

Entre o invento e o já sabido: agenciando processos de ensino-aprendizagem em teatro por meio dos estágios curriculares supervisionados

Between the invention and the already known: curricular internships as a means to establish teaching-learning processes in theatre

Henrique Bezerra de Souza

Resumo: O artigo reflete sobre as possibilidades que a ação docente possui para agenciar processos artístico-pedagógicos que fomentem a autonomia das pessoas participantes, de modo que elas se vejam capazes de elaborar, organizar, criticar e fruir um processo cênico. Para tanto, toma como ponto de observação algumas das inquietações que surgem nas orientações de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Por meio delas, traça um paralelo com as reflexões freireanas a respeito do *universo vocabular* como um ponto de partida possível para o processo de ensino-aprendizagem em teatro. Por fim, analisa um exemplo vivenciado em um destes campos de estágio, relacionando os acontecimentos à reflexão aqui empreendida.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; Drama; Escola; Ensino-aprendizagem.

Abstract: The article reflects about possibilities that teaching action has to establish artistic-pedagogical processes that promotes the autonomy of the participating people, so that they see themselves capable of elaborating, organizing, criticizing and enjoying a performing process. Therefore, it takes as a point of observation some of the concerns that arise in the curricular internship of the Licentiate Degree in Theater at the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Through them, makes a relation with Freire's reflections on the *thematic universe* as a possible starting point for theater teaching-learning processes. Finally, it analyzes an example experienced in one of these curricular internships, relating the events to the reflection undertaken here.

Keywords: Theater pedagogy; Drama; School; Teaching-learning.

Introdução

A aproximação cada vez mais intensa entre práticas artísticas e pedagógicas vem fazendo com que grupos de artistas brasileiros desenvolvam ações que imbricam em seu cerne processos criativos a processos formativos.

Esta afirmação encontra eco nas ações de grupos como o Nóis de Teatro (CE), Teatro Faces (MT), Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (RS), Cia de Teatro Documentário (SP), entre outros que, por meio do diálogo com a comunidade e/ou local em que estão inseridos, promovem oficinas, rodas de conversa, desmontagem de trabalhos, residências artísticas e as mais diversas



formas de articulação que influem diretamente em seus processos de criação. Tais ações atuam como a matéria-prima da eventual ação artística engendradora, fazendo com que esta emergja dos diálogos estabelecidos nas propostas.

O que se vislumbra disso é que tais movimentos fazem com que grupos artísticos desenvolvam formas de intervenção que trespasam a produção de espetáculos e que, uma eventual encenação, não exista como um elemento definido a priori, mas seja uma constituinte que deriva do conjunto de trabalhos que o grupo realiza no contato com os indivíduos de uma comunidade.

As estratégias de ação para tal feito são as mais diversas, mas comumente recorrem a utilização de espaços alternativos à caixa cênica, a inserção de histórias das pessoas e do local onde o grupo está atuando, a participação ativa de indivíduos da comunidade na elaboração de um eventual projeto cênico, perguntas ou provocações que exigem uma ação da comunidade participante, entre outros fatores. Com isso, os processos criativos gestados se entrelaçam à processos formativos e podem induzir uma ideia de cultura ativa¹ nas pessoas que têm contato com tais ações.

Nessa perspectiva, a postura de “apresentar um espetáculo” dá lugar para a de agenciar processos de apropriação da linguagem cênica. Ou seja, tais grupos criam disparadores poéticos que medeiam o contato das pessoas com o desenvolvimento de uma proposição artística, fazendo com que tal contato não se resuma necessariamente à expectativa, mas possa fomentar a autonomia dos participantes de modo que estes se vejam capazes de elaborar, organizar, criticar e fruir um processo cênico.

