os estudantes cheguem a autoconsciência de seus atos e orientar os ensaios em diversos espaços da escola, confiando no trabalho de cada turma. Na sua prática, o professor II atuou como um diretor, pois ao mesmo tempo em que ele explicava o processo e os elementos teatrais aos estudantes, ele se preocupava com o processo das cenas e com o resultado final, tendo em vista uma apresentação à comunidade escolar. Assim como a professora I, ele mediava a autodisciplina e autoconsciência dos estudantes.

Tal qual o professor II, a professora III mostrou ser dinâmica e teve necessidade de novidade e renovação constantes, tanto que ambos, na sua prática, propõem várias tarefas e desafios a serem realizados na e para a cena. Além disso, a professora III se percebeu como uma diretora, afinal ela constantemente reinventou sua prática e analisou as relações entre o processo e o produto, atentando-se às questões dramáticas, estéticas e educacionais, tanto que, segundo ela, “o professor é um diretor”.

Em relação a como essas propostas chegam aos estudantes, todos os professores explicaram os elementos da linguagem teatral nas suas aulas e uniram teoria e prática. A professora I se preocupou em citar as fontes de onde eram trazidos os conteúdos explicados na aula, para que os estudantes, se quisessem aprofundar ou saber mais acessassem esses conhecimentos. O professor II explicou

sobre a Universidade, de onde vinham os figurinos, a produção de radionovelas e disse onde os estudantes podem encontrar e acessar esses conhecimentos. A professora III utilizou conceitos de ações físicas, foco, jogos teatrais, situação-problema e lembrou os estudantes sobre os elementos teatrais estudados.

Acerca de “que teatro é esse?” Observei se trata do teatro das diferentes vozes, textos e contextos, baseados na autoconsciência dos estudantes, de modo a se refletir sobre o que foi alcançado e o que poderia melhorar e por meio da coordenação e orientação dos professores, os quais explicaram conteúdos e conceitos e dirigiram as cenas e cada etapa delas, incentivando os estudantes.

Considero que esse teatro é o teatro da superação, tanto individual quanto coletiva, pois muitas decisões e problemas eram divididos e solucionados em grupo, e da superação das dificuldades por conquistas de espaço, político e social, porque os professores precisaram e precisam fazer greves e paralisações para não perderem direitos conquistados, conforme reformas econômicas propostas pelos governantes. Mais do que resistência, já que o teatro é legitimado como disciplina curricular e obrigatória, a superação é uma qualidade que permeia a prática dessas escolas para que aconteça a descoberta a cada processo e a consolidação de um resultado final, proveniente do esforço de todos, tanto escola como professores e estudantes.

### **Roteiro das entrevistas com professores**

- 1) Há quanto tempo o (a) senhor (a) ministra aulas de Teatro nesta escola?
- 2) A coordenação pedagógica prevê algum conteúdo para as aulas de Artes?
- 3) Quais metodologias o (a) senhor (a) pretende utilizar durante o ano?
- 4) O que já foi feito no primeiro semestre?
- 5) Quais as dificuldades o (a) senhor (a) encontra na sua prática na sala de aula?
- 6) Dos materiais que a escola dispõe, o que o (a) senhor (a) costuma utilizar?
- 7) Que espaços da escola utiliza para as aulas de Teatro?
- 8) Como professor de Artes, com a linguagem específica de Teatro, o (a) senhor (a) se sente respeitado pelos colegas da instituição?
- 9) Consegue tempo e disponibilidade para fazer cursos de reciclagem e aprofundamento na sua área de conhecimento? Em caso positivo, que benefícios eles trazem?
- 10) Qual a sua opinião sobre a vinda de grupos de teatro à escola ou de levar os alunos ao teatro?
- 11) O (a) senhor (a) prevê no seu planejamento a vinda de algum grupo ou artista de teatro para a escola?
- 12) A pretensão de unir ensino de artes, escola e comunidade é presente na sua proposta de trabalho? De que forma?
- 13) Na sua opinião, que tipo de teatro é ensinado na escola?
- 14) Que desafios encontrou para trazer a prática teatral para a escola?
- 15) Na sua opinião, o professor pode ser artista? Por quê?
- 16) A sua prática profissional inclui alguma produção artística?
- 17) Por que resolveu ser professor de Teatro?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Ensinando política a crianças e adultos**: Ed. Nossa Cultura, Curitiba, 2009.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**. N. 48. Belo Horizonte, 2008.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças – narrativas radiofônicas**. Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.
- CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? In CHARLOT, Bernard (Org.). **Dança, Teatro e Educação na sociedade contemporânea**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011, pp. 185-218.
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, vol. 13, nº23, 2009.
- CONCILIO, Vicente. **BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertold Brecht**. Departamento de Artes Cênicas/Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013.
- \_\_\_\_\_. O Teatro e o Projeto PIBID da UDESC: breve panorama dos desafios da formação do artista docente. In MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski & ROSSATO, Luciana. **Reflexões sobre as experiências do PIBID na UDESC**. 1. Ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015.
- COSTA, Francine Matos. **Experiência, narração e memória num processo de Drama na Escola Básica**. Dissertação (Mestrado em Teatro). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, Nº 10, dez. 2008.
- DEUS, A. M.; CUNHA, D. E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: Uma metodologia**. Universidade Federal do Piauí, 2010.
- EUGÊNIO, Benedito G. O potencial do estudo de caso etnográfico para as pesquisas educacionais. **Aprender. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**: Vitória da conquista. Ano V nº 8, 2007.
- FINO, Carlos Nogueira. Etnografia e observação participante. **Revista europeia de etnografia da educação**, 2003.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Florianópolis, 2008.

