

Investigações acerca da emancipação de sujeitos por meio de um processo de ensino-aprendizagem em teatro

Investigations about the emancipation of subjects through a theater teaching-learning process

Lucy Barbosa Pina Pereira
Nathália Albino de Souza
Henrique Bezerra de Souza

Resumo: Este artigo investiga momentos ocorridos em uma das turmas do curso de teatro oferecido pela Escola Faces, na cidade de Primavera do Leste - MT, sob o olhar das estagiárias que participaram das aulas remotamente entre julho e dezembro de 2020. Pretende-se analisar o processo de ensino-aprendizagem em teatro vivenciado, investigando fatores que possam ter colaborado para um possível desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, termo compreendido aqui pela ótica de Paulo Freire (2018). Consideramos ser possível apontar alguns acontecimentos na relação entre os participantes, permeados pela condução didática, os quais propiciaram condições favoráveis para uma educação transformadora. Estes momentos foram significativos para uma valorização das subjetividades e indiciam o que Jacques Rancière (2005) chamaria de uma reconfiguração do sensível em um processo político emancipatório. Nessa construção do vínculo artístico-pedagógico entre a turma, houve concomitantemente o fomento de um caminho para libertação dos indivíduos, em que estes puderam reconhecer-se enquanto sujeitos mais emancipados.

Palavras-chave: Teatro na Comunidade; Estágio Docente; Ensino-aprendizagem teatral; Partilha do Sensível; Emancipação de Sujeitos.

Abstract: This article investigates moments that took place in one of the classes of the theater course offered by Escola Faces, from a community in the city of Primavera do Leste - MT, from the point of view of the interns who took part in the classes remotely between July and December 2020. It is intended to analyze this theatrical teaching-learning process by investigating factors that may have collaborated with a possible development of autonomy for the subjects involved, according to Paulo Freire (2018). We believe it is possible to point out some events in the relationship between participants, permeated by the didactic conduction, which created favorable conditions for a transformative education, as defended by Freire. These moments were significant for a valorization of the subjectivities, to a certain extent, as a place of new distributions of the sensible in an emancipatory political process, according to Jacques Rancière (2005). In this construction of the artistic-pedagogical link between the class, there was simultaneously a promotion of a liberation path of the individuals, in which they could recognize themselves as more emancipated subjects.

Keywords: Community Theater; Teaching Internship; Theatrical teaching-learning; Distribution of the Sensible; Emancipation of Subjects.

A chegada em Primavera

No fatídico ano de 2020, a disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Comunidade* do curso de Licenciatura em Teatro da



Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sediada em Florianópolis (SC), encontrou seu campo de estágio através do meio virtual com as turmas da Escola Faces de Teatro da cidade de Primavera do Leste, no Mato Grosso.

A grade curricular do curso na UDESC prevê quatro semestres de prática de estágio docente obrigatório, sendo dois deles voltados para o teatro na comunidade e os outros dois, na Escola. Em razão da pandemia de coronavírus, as disciplinas de estágio do primeiro semestre de 2020 aconteceram sob o caráter emergencial e remoto, e foi nesse contexto que se deu o vínculo entre o Departamento de Artes Cênicas e a cidade de Primavera do Leste, onde as aulas já estavam acontecendo na modalidade remota. Um dos professores que ministrava a disciplina, Vicente Concilio, havia sido orientador do mestrado de Ana Paula Neis Dorst, atriz, pesquisadora, professora e coordenadora na Escola Faces, fundada pelo ator, diretor e dramaturgo Wanderson Lana. Assim, quando foi anunciado que as disciplinas de estágio aconteceriam virtualmente naquele semestre, Vicente sugeriu e facilitou esse contato com a Escola. Dessa forma, um elo frutífero para o campo da pedagogia teatral foi estreitado, em um momento delicado e recheado de incertezas, e dois centros em cantos distantes do país se encontraram pelas vias cibernéticas para fazer e aprender teatro.

Sendo assim, as duas alunas-pesquisadoras que escrevem esta reflexão tiveram a oportunidade de estagiar em um dos cursos oferecidos pela Escola de Teatro Faces, entre julho e dezembro desse ano, atuando como observadoras, instrutoras e participantes do processo. Compomos o campo propondo as aulas junto aos professores da turma, desde o planejamento até a condução de momentos do encontro. O grupo que acompanhamos, a Turma II do Centro Cultural, era formado por crianças e adolescentes da comunidade, com uma faixa etária de 13 anos, e encontrava-se virtualmente todas as sextas-feiras a partir das 18h30 (horário de Mato Grosso) que, para nós, equivalia às 19h30 (horário de Santa Catarina, estado que residimos). As aulas eram ministradas por uma professora, Alice Lucas, e um professor, Danilo Carvalho, ambos em formação pedagógico-teatral pela própria Escola Faces.