Frente a este movimento, este texto questiona a aproximação entre prática artística e prática pedagógica por seu outro vértice: como nós, artistas-docentes, agenciamos processos em instituições de ensino formais e não-formais? Como, em tais espaços, a pedagogia do teatro ultrapassa uma

¹ Para Jan Cohen-Cruz, *cultura ativa* é um dos quatro princípios que se articulam no que autora denomina de performance baseada na comunidade. Para ela, a cultura ativa “[...] reflete o reconhecimento de que as pessoas normalmente têm mais retorno por fazer arte do que por ver os frutos do trabalho de outros. [...] A cultura ativa é refletida também em um outro axioma central da área – que todo mundo tem potencial artístico.” (COHEN-CRUZ, 2008, p. 107)



transposição de técnicas e saberes para fomentar a autonomia dos participantes na relação com a criação e fruição de uma obra artística?

Evidentemente, não pretendo esgotar as respostas destas perguntas neste manuscrito. Se buscasse isto provavelmente não conseguiria comportar a complexidade e vastidão de proposições que elas evocam. Meu intento é tomar tais questões como guias para direcionar a reflexão aqui empreendida.

Assim, por vê-las surgindo de formas distintas ao longo das orientações de estágio que realizo junto as pessoas discentes do curso superior de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tomarei estes estágios como objeto de análise para desenvolvimento do pensamento aqui proposto.

Panorama do curso e desafios iniciais

Ao longo do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, cada discente passa por quatro experiências de estágio, sendo duas em comunidades de sua escolha e duas em escolas públicas da rede básica de ensino. Em cada uma delas, deve desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com duração média de 30h/a ao longo de um semestre.

Neste processo, o curso garante às pessoas licenciandas o apoio de um(a) docente que ministra a disciplina de estágio curricular, bem como um encontro semanal com um(a) professor(a) orientador(a) da universidade, com quem dialogam a respeito das propostas que pretendem desenvolver nos campos de estágio e sobre os desafios que lá germinam.

É válido destacar que cada instituição que acolhe os alunos e alunas do curso tem suas próprias regras, de modo que, por vezes, pode dar liberdade para a ação que será desenvolvida nesta parceria ou exigir que o estágio siga um projeto definido anteriormente pela coordenação do espaço. Soma-se a este ponto, o choque discente com a realidade dos campos que comumente apresentam algumas adversidades, tais como: a falta de um local adequado para atividades práticas; o fato das pessoas envolvidas não estarem necessariamente motivadas pelo desejo de praticar teatro e sim para cumprir uma exigência institucional; eventuais problemas de comunicação, posto que a



programação do local pode surpreender o planejamento discente e mudar os rumos traçados para o estágio; a possível evasão em oficinas livres; uma resistência das pessoas à proposição pedagógico-artística de discentes estagiários...

Este conjunto de fatores faz com que, nos primeiros encontros das orientações de estágio, momento no qual conversamos sobre as ideias iniciais que serão desenvolvidas junto aos campos, as pessoas licenciandas apresentem inquietações que transitam entre os seguintes polos: 1 – a busca de entrar em campo munidos “Da metodologia” que os auxilie na superação dos desafios acima elencados. 2 – o desejo de uma proposição de ensino-aprendizagem que emergja inteiramente das pessoas que participam do estágio. Tais inquietações são legítimas, mas quando se centram em um dos polos apresentados configuram problemáticas a serem consideradas.

A primeira, refere-se a ideia de ingressar no campo já com “A metodologia correta”, como se existisse algo desta natureza. Tal pensamento se traduz na elaboração de um projeto excessivamente rígido que ignora a realidade e as condições em que o processo de ensino-aprendizagem irá ocorrer.

Preocupados em garantir uma boa experiência de estágio, licenciandos e licenciandas que seguem este percurso incorrem no risco de propor ações excessivamente centradas na dimensão técnica e numa concepção de ensino pautada pela lógica de aquisição de habilidades, falhando assim em realizar uma mediação com o mundo dos sujeitos. O que se tem então é um descompasso entre a prática cênica estudada e as inquietações, desejos e universo do grupo de trabalho.