---

Diretoria de Ensino Fundamental. **Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos: em construção**. Florianópolis, 2011.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto etnografia para a pesquisa na prática artística. In: **Revista Cena** n. 7 . Periódico do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas – Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

FRANCESHI, Waleska Regina Becker Coelho de. **O currículo oculto no Ensino do Teatro na Rede Municipal de Educação de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Teatro). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia no cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, Mar/Abr, 1995.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LACERDA, L. (2013). **A representação da identidade do “manezinho”: entre a arte e a vida**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122681/326632.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosacnaif, 2007.

LEÃO, Raimundo Matos de. Jogando com Viola, improvisando com Stanislavski. **Diálogos Possíveis**. Universidade Federal da Bahia, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARQUES, Isabel & BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**, 2. ed. São Paulo: Cotez, 2014.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, 2001, pp. 167-180.

MERRIAM, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

MEYER, Sandra. As ações físicas e o problema corpo-mente: **Urdimento**, UDESC, nº 9, 2007, pp. 97-110.

MILES, Matthew B. e HEBERMAN, A. Michael. **Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook**. (2th. ed.). London. Sage, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, pp. 27-35, jan./abr. 1995.

MOSTAÇO, Edélcio. Teatro e história cultural: **Baleia na rede - Estudos em arte e sociedade**. Vol. 9, n. 1, 2012.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades**. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 2º, SEM. 1996.

NUNES, Sandra Conceição. **Inter-relações entre linguagens no ensino da Arte**. Dissertação (mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NUNES, Silvia Belestre. **Boal e Bene: contaminações para um teatro menor**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Amurabi. **Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia em Educação**, Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 163-183.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. In: **Sala Preta**, 2001, pp. 180-187.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROMAN. Marcelo Domingues. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011.]

SOUSA, Janaína de. **Teatro, violência e adolescência**. Dissertação (mestrado em Teatro). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. Trad.: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva (3ª edição), 2015.

STAKE, R. Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In R. M. Jaeger (Ed.), **Complementary methods for research in education**. Washington, DC: AERA, 1995.

SILVA, Robson Botelho da. **Família e escola: uma parceria para o processo ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Licenciatura em Geografia), Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**, 2004.

TORRES, Walter Lima. Introdução histórica: o ensaiador, o diretor e o encenador. **Folhetim**, Nº 9, Rio de Janeiro, Teatro do Pequeno Gesto, 2001, pp. 60-71.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação – a observação**. Série Pesquisa em Educação, Vol.5. Brasília, DF: Plano, 2003.

VIDOR, Heloíse Baurich. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral — diferentes possibilidades. **Ouvirouver**. Uberlândia v. 6 n. 1, 2010, pp. 111-122.

\_\_\_\_\_. Leitura, literatura, teatro e educação: entre caminhos poéticos e pedagógicos. In **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas. PPGT-UDESC. No 17. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. 2015 (222 F.) Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. O papel do espectador no processo de drama educação e sua relação com a teatralidade. In **Urdimento**- Revista de Estudos em Artes Cênicas PPGT- UDESC. Volume 01, n. 9. 2007.