A Escola, junto com o Grupo Faces Jovem, a Produtora Faces Filmes e o Grupo Faces Dramaturgia, compõe o Faces Teatro, grupo fundado em 2005 a fim de construir uma cena teatral na cidade de Primavera do Leste, até então inexistente. Na região, o Grupo de Teatro Faces, por meio da Escola e dos demais desdobramentos do projeto, fomenta um espaço importante de fruição da arte teatral e de formação de público. Além disso, a Escola investe na formação de futuros professores de teatro por meio das aulas oferecidas à comunidade, que posteriormente trazem aos estudantes interessados a possibilidade de seguir em uma trajetória profissionalizante, oferecendo bolsas para estágio de docência em teatro, como as que estavam Alice e Danilo.

Durante o curso, a turma passou por um processo de ensino-aprendizagem em teatro e também criou e gravou uma peça que foi exibida *on-line* no Festival Velha Joana¹, evento realizado pela própria Escola Faces. Nosso objetivo com o presente artigo é tecer reflexões sobre essas vivências, relacionando-as com os conceitos de emancipação e de partilha do sensível nas óticas, respectivamente, de Paulo Freire (2018) e de Jacques Rancière (2005).

Cabe ressaltar que, por conta da pandemia de covid-19, que tomou grandes proporções a partir de março de 2020, em questão de poucas semanas as aulas nesse campo migraram do espaço presencial para o espaço virtual. Em julho, os encontros já ocorriam exclusivamente de forma on-line e, ao nos juntarmos à turma, ela já parecia bastante adaptada ao formato digital. Essa migração foi, inclusive, primordial para a possibilidade de realizarmos o estágio com eles, visto os 1.893 quilômetros que nos distanciam geograficamente. Portanto, os encontros aconteciam através da plataforma de videoconferências *Zoom*, durante duas chamadas seguidas de 40 minutos².

¹ O Festival de Teatro Velha Joana é realizado desde 2007 pela Escola Faces e representa um importante movimento artístico na região de Primavera do Leste. Ele nasceu com a proposta de contemplar apenas o movimento teatral da cidade, mas cresceu a partir do grande interesse da população e hoje configura o maior festival de teatro do Mato Grosso.

² 40 minutos era a duração máxima de uma sessão de videoconferência na versão gratuita da plataforma *Zoom*. Após esse tempo, a sala era automaticamente encerrada e outro link era enviado pelo *WhatsApp* por um dos professores e todos entrávamos em uma nova sessão. Quando os 80 minutos não eram suficientes para finalizar a aula, iniciava-se uma terceira sessão.



Iniciamos nosso estágio no dia 31 de julho de 2020 com o intuito de observar o campo, e já nessa primeira aula participamos junto à turma das atividades propostas por Alice e Danilo. Nas duas aulas seguintes atuamos ainda da mesma forma: enquanto observadoras e participantes. Após esse primeiro ciclo de apresentação e reconhecimento das pessoas que estariam juntas ao longo do processo, começamos a nos reunir com Danilo e Alice para realizarmos juntos o planejamento das aulas e a partir daí começamos a dividir a condução das mesmas entre nós quatro. No andamento do curso, então, atuamos como professoras e diretoras assistentes da peça que posteriormente foi desenvolvida no processo.

Ao chegarmos, um modelo estrutural de aula já estava estabelecido, que dividia o encontro em quatro tipos de atividades: aquecimento corporal, aquecimento vocal, jogos de improvisação e de criação, e avaliação. Mais adiante detalharemos um pouco cada uma dessas seções. Cada um dos quatro instrutores era responsável pela condução de uma dessas atividades. No que tange à metodologia, eram abordados principalmente os Jogos Teatrais de Viola Spolin (2012), jogos populares inspirados em brincadeiras infantis e outras convenções teatrais adaptadas ao espaço remoto.

A chegada dos participantes para a aula configurava um momento descontraído, com conversas casuais, compartilhamento de músicas e de novidades dos integrantes. Em seguida, a aula iniciava-se com jogos de aquecimento, através dos quais era buscado um estado de prontidão e disposição para ação. Neste momento, eram propostos jogos como careca-cabeludo³, elefante colorido⁴, jogos envolvendo dança e proposições de movimentos. Após estes exercícios iniciais, mais voltados para corpo/mente e desenvolvimento da atenção, era proposta uma prática vocal. Devido ao risco

³ O jogo funcionava da seguinte maneira: todos pegavam um objeto para representar seu cabelo e colocavam-no na cabeça, quando a professora anunciava: "careca!", todos deveriam levantar o objeto. Quando a professora anunciava: "cabeludo!", todos deveriam levar o objeto à cabeça novamente. Quem não cumprisse as ordens era eliminado, até sobrar apenas um participante.