Tal movimento me parece revelar uma desconexão com os fundamentos epistemológicos das principais proposições metodológicas da pedagogia do teatro, as compreendendo como fórmulas que poderiam ser aplicadas nos sujeitos. Ademais, nega os saberes das pessoas envolvidas, ao desconsiderar o repertório simbólico delas e os possíveis ajustes que são feitos na relação entre as mesmas e o processo de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvido no campo de estágio.



Em certa medida, isso resgata alertas freireanos a respeito de uma *concepção bancária da educação* (FREIRE, 2004) ao conceber a existência de uma forma de ensino que possa ser definida aprioristicamente e prescindida da relação com os outros. No contexto aqui observado, a insistência neste modelo tende então a replicar visões de mundo, pois não confronta as concepções e saberes que o ser docente possui a respeito da linguagem cênica, mas as repete ao tentar introjetá-las nos outros.

O que percebo então é a necessidade de desenvolver proposições de ensino-aprendizagem que convidem os sujeitos da comunidade ou escola a compor conjuntamente o processo artístico-pedagógico. Tais proposições podem transitar por formas de ação já conhecidas como os *jogos teatrais* (SPOLIN, 2018), *Drama* (CABRAL, 2006), *Teatro do Oprimido* (BOAL, 1980), e podem, também, ser (re)inventadas no encontro de mundos do(a) docente provocador(a) com as pessoas com as quais trabalha. O que se defende então é que, mesmo que o projeto de estágio esteja fundamentado por uma das metodologias listadas acima, ela é ponto disparador, provocação que agencia processos para articulação de um discurso teatral, e não linha de chegada. Portanto, não é a negação do já sabido, mas o estabelecimento de uma abordagem dialógica no desenvolvimento do que quer que venha a ser elaborado.

Esta consideração revela então a segunda preocupação recorrente nas orientações, a de uma prática que emergja inteiramente do campo de estágio. Apesar da legitimidade e do intento nobre deste desejo, é necessário atentar para que ele não configure uma prática licenciosa de ensino, na qual se busca apenas confortar a comunidade de trabalho com a repetição de tradições e saberes que ela já domina.

É comum nas orientações de estágio que estudantes tenham resistência em definir uma abordagem de trabalho sob corruptelas do seguinte argumento: “o campo dirá a melhor forma de promover o processo”. Apesar de concordar que o campo contribuirá na elaboração do que virá a ser realizado, relegar *toda* a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem para as pessoas do campo de estágio dirime o papel docente que licenciandos e licenciandas



poderão desempenhar e, com isso, tende a minar o processo de construção de conhecimento. Como já afirmei em momento anterior:

[...] a pessoa docente que se anula frente ao saber dos educandos realiza equívoco de proporção semelhante a que dirime o potencial autoral destes sujeitos: torna-se excessivamente licenciada por não crer no potencial de reflexão e no questionamento de seus semelhantes, permitindo-lhes apenas repetir o que já sabiam. Assim, a reflexão aqui engendrada não se resume exclusivamente a escutar os saberes do outro. Como professor escuto porque ensino, e ensino porque escuto – meu ato docente não se resume a uma relação fraternal que o discurso romantizado pode evocar. (BEZERRA DE SOUZA, 2020, p. 49)

Logo, a falta de uma proposição metodológica de ação causa uma ação contrária ao desejo de autonomia que a move, posto que pode promover uma estagnação, ao cercear das pessoas do campo de estágio o contato com outras fontes, o questionamento, a dúvida e, por consequência, coibir a construção de conhecimento. Corre o risco inclusive de evocar uma relação adulatora em que a pessoa que atua como docente oferta a seus parceiros de sala de aula apenas aquilo que eles e elas desejam, promovendo uma espécie de pedagogia do conforto que se disfarça de progressista.

Em aula, isso se materializa quando licenciandos e licenciandas promovem um conjunto de dinâmicas e jogos livres desvinculados ou sem contextualização, visando apenas agradar o grupo de trabalho; realizam encontros que parecem avulsos, pois seu objetivo não dialoga com uma proposição maior do projeto; fogem de propostas que o grupo possa ter maior dificuldade na realização, dirimindo assim sua capacidade de enfrentamento de desafios; evitam a mediação, avaliação e crítica ao que é realizado pelas pessoas, entre outros. Fatores que, assim como uma abordagem excessivamente rígida, dificultam o agenciamento de processos.

Universo lúdico vocabular e teatro como linguagem

Ainda que pareça uma relação distante, gostaria de traçar um paralelo com as questões aqui apresentadas e o pensamento freireano a respeito da alfabetização de jovens e adultos.



Quando Freire defende o levantamento das *palavras geradoras* (FREIRE, 2004) por meio do *universo vocabular* (FREIRE, 2004) das pessoas discentes como um dos pontos de partida para a alfabetização, ele faz com que o objeto cognoscível seja um código comum que medeia a relação entre os sujeitos que atuam como docentes e discentes. Logo, o aprender a ler e escrever se faz por meio de palavras que tem uma relação imediata com o meio das pessoas envolvidas, de modo que ocorre então em um contexto social e histórico concreto, e não com informações soltas que pouco fazem sentido para as pessoas praticantes. Em síntese, toma a realidade delas como base para elaborá-la, nomeá-la e, assim, ressignificá-la.

Contudo, este movimento apenas parte da realidade discente, e por meio deste ponto de partida amplia o repertório simbólico e visão de mundo das pessoas envolvidas. Logo, não se limita a repetir, a alfabetizar no discurso único da comunidade de trabalho, mas toma este discurso como base para o desenvolvimento de aprendizados múltiplos. Nas palavras do autor:

Eu teria de começar qualquer programa de alfabetização não a partir de minha própria linguagem de professor de classe média, mas utilizando a linguagem dos próprios estudantes como meios para o desenvolvimento da alfabetização. Este processo inicial de utilizar a linguagem dos próprios estudantes como um ponto de partida para o desenvolvimento da alfabetização não deve significar, contudo, que os estudantes não devam eventualmente ser assimilados no discurso do professor. O objetivo da educação é o desenvolvimento de múltiplas alfabetizações e múltiplos discursos. [...] O problema é quando alguém superenfatiza o início de modo a romantizar a linguagem dos camponeses para mantê-los marginalizados naquela linguagem. (FREIRE, 2020, p. 88)

O que se tem então é uma forma de alfabetização que promove um encontro de mundos. A pessoa que assume o papel docente revê os próprios processos pedagógicos à luz da realidade do grupo discente, de modo a fazer estes processos dialogarem com o meio. Não é o abandono das metodologias de ensino que conhece, mas o desafio de praticá-las e reinventá-las na comunidade de trabalho. Além disso, por meio do que já conhece, o grupo discente se apropria de códigos e símbolos que antes ignorava. O que ocorre



então é que ambos – docentes e discentes – ampliam o próprio repertório simbólico e de aprendizado neste encontro de mundos.

Tendo tais pensamentos em mente, ao compreender o teatro como linguagem, não seria possível pensá-lo como uma forma de alfabetização estética? E aqui abro um parêntese para que não haja confusão com uma concepção bancária, adocicada ou paternalista, mas uma motivada pelos mesmos fundamentos expostos acima.

Ora, a prática cênica carrega a possibilidade de descoberta de novas camadas da realidade por meio de uma rearticulação simbólica elaborada no discurso teatral e, para tanto, conta com um conjunto de códigos e elementos que se imbricam na elaboração de uma ação cênica. Nesse sentido, creio que para auxiliar no processo de apropriação desses elementos e no enfrentamento dos entraves relatados nas orientações de estágio, é pertinente realizar uma corruptela do termo freireano e partir do *universo lúdico vocabular* das pessoas envolvidas para elaboração do trabalho.