⁴ O jogo funcionava da seguinte maneira: uma pessoa por vez escolhia uma cor e anunciava para a turma, então, todos deveriam encontrar um objeto dessa cor em suas casas e mostrá-lo na câmera o mais rápido possível.



de lesionar o aparelho fonador durante o exercício, essa etapa se mostrou mais delicada e exigiu uma maior atenção e cuidado ao selecionar os exercícios. Portanto, foi criado um repertório padrão com a turma envolvendo salivação, aberturas e torções da boca e do rosto, trava-línguas e sequências silábicas.

A etapa de aquecimentos demonstrou-se crucial para alcançarmos um estado corporal e mental que distinguisse as aulas de teatro das demais videochamadas e atividades frente à tela que, na época, se tornavam cada vez mais frequentes perante a necessidade de distanciamento social.

Após o aquecimento, seguíamos para jogos de improvisação e criação. Este momento era bem diversificado e perpassava explorações de movimentos corporais, atuações a partir de sentimentos exagerados, investigações corporais de estados da turma, improvisações de cenas em dupla e também outras atividades que trabalham aspectos artesanais e manuais como desenhos, montagem de cenário e figurino. Posteriormente, essa etapa passou a ser dedicada para a construção, ensaios e gravações do espetáculo protagonizado pela turma. Ao fim da aula, ocorria a avaliação da mesma, baseada nas práticas metodológicas sugeridas por Viola Spolin (2018). Uma ação que se tornou recorrente nesse último momento consistia em que cada participante proferisse uma palavra para manifestar como foi a aula para si.

Em grande parte das vezes, as atividades da aula eram costuradas por conversas descontraídas e brincadeiras entre as pessoas envolvidas, provocando uma aproximação entre os indivíduos e tornando o encontro mais leve e prazeroso. Cabe ressaltar que tais conversas não evocavam uma licenciosidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem em teatro vivenciado, mas consideramos que se aproximaram de uma concepção íntegra da ação pedagógica, posto que o momento de isolamento social, as demandas da casa e da vida daqueles sujeitos eram condições incontornáveis do processo. Desse modo, essas discussões que, de antemão, podiam parecer triviais, eram importantes à medida que contribuía para proporcionar uma atmosfera de horizontalidade entre professores e alunos, conferindo ao ambiente um tom acolhedor e espontâneo que contrastava com os desafios vividos naquele momento do ano.



Essa manutenção do ânimo coletivo, como pudemos observar, provê um estado de prontidão e de disposição para ação que dialoga diretamente com o estado corporal do fazer teatral presencial. Como pudemos ver, por exemplo, no jogo de improviso em duplas, durante nosso quarto encontro com a turma (dia 21 de agosto), que trabalhava o exagero de emoções. Nessa atividade, cada pessoa atua com uma emoção exagerada pré-estabelecida (preguiça, nojo, medo, felicidade, etc.) dentro de uma situação também sugerida previamente. Ainda, alguém da turma pode pedir para que as pessoas em cena troquem de emoções entre si, enquanto a cena se desenrola. No momento do jogo, era perceptível que a alta energia do coletivo contribuiu para que as pessoas conseguissem estabelecer diálogo, escuta e espontaneidade durante as cenas. Dessa forma, transcorreram cenas fluidas e gostosas de assistir, afetando todos os participantes da aula.

Importante mencionar que os encontros também possuíam um ritmo acelerado e enérgico, o que se mostrou uma estratégia de condução das videochamadas. Essa energia, fomentada por Alice e Danilo, foi sustentada por eles e abraçada por nós, desde que percebemos que potencializava a atenção da turma e a mantinha ao longo dos encontros.

Indícios de uma pedagogia libertadora

Ainda que toda nossa experiência tenha sido incondicionalmente atravessada pelas condições impostas pelo espaço virtual, reforçamos que, neste texto, nosso objetivo é tratar da emancipação dos sujeitos envolvidos neste processo pedagógico-teatral. Logo, não sendo o ensino remoto nosso foco na pesquisa, utilizaremos da liberdade de, sempre que for possível e não havendo perdas substanciais, simplesmente atravessarmos em linha reta pelo caráter virtual, sem abordá-lo de forma aprofundada.