Tal termo é entendido aqui como as práticas, saberes, o conjunto de símbolos comuns e cultura do grupo da ação. Pontos estes que são percebidos por meio das conversas informais, observação das brincadeiras, olhar atento e curioso às ações das pessoas com quem a figura docente irá desenvolver um processo de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar por meio dele, tais indivíduos podem encontrar indícios de teatralidade no próprio repertório simbólico que possuem e complexificá-los no choque com a metodologia de trabalho proposta pelo sujeito licenciando que atua como docente. É uma tentativa de desmistificar a linguagem teatral, retirando uma eventual aura distanciada que eventualmente lhe é atribuída, para que as pessoas consigam vislumbrar que a própria realidade e conhecimento que possuem podem ser as bases para articulação de um discurso poético.

E, tal como as orientações de Paulo Freire, ainda que se parta do *universo lúdico vocabular* do grupo, é necessário aliá-lo aos conteúdos, conceitos e procedimentos conhecidos pela figura que atua como docente, de modo a ampliar as possibilidades de significação do que é experimentado. Evidencia-se assim o papel ativo do sujeito professor que encara o próprio



processo de ensino-aprendizagem como uma ação inconclusa, ou seja, que não está determinada aprioristicamente, mas que faz e se refaz no transcorrer do próprio fazer. Nessa dinâmica, a avaliação constante do processo dinamiza as histórias, símbolos e contribuições discentes com as provocações estéticas que a pessoa docente adquiriu ao longo de suas leituras, experiências de ensino-aprendizagem anteriores e vivência artística.

Com base no discutido até então, partilho uma das experiências recentes de estágio que creio dialogar com estes apontamentos. Tal partilha conterá ainda uma outra camada a ser considerada, pois ocorre no ano de 2021, momento em que o necessário isolamento social devido à pandemia de Covid-19 nos impôs o desafio do ensino remoto emergencial.

O Fantasma do Chinelo – Relatos de um Drama

“Professora, a senhora tem medo de fantasma?”

Estamos em um encontro síncrono mediado por uma plataforma de videoconferência. Com as câmeras desligadas, alunos e alunas do quinto ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de Florianópolis fazem esta pergunta para a professora de Artes – Teatro. Quando ela se prepara para dar uma resposta, todos e todas ligam as câmeras usando lençóis e adereços diversos que evocam a figura de fantasmas e gritam: “BUUUU!!!!”.

O relato acima me foi passado por Lucy Barbosa Pina Pereira e Luan Nagib Marques Peres, estudantes da sexta fase do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC na sua primeira observação de campo do estágio na escola. De acordo com ambos, a ação foi uma surpresa para professora. Ela foi uma brincadeira puxada pelos próprios alunos da escola, sem indicação docente, e aconteceu devido à uma *trend*² do *TikTok* que a maioria da turma estava realizando.

² *Trend* é o nome utilizado para as tendências que surgem em aplicativos como *TikTok*, *Instagram*, etc... Elas podem ser as mais diversas e variar de desafios, coreografias, músicas... As *trends* são passageiras, sendo bem presentes no universo do aplicativo por um determinado período até que são substituídas por uma outra *trend* que surge. A que ganhou destaque no estágio observado neste texto foi a *trend* fantasma, na qual as pessoas postavam fotos e vídeos vestidas de fantasmas realizando as mais variadas ações (tomando banho, lendo livros, jogando futebol...).



Ainda nas conversas de planejamento, ambos não sabiam ao certo o que iriam propor para o estágio, mas tinham em mente um projeto pautado na experimentação dos componentes da linguagem teatral por meio dos *jogos teatrais*. Tal escolha era baseada pensando nas dificuldades em estabelecer uma prática que engajasse as crianças nos desafios propostos pelo ensino remoto emergencial. Contudo, já na entrada do campo, perceberam o interesse da turma nesta *trend*, materializado nas conversas que tiveram e na brincadeira que observaram, mas não sabiam ao certo como valer-se disso.

Assim, os provoquei para utilizarmos essa vivência na montagem das primeiras aulas que iriam coordenar. Com isto, jogos teatrais de integração e experimentação com personagens foram trabalhados por meio dessa lógica. No primeiro momento, houve um jogo de apresentação em que cada pessoa da turma falava seu nome e executava um gesto qualquer que logo em seguida era repetido por toda turma. Ocorre que, já na primeira rodada, o jogo foi proposto tendo como base a apresentação das figuras fantasmas e não as pessoas da turma.

Essa proposição foi derivando de modo que os jogos baseados em “Quem?”, como o “Baú cheio de chapéus” (SPOLIN, 2008, p. 116), “Que idade tenho?” (*ibid*, p. 117), “O que faço para viver?” (*ibid*, p. 117) entre outros, inspiraram experimentos amparados pela ficção fantasma que estava sendo construída. Ao longo das aulas também foi conduzido um jogo de entrevista, uma espécie de “cadeira quente” (DESGRANGES, 2006, p. 127), no qual os alunos e alunas da escola assumiam os personagens fantasma e respondiam de improviso as perguntas que lhes eram feitas para compor suas histórias.

Enquanto tais proposições já traziam as experimentações da linguagem teatral, rendiam também informações e conteúdos a respeito do universo fantasmagórico que se instaurava. Além disso, traziam elementos da realidade do grupo discente para o trabalho, pois em suas respostas às proposições, os alunos e alunas da escola falavam a respeito dos locais onde esses “fantasmas” estavam, o que faziam, a relação com os outros “fantasmas” do ambiente, abordando assim aspectos de seus contextos de vida pela ótica da fantasia.



Cabe destacar que apesar da temática, o trabalho se afastava de uma aura tenebrosa, sendo encarado pelas alunas e alunos com uma atitude lúdica, carregada de invenções e possibilidades que compunham cada vez mais a existência destas figuras. A *trend* que inspirou o processo já havia perdido força dentro do ambiente do aplicativo, mas na sala de aula disparou a construção de um universo ficcional potente que engajou as crianças envolvidas.

Com isso, conversei com Luan e Lucy e pensamos em utilizar este universo de outra forma para complexificá-lo. O que antes era um conjunto de *jogos teatrais* amparados pela ficção, deu forma a um *Drama*³ realizado nas telas. Para iniciar, ambos realizaram um vídeo de um telejornal com notícias que refletiam as informações coletadas/inventadas pelas crianças, fazendo com que seus personagens figurassem algumas das notícias. Além disso, inserimos o que consideramos ser a notícia movente do *Drama*: o fantasma cientista e a chuva de chinelos.

Em um dos encontros anteriores, uma criança disse que havia virado fantasma devido a uma chinelada que recebeu. Logo, o jornal continha o depoimento de uma “testemunha anônima” (Luan como *professor-no-papel*⁴) que estava andando na rua e de repente passou por uma tempestade de chinelos na ilha de Florianópolis. Quando um desses chinelos o tocou, ele virou fantasma. Em seguida, uma “repórter” – Helena Maia, colega da turma de Licenciatura em Teatro de Luan e Lucy, que as crianças não conheciam –

³ O *Drama como método de ensino* é uma abordagem anglo-saxônica trazida para o Brasil na década de 90 por Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006). Ele propõe a construção coletiva de uma narrativa dramática inserindo as pessoas participantes em situações ficcionais. Para tanto, utiliza algumas convenções como a relação entre o contexto real e ficcional dos indivíduos, o uso de um pré-texto, a ênfase no processo, a divisão em episódios e a vivência de papéis. Por meio da exploração destes elementos articula uma série de procedimentos que fomentam a construção de conhecimento a respeito da linguagem teatral. Para mais informações sugiro consultar Cabral (2006), Pereira (2015) e Desgranges (2006).