Ao iniciarmos esta escrita, três meses após o encerramento das aulas com Primavera do Leste, nos damos conta de que, para nós, o que mais tornou valiosa a experiência neste campo foi o que tange à relação estabelecida e nutrida pelas professoras, professor, alunas e alunos. Entendemos que a experiência vivida durante esse processo, de alguma forma, provocou as



peças envolvidas a esboçarem um pouco seus próprios caminhos de aprendizado. As conversas, jogos e proposições pedagógicas não vinham no intento de transmitir à turma algum conteúdo, mas de propor vivências que, eventualmente, surpreendiam como cena. Nesse sentido, a descoberta da linguagem teatral atuava de certa forma como uma descoberta da própria palavra. Assim, traçando um paralelo com o que traz Ernani Maria Fiori no prefácio de *A Pedagogia do Oprimido*:

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FIORI, 2018, p. 11).

Pudemos perceber que a troca entre os indivíduos do grupo, impulsionada pelas proposições pedagógicas dos professores, contribuiu para um fortalecimento da união, dirimindo um eventual autoritarismo das figuras docentes e a ideia de uma educação como dominação. Sendo assim, o processo de conscientização, essencial para uma aprendizagem libertadora, aconteceu justamente a partir da troca entre os sujeitos em uma relação horizontal e receptiva. Estas condições são terra fértil para a emancipação e este era um lugar frequente da turma em grande parte das aulas, em que as hierarquias das funções pré-estabelecidas, como de aluna, estagiária ou professora, pretendiam estar niveladas e o poder da voz tendia a ser de todas e todos. Tal nivelamento não significava o abandono dos papéis discentes e docentes, mas uma espécie de “igualdade-diferente” que repudia as situações de dominação.

Os encontros, permeados por uma didática que se aspira emancipadora e pela ludicidade do teatro, culminaram algumas vezes em um lugar onde os afetos diversos eram considerados e em que os sujeitos perceberam-se de fato atuantes. Desta forma, pudemos testemunhar alguns episódios – que detalharemos mais adiante – do que consideramos terem sido indícios de um processo de emancipação dos integrantes do grupo e que, além de contribuir



para a criação artística, construindo assim um conhecimento coletivo, também potencializaram politicamente o grupo.

Para compreender o modo como exploramos os termos acima dispostos, se faz necessário amparar conceitualmente esta discussão. Logo, a partir de Jacques Rancière observamos a ideia de emancipação dos sujeitos e a eventual reconfiguração do tecido sensível em sala de aula, como defende o filósofo:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Segundo o autor, a sociedade está submetida a um sistema sensível comum intangível, mas que se revela a partir dos lugares ocupados por cada ser. Logo, a partilha do sensível diz respeito à ordem estabelecida e do quanto cada indivíduo tem posse desse comum, dependendo primordialmente de sua posição social. Pensar tal conceito sob a ótica da sala de aula evidencia a complexidade da distribuição deste comum nas relações entre docentes e discentes. Tais repartições ora podem estabelecer uma relação de maior horizontalidade entre todos os integrantes, ora condicionar a posse do comum apenas aos professores. Como, então, propiciar processos que equilibrem a posse do sensível?

Neste sentido, o campo teatral se faz riquíssimo, por ter como uma de suas estruturas principais justamente o trabalho coletivo. É na troca entre os seres e elementos atuantes que se faz o acontecimento teatral. Há, no mínimo, o diálogo primário entre ator e espectador. O teatro pode acontecer a partir dessa estrutura básica formada por dois indivíduos. Assim como para uma educação libertadora é primordial que haja troca entre os sujeitos e seus mundos, assim o é também para o teatro.



Somado a este caráter essencialmente coletivo, a arte teatral também se mostra como um laboratório de imaginação de outras realidades, outras vivências, outras possibilidades, logo, de novas repartições do sensível. Na elaboração cênica, os seres e as coisas podem ser explorados de formas não padronizadas, criando outros “dizíveis e fazíveis” de existência, ato que, por sua vez, coloca em xeque lugares e partes respectivas de onde cada um ocupa na distribuição do comum. Perpassando a própria artista e a personagem a quem ela dá vida; a trama teatral fictícia (ou não), que abre margem para a subversão das ocupações do sensível; os próprios movimentos ligados à performance, que brincam com o lugar de espectador versus artista, um lugar tradicionalmente policiado⁵ no âmbito teatral; dentre outros. Rancière enxerga no teatro um espaço de *jogo* do sensível: “Do ponto de vista platônico, a cena do teatro, que é simultaneamente espaço de uma atividade pública e lugar de exibição dos ‘fantasmas’, embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços” (RANCIÈRE, 2005, p. 17). Dessa forma, tanto o pensamento de Rancière quanto o de Freire podem dialogar diretamente com o fazer artístico teatral, e ainda se potencializarem na vivência pedagógica dessa arte. A seguir, compartilharemos alguns momentos nos quais pudemos observar esse diálogo ao longo da nossa vivência em campo.