⁴ Uma das estratégias do *Drama*, o *teacher-in-role*, refere-se ao momento em que a figura docente assume um papel na narrativa para interagir com os alunos e alunas. Ainda que Cabral (2006) opte por traduzir o termo apenas como *professor-personagem*, escolho a abordagem sugerida por Heloise Baurich Vidor (2008), a de dividi-lo em: *professor no papel* e *professor-personagem*. A primeira categoria englobando momentos em que a figura docente assume um ser ficcional centrando-se em sua função social e no papel que cumpre para desenvolvimento da narrativa. Já a segunda voltada para momentos em que há uma ênfase na caracterização, construção deste personagem e, conseqüentemente, individualidade da figura performada. Como será visto adiante, haverá um momento em que Luan atuará nesta segunda categoria.



informava sobre um fantasma cientista que planejava fazer a maior chuva de chinelos já vista e que iria transformar todos os habitantes da ilha em fantasmas.

Figura 1: Quadro com imagens do vídeo “Fantasma News”. Da esquerda para direita: a chamada do jornal, a testemunha anônima, a repórter dando a notícia.



Fonte: Acervo pessoal – elaboração do vídeo por Lucy Pereira e Luan Peres

Este vídeo foi compartilhado durante a aula e, logo em seguida, o encontro foi voltado para descobrir se alguém da turma era o fantasma cientista. Por meio de um interrogatório conduzido por Luan e Lucy, a turma levantou suspeitos, inocentou pessoas, descobriu uma forma de “ver” através dos lençóis e construiu um retrato falado da figura investigada.

Isto ocorreu porque desejávamos desconstruir a imagem estereotipada do fantasma e do lençol, de modo que inserimos na narrativa um par de óculos que poderia “ver através desses tecidos”. Com esta inserção, as alunas e alunos da escola tiveram que abandonar os lençóis e reconstruir seus personagens, atribuindo cada vez mais características individuais por meio de outros elementos que, anteriormente, estavam “escondidos” sob o anteparo dos tecidos.

Ainda nesta etapa, descobrimos que o fantasma cientista era muito antigo e que estava desenvolvendo uma “máquina para a chuva de chinelos”. Com esta informação, propus na orientação que procurássemos pinturas para utilizar com a turma. Por meio delas, afirmaríamos às pessoas estudantes que artistas do mundo já haviam retratado este fantasma e que poderíamos extrair pistas destas representações. Assim, Luan e Lucy escolheram a seguinte imagem para as crianças “investigarem” os planos do fantasma cientista:

Figura 2: Pintura “Un mundo” de Ángeles Santos



Fonte: <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/mundo-world>

Pela análise da imagem em aula, os estudantes e as estudantes do quinto ano deduziram que este era o mundo do fantasma cientista e que ele poderia ser atraído por músicas (devido ao ser que toca uma flauta no canto inferior direito da pintura). Com esta informação, a turma fez uma banda improvisada com instrumentos e objetos que tinham em casa, tentando contatar o fantasma para saber suas motivações. Como o plano de aula já previa o primeiro contato do fantasma com a turma, já havia um vídeo gravado em que ele (Luan como *professor-personagem*) falava sobre seus planos. O vídeo então foi compartilhado logo após a performance musical improvisada. Neste momento, ele passou a ser chamado de “o Fantasma do Chinelo”.

A partir de então, a turma se apropriou cada vez mais do que estava sendo construído, a ponto de proporem ativamente caminhos para a narrativa. Em um dos encontros, uma aluna estava sem acesso a câmera do celular, mas

disse em aula que não poderia ligá-la pois “foi capturada pelo Fantasma do Chinelo e estava falando escondida direto da prisão fantasma”. Além disso, se tornou comum elas ingressarem no encontro já sob a ótica da ficção, esquecendo o caráter de aula, falando como seus personagens, contando causos que mudavam o rumo da história, como uma aluna que “recebeu” uma carta do Fantasma do Chinelo, e propondo ações que excediam a aula em si, como criar um perfil em uma rede social para o Fantasma do Chinelo e por meio dele contatar as pessoas da turma.