O sexto encontro em que pudemos participar, em setembro de 2020, destacou-se como uma aula de sensibilidade aguçada, em que foi construída uma atmosfera tranquila com a turma. O fio condutor da aula foi um jogo de improvisação proposto em três etapas, através da investigação de um movimento germinativo. Na primeira etapa, a turma dividiu-se em dois grupos: o grupo um foi responsável por produzir sons com materiais encontrados em casa e o segundo grupo, através da manipulação de um pedaço de pano, experimentou movimentos e qualidades de uma planta germinando. Os sons do grupo um e as orientações das professoras conduziram a prática do grupo dois. Na segunda etapa, o grupo um desenhou o crescimento da planta e o

⁵ Estamos empregando o conceito de “polícia” ainda sob a ótica de Rancière. Segundo ele, a polícia é a manutenção das ocupações dentro do sensível, ou seja: a manutenção da ordem vigente que clama para si o posto de “natural”. Já a política acontece quando se quebra a ordem “natural” vigente e a minoria se emancipa.



grupo dois produziu os sons. Na terceira etapa, foram reproduzidos áudios de sons gravados anteriormente pela turma no período extraclasse e todas e todos puderam explorar o movimento germinativo através do corpo: desde a semente, passando pelo broto, pelas primeiras folhas, flores, frutificações, sendo afetados por ventos, chuvas, chegando ao envelhecimento e morte para finalizar com a sugestão de um novo começo, que seria o processo de ciclos orgânicos para outras plantas que viriam.

A atmosfera tranquila que surgiu durante essa prática seguiu até o fim do encontro e refletiu-se diretamente na atividade avaliativa posterior ao exercício, que pedia por apenas uma palavra para descrever a aula. E as palavras escolhidas pelas alunas e alunos foram, em parte, analíticas, como “suave”, “tranquila”, “serena”, em parte carregadas de um julgamento positivo, como “amor” e “alegria” e em parte de caráter reflexivo, como “estranha” e “pensativo”. Costumeiramente nas aulas, durante a etapa de avaliação posterior às atividades, as palavras manifestadas pelas alunas e pelos alunos circundavam um terreno mais raso e cotidiano, como “legal”, “divertido”, “engraçado” e “criativo”. Nesta sexta aula acompanhada por nós, porém, além desse novo caráter de vocabulário, a própria maneira com que as palavras avaliativas foram ditas por cada um da turma também foi diferente do que costumava ser. Em uma análise racional, pode-se dizer que foram proferidas em tons muito mais serenos e em um estado de presença ampliado, ao contrário dos comentários rápidos e por vezes ansiosos das aulas anteriores.

Isso nos indicia que havia ocorrido uma vivência distinta na aula, abrindo outras portas de reflexão sobre o exercício, desvendando outras possibilidades de diálogos entre a turma e promovendo a constatação de que ocorrera uma alteração do estado de consciência dos indivíduos. Estávamos mais suscetíveis às poéticas da aprendizagem teatral e do fazer artístico. Este momento avaliativo evidenciou uma redescoberta vocabular e artística, expandindo o repertório dos sujeitos para descrever suas subjetividades e o mundo à sua volta em uma linguagem poética, através de um processo de tomada de consciência. Conforme escreve Fiori:



Não se deixará, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; [...] alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FIORI, 2018, p. 16-17).

Neste caso, Fiori está analisando a proposta freireana de alfabetização, na qual o alfabetizando aprende a escrever o mundo à sua volta enquanto autor de sua história. Durante esse exercício germinativo, a consciência das alunas e dos alunos circundou tanto coletivamente quanto individualmente percepções e escritas do mundo, articulando essa dimensão, de forma afetiva e serena, em palavras, sons e movimentos através das atividades propostas.

Em exercícios de improvisação no campo de ensino-aprendizagem teatral, é comum os sujeitos apoiarem-se substancialmente no recurso da fala, realizando cenas que se desenrolam quase que totalmente através do diálogo entre os personagens e pouco exploram ações ou o movimento corporal como um todo. No meio digital, com a impossibilidade do contato físico e os impedimentos em relação à movimentação, essa característica tornou-se ainda mais proeminente. As atividades de improvisação que costumávamos fazer, portanto, acabavam tendo a criação espontânea de roteiro como estrutura principal (quando não única). A atividade de germinação, pelo contrário, não utilizava da linguagem falada. Assim, as alunas e os alunos se viram naturalmente orientados a catalisar sua energia criadora para outra forma de expressão, fosse a criação de sons, a animação de um tecido, o desenho ou a movimentação do próprio corpo. E, posteriormente, estando no estado despertado de consciência, atravessar os julgamentos e encontrar uma palavra apenas para canalizar a forma como a atividade havia ocorrido para si.

Conforme escreveu Rancière:

No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu



discurso [...] E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender (RANCIÈRE, 2002, p. 74).

Ou seja, as palavras cuidadosamente escolhidas posteriormente por cada sujeito do grupo foram uma linguagem poética para relatar as percepções da atividade. O intuito com as palavras não era entregar uma resposta esperada pelo grupo ou informar apenas racionalmente, mas traduzir o que o indivíduo havia sentido durante o exercício na tentativa de partilhar com o outro. Dessa forma, em seus atos poéticos, os alunos foram atuantes de suas próprias trajetórias de consciência.

Nesse processo artístico de aprendizagem, através da consciência de seu próprio discurso, o grupo pôde dar um passo em direção à emancipação. E nós, que estávamos guiando a atividade, sem dar-mos conta, fomos testemunhas do processo de reelaboração de palavras e percepção das próprias sensações das alunas e alunos (e por que não também de nós mesmas?). Freire defende que essa conquista é atingida através do caminho do diálogo:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico (FREIRE, 2018, p. 74).

Para o pensador, este diálogo é de fato uma conversa que provoca o sujeito oprimido a refletir sobre sua condição de estar no mundo. Nessa aula, no entanto, essa troca não ocorreu com palavras, mas com a linguagem



artística. Essa conversa desinteressada em palavras, permeada pelo encaminhar didático, foi um indício teatral que contribuiu para a emancipação dos sujeitos. Não havia pontos “corretos” a serem alcançados, mas um conjunto de experimentações que fazia com que as pessoas discentes elaborassem suas reflexões acerca da proposta. Essa qualidade dialógica que se manifestou nessa aula também foi procurada em outros momentos durante o processo de construção da peça que foi apresentada durante o Festival Velha Joana, a fim de provocar um processo criativo verdadeiramente coletivo.

Nessa busca pela democratização da criação do espetáculo, foram propostas atividades que entrelaçavam os exercícios das aulas com o cotidiano da turma, traduzindo-se em atividades assíncronas. Essas atividades tinham como intuito que os alunos fossem de fato sujeitos criadores da peça. Então, os professores propunham exercícios a serem realizados ao longo da semana, como criar e gravar sons, plantar feijões, recolher materiais para serem utilizados nos ensaios, entre outras. Essa se mostrou uma forma de interligar o momento teatral ao dia a dia das alunas e dos alunos e, em alguma medida, construir um código comum que mediará o aprendizado teatral. Este não seria depositado nas pessoas discentes, mas descoberto por eles e elas à medida que viam sementes de teatralidade nas ações do cotidiano. Assim, se convidou a turma a construir conjuntamente a peça que estávamos montando a partir das objetividades de seus mundos, que já lhes eram conhecidas e codificadas e que agora os sujeitos eram convidados a ressignificar.

Tais atividades podem ser muito interessantes por expandirem a sala de aula ao vinculá-la com o espaço de convívio usual do aluno. Essa ligação entre teatro, cotidiano do sujeito e outros sujeitos (o restante da turma), proporciona uma extensão da unidade do grupo, uma vez que ao longo da semana a turma estava conectada entre si, aguçando seu olhar artístico sobre elementos que os cercam, que muitas vezes não são vistos com potencial teatral.

Cabe destacar também o uso do cotidiano como matéria prima da prática artística. Assim, a aluna e o aluno partem de seu próprio repertório simbólico e cultural não para simplesmente repeti-lo, mas para transformá-lo junto da linguagem teatral e torná-lo potência cênica. Esse ato carrega a



possibilidade de que a pessoa perceba-se como criadora e produtora de cultura, reforçando sua autonomia perante o processo de criação e de aprendizagem. Essas provocações pedagógicas propiciaram um terreno fértil para a emancipação, colocando os indivíduos como protagonistas pela construção do conhecimento da turma, e trouxeram para o processo uma sintonia entre pesquisa artística e prática teatral. Essa construção emancipatória revelou-se em alguns momentos, dentre eles quando uma aluna, Letícia, ao improvisar uma cena com outra colega, caminhou com a câmera pelo ambiente em que estava, explorando o interior da sua casa com um olhar teatral voltado para o jogo. Ao apropriar-se de sua própria liberdade e propor outro espaço para a atividade, a atriz ressignificou seu espaço cotidiano, codificando-o na linguagem teatral.