Ainda que todas estas ações evidenciem o engajamento e capacidade de criação das pessoas envolvidas, sugeri na orientação que fizéssemos uma avaliação com a turma. O intento era evidenciar os aspectos estéticos do que estávamos explorando por meio do contexto ficcional, bem como refletir sobre este jogo de realidade e ficção que estava se instaurando. Temi que esta divisão estivesse excessivamente borrada, daí a orientação para refletirmos sobre o trânsito entre estes contextos de maneira intencional.

Nessa proposição, Lucy e Luan conduziram o encontro por meio de perguntas sobre o que era realizado em aula, como as proposições se relacionavam com teatro etc. Os alunos e alunas da escola concluíram que faziam teatro e que consideravam as ações interessantes pois era uma história que eles estavam construindo: “A gente não tá só contando a história, mas fazendo ela acontecer.” Ainda neste encontro, para evidenciarmos o jogo entre realidade e ficção, Luan propôs uma ação que marcaria a entrada/saída no contexto ficcional: nos momentos-chave, todos e todas colocariam um chinelo sobre suas câmeras, quando retirassem, teriam transitado entre os contextos.

O *Drama* do Fantasma do Chinelo ainda está em desenvolvimento e, no momento de escrita deste texto, tem como mote resgatar a aluna que foi presa. Planejamos também desconstruir o maniqueísmo que se instaurou na narrativa, humanizando as ações deste antagonista nos episódios futuros do *Drama*.

O que destaco desta proposição é como seu disparador partiu de um ponto aparentemente simples, vinculado ao *universo lúdico vocabular* daquela turma. A partir dele, foi se complexificando e explorando aspectos da



linguagem teatral como a expressão corpo-vocal, construção de personagens, apreciação de imagens, elaboração de narrativas... Partir dele permitiu inclusive ampliar o repertório simbólico das pessoas envolvidas por meio do contato com obras de outros artistas, bem como (re)inventar procedimentos didáticos que dialogassem com tal universo.

Logo, por meio de desafios amparados no *universo lúdico vocabular*, as pessoas envolvidas passaram a se apropriar dos códigos e símbolos da linguagem teatral ao mesmo tempo em que a superação destes desafios dava forma à uma obra artística elaborada por elas mesmas. Acostumados a responder as questões de tais desafios, sentiram-se confiantes para explorar a própria realidade pelo contexto da fantasia (como exemplo a ressignificação de uma câmera quebrada que se torna disparadora de situação). Cabe destacar que suas respostas eram incorporadas, mas não simplesmente aceitas. Elas eram avaliadas, criticadas e se moviam em função da proposição artístico-pedagógica engendrada.

Nesse sentido, o contato com a linguagem teatral se aproximou de um agenciamento de processos. Alunos e alunas viam seu fazer tendo consequências reais na obra que construía, percebiam que eles e elas podiam também trazer contribuições artísticas potentes e desconstruíam a ideia de que prática cênica seria algo distanciado, restrita a grupos profissionais ou casas de espetáculos, mas compreendiam que a própria realidade e conjunto de saberes poderiam ser algumas das bases para articulação de um rico e complexo discurso teatral.

Referências

BEZERRA DE SOUZA, H. **O professor que persegue o jogo**: pistas para o fomento da autonomia em processos de ensino-aprendizagem em teatro no ensino superior. 2020. 178f. Tese. (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.



COHEN-CRUZ, J. Entre o ritual e a arte. **Urdimento**. Florianópolis. v. 1 n. 10, p. 95 – 127, 2008.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocações e dialogismos. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PEREIRA, D. M. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 296f. Tese. (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIDOR, H. B. O professor que assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento *teacher in role* no processo de drama. **Urdimento**. Florianópolis. v. 1 n. 10, p. 09 – 19, 2008.

Sobre o autor

Henrique Bezerra de Souza

henriquebezerrads@gmail.com

Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) professor, 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.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021