Sendo assim, a cena vivenciada como jogo teatral apontou um objetivo e deu oportunidade ao sujeito para que criasse seus próprios meios de chegar a esse objetivo – no caso, com o manuseio da câmera e a mudança na relação com o espaço. Esse ato é de grande interesse para nós no sentido de manifestar o empoderamento de Letícia em sua própria aprendizagem.

Um aspecto que se mostrou bastante desfavorável, no entanto, foi a questão do curto tempo disponível para o levantamento e ensaio das cenas da peça. A soma da carga temporal para escrita do texto, ensaios, construção de personagens, construção de cenários e figurinos, gravação e edição final do espetáculo revelou-se um impedimento para o aprofundamento do processo no que tange à criação coletiva do mesmo, devido à curta duração das aulas (mesmo com a estipulação de um segundo encontro semanal, nessa fase do curso) e às poucas semanas que nos separavam do Festival Velha Joana, no qual seria apresentado o resultado do processo.

Por isso, considerando o conceito da partilha do sensível, este sensível estava configurado em sala de aula de modo que em algumas situações uma hierarquia professor-aluno estava estabelecida. Por exemplo, a peça resultante, *Relicário: cata-flor*, cuja dramaturgia foi inteiramente escrita pelo professor Danilo e a encenação, fortemente dirigida pela professora Alice, de forma que poucas oportunidades de criação foram dadas à turma, que era o



elenco do espetáculo. As atuações, portanto, transpareceram bastante o olhar dos professores sobre a peça. Entretanto, acreditamos que este caráter hierárquico potencializou-se devido ao aspecto virtual das aulas e à singularidade do momento pandêmico, onde traçaram-se os primeiros ensaios de um formato remoto da pedagogia teatral. Uma vez que a responsabilidade de condução e sustentação das atividades se tornou mais desafiadora devido às adversidades tecnológicas, condicionou-se uma maior posse do comum em sala de aula aos professores durante esse período de montagem do espetáculo.

Ainda que não seja o foco deste artigo tecer reflexões aprofundadas a respeito do caráter virtual e pandêmico desta prática de estágio, é importante compreender as implicações deste fator e suas consequências numa maior posse do sensível em sala de aula aos professores e uma “supercondução” por parte destes. Tendo em mente o contexto emergencial remoto, atípico para a prática teatral e desamparado de políticas públicas para a realização desse estágio, entendemos que na etapa de montagem da peça, a modalidade remota condicionou uma potencialização da posse do sensível em sala de aula aos professores da turma. A hierarquia professor-aluno foi reafirmada como principal abordagem para se lidar com a situação, não havendo espaço (à primeira vista) para uma repartição do comum mais equilibrada. Uma vez que os entraves tecnológicos tornaram a condução da aula mais desafiadora e a distância dificultou a comunicação entre todos os participantes, concentrou-se na figura do professor toda a responsabilidade de sustentação dos direcionamentos da cena.

Ainda assim, existiu um momento distinto de ruptura e reconfiguração do sensível partilhado. Quando a aluna Bárbara, durante os ensaios para o espetáculo, propôs uma característica para a personagem que interpretava. A personagem tratava-se de uma figura isolada das demais, possuindo um papel de antagonista na história e, além disso, suas falas marcavam momentos de entrada e saída de cena (na videoconferência, aberturas e fechamentos de câmera) para o restante do grupo, e por isso, necessitava de uma atenção maior para suas cenas. Os ensaios aconteciam de forma que os professores



dirigiam veementemente cada cena, porém, em uma das passadas de sua cena, Bárbara inesperadamente atribuiu uma característica debochada para a atuação de sua personagem. Ao fim do ensaio, a aluna explicou aos demais a sua proposta que, segundo ela, melhor retrataria sua personagem. Enquanto professoras e professor, nos mostramos entusiasmados com tal proposição e incentivamos a atriz a aprofundar-se na investigação da personagem.

Percebemos que o momento de rompimento ocorreu quando Bárbara, em uma atitude política emancipatória, quebrou com a ordem vigente da estrutura das aulas ao assumir sua voz durante o processo de criação da peça. Esse significativo ato da aluna abriu espaço para uma construção mais coletiva da interpretação da antagonista da trama e a partir daí, ao lado dos professores-diretores, possibilitou uma caminhada conjunta para a concepção de uma nova camada de significados do espetáculo. E, para além da peça, esse acontecimento, mesmo que na esfera micro da sociedade, caracteriza uma reconfiguração do sensível, no momento em que Bárbara se fez escutada e criadora responsável pelo seu processo pedagógico teatral, ela ultrapassou a orientação dos professores e foi conquistando a autonomia em seu processo de aprendizagem.

Apesar de, nessa etapa do processo, a posse do sensível recair principalmente sobre os professores, estes responderam positivamente à sugestão cênica da aluna e encorajaram a turma nesse sentido. Assim, no fazer artístico da aluna, de caráter proponente e livre, e retomando parte da posse do sensível, a mesma promoveu o espaço de criação teatral para questionar o que existe. Ato que, ainda que no microcosmo de sua própria ação, indiciou um pequeno gesto político, entendendo política como aquela que:

[...] desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

Desta forma, foi possível identificar o potencial político de transformação da ordem na atitude de Bárbara na situação em que estava. O processo de



ensino-aprendizagem teatral horizontal leva em sua didática um catalisador de empoderamento político pautado na posse do sensível. Revisitando esse momento da aula, questionamo-nos sobre a verdadeira posse do sensível e o quanto os atores estavam de fato no lugar de criadores da sua arte. É possível, então, fazer uma ligação entre a posse do sensível e a posse do poder político através da emancipação dos sujeitos no processo artístico.

Acerca da pedagogia teatral emancipatória

A última aula com a turma, de fechamento do processo, foi o acontecimento que nos fez pousar o olhar no que diz respeito aos laços trançados entre os sujeitos ao longo da jornada. Foi um encontro em que as emoções se articularam em relatos pessoais sobre a importância do processo vivido, para cada um, atravessando todos os presentes na videoconferência. Esse encerramento teve grande peso no que construímos reflexivamente a partir da experiência nesse campo de estágio e desenrola-se nesta presente pesquisa.

Por meio dessa vivência como um todo, então, pudemos constatar que a prática teatral, ainda que remota, aliada a uma didática baseada na educação libertadora, delinea um terreno de impulsão para a emancipação dos sujeitos. Ao ver cada participante do grupo proferindo sua palavra, ao testemunhar Bárbara tomar voz em seu processo de aprendizagem e de criação, ao observar a improvisação de Letícia quando utilizou-se da mobilidade da câmera para contribuir com a cena, entre outros acontecimentos que atravessaram as aulas. Foram uma série de momentos potentes que, permeados pela relação de abertura e de afeto nutrida pela turma, mostraram indícios de processos de emancipação dos integrantes.

Importante perceber que tal emancipação não acontece pelas atividades em si, mas parte de como elas são conduzidas e da relação que cada sujeito estabelece com a prática. Nesse caso, foi através de ludicidade, inventividade e presença que o fazer teatral proporciona sobre o estar no mundo, costurando novas possibilidades de interações interpessoais e dinâmicas mais horizontais, afetivas e emancipatórias na convivência entre os sujeitos em espaços de



ensino-aprendizagem. Foi um processo apoiado no grupo, de mútuo suporte entre estudantes, professoras e professor, propiciando condições fecundas para que ocorressem ações significativas dos sujeitos que se emancipam, transformando-se em autores das próprias liberdades. Percebe-se, então, que o ensino teatral configura-se uma terra fértil para pensar caminhos possíveis para a liberdade individual e política.

Referências

FIORI, Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento** – política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2005.

SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Sobre os autores

Henrique Bezerra

Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), encenador e ator. Como docente, já atuou no curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, no bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) e no curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), bem como foi coordenador do Programa de Formação Básica em Artes Cênicas da Escola Porto Iracema das Artes em Fortaleza CE. Além da área pedagógica, atuando na formação de docentes em teatro, tem experiência nas áreas de Direção e Atuação. Sua pesquisa atual explora as relações entre jogo, pedagogia do teatro e as investigações de Paulo Freire, propondo provocações a respeito das possibilidades de fomento à autonomia dos sujeitos em processos criativos-formativos ocorridos em contextos de ensino formal e informal.



Nathália Albino

Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Nathália integrou durante mais de 5 anos o Grupo Teatral Phoenix. Também foi co-fundadora da companhia Primeiro Quarto teatro, onde trabalhou como atriz, dramaturga e professora de teatro assistente de 2015 a 2018. É graduada em Design pela Universidade Regional de Blumenau. Atualmente, é professora em formação, atriz, diretora de arte e pesquisadora teatral.

Lucy Pina

Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) desde 2018, Lucy cursa as fases finais do curso. Compõe o grupo de teatro colaborativo Laboratório dos Sonhos, o grupo de pesquisa "Imagens Políticas no Teatro e no Carnaval", pesquisa com aporte do pensamento de Walter Benjamin, o grupo de pesquisa teórico-prática "Laboratório de Performatividades e Leituras do Brasil", pesquisa as performatividades da inquisição no Brasil colônia. É atriz, artista visual, iluminadora cênica, professora de teatro e pesquisadora em formação. Em sua práxis artística, a performance Descalça, Lucy experimenta um processo híbrido de criação artística nas poéticas do corpo, da palavra, da imagem e do som.

