

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS - PPGAC**

**RUIDGLAN BARROS DE SOUZA**

**O Desafio da Cena:**  
**Estratégia Pedagógica para o Teatro na Escola**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**UNIRIO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS - PPGAC**

**RUIDGLAN BARROS DE SOUZA**

**TÍTULO**

**O Desafio da Cena:**

**Estratégia Pedagógica para o Teatro na Escola**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Linha de pesquisa: Processos Cênicos em Educação

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Lucia Helena de Freitas

**RIO DE JANEIRO**

**Outubro/2009**

*Dedico este trabalho a todos os professores de teatro da rede pública de ensino que, com muita criatividade, sabem superar e suplantar as agruras que ainda teimam em fazer parte de nosso cotidiano escolar.*

## **AGRADECIMENTOS**

- ✓ A minha orientadora, incentivadora e amiga Lucia Helena de Freitas (minha querida Gyata) pelo cuidado, carinho, respeito e critérios adotados durante todo este percurso.
- ✓ Aos professores presentes na banca de qualificação, pelo direcionamento imprescindível.
- ✓ Aos professores da banca examinadora pela generosidade e prontidão com que aceitaram o convite para participar da análise deste trabalho.
- ✓ Ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da UNIRIO e ao Marcus Vinícius, pelo apoio.
- ✓ Ao Centro Educacional Espaço Integrado pelo incentivo permanente ao ensino do Teatro.
- ✓ A professora Silvia Heller, pela generosidade.
- ✓ Ao professor Adilson Florentino, pela indispensável contribuição a mim dispensada muito antes deste trabalho ser iniciado.
- ✓ Aos professores e amigos Luiz Eduardo Marques da Silva, Denise Sardinha, Carmela Soares, Cristina Britto, Albércio e Maria Ângela pelo apoio.
- ✓ A Solange Lucena, Márcia Maria, Rosiméria, Aline e todos os colegas do PAIEF que tanto facilitaram e torceram para que tudo saísse bem.
- ✓ A Neide, Jéssica, Valéria, Greice, Nathália, Marcela Di Santo, Nadia Riche e a todos os tutores do PAIEF – UNIRIO.



- ✓ A Nilda Ferreira, pelas preciosas informações.
  - ✓ A Sônia Figueiredo, Carmem Valença, Sandra Brito e a todos os professores e funcionários da Escola Padre Manuel da Nóbrega, por fomentarem esta pesquisa.
- E ainda:
- ✓ As minhas mães (Luiza e Inês) que mesmo distantes souberam estar tão presentes.
  - ✓ Ao Alecssandre, pelo apoio integral.
  - ✓ A Nadja, pelos ouvidos atentos e pelos comentários precisos.
  - ✓ Ao Daulat, pela paciência sempre evidente.
  - ✓ A Carmem Irene, pelo primeiro empurrãozinho.
  - ✓ A meus alunos que, sem saber, foram e são a maior fonte de pesquisa deste trabalho.
  - ✓ A todos aqueles que esqueci de mencionar mas que, diretamente ou indiretamente, me ajudaram a produzir este trabalho.
  - ✓ E finalmente ao Gilmar Oliveira, pela parceria, pelas discussões, pelo apoio incondicional nas horas mais improváveis e... pelo eterno “Bom dia!”

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	<b>I</b>
<b>Abstract</b>	<b>II</b>
<b>Introdução</b>	<b>01</b>
<b>Cap. 1 – A Escola Pública e o Teatro</b>	<b>04</b>
1.1 O Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega	06
1.1.1. 1ºDesafio: O Ensino de teatro na escola pública	09
1.1.2. 2º Desafio: A atuação docente	14
1.1.3.3º Desafio: Aspectos sócio-culturais dos discentes	22
1.2 O Primeiro olhar sobre o teatro no Colégio Padre Manuel da Nóbrega	23
1.2.1 A disciplina Artes no Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega (O que é arte?)	26
1.2.2 O que vejo? O que ouço? O que sinto?	29
<b>Cap. 2– Do cinema ao Teatro – A experiência do cômico em sala de aula.</b>	<b>35</b>
2.1 A imagem e seu poder	35
2.2 Cinema: Indo além da reprodução da realidade	38
2.3.1 O cinema na sala de aula	42
2.4 Do cinema ao teatro – Estratégia de aproximação	49
2.4.1 – Chaplin - O poeta da exclusão	54
<b>Cap. 3 – Trilhando caminhos de Teatro na Escola Pública</b>	<b>64</b>
3.1 Um novo olhar sobre o Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega	64
3.2 O jogo teatral	67
3.3. A Oficina Teatral	74
3.3.1 – Fazendo o jogo	77
3.3.2 – As aulas diagnósticas	81
3.3.3 - Parou! Estátua	87

3.3.4 - A construção do Espaço – O ONDE	91
3.3.5 – Razão para estar em cena -O O QUÊ	93
3.3.6 – Estabelecendo relacionamentos humanos - O QUEM	96
3.4 – Os mecanismos do cômico na oficina de teatro	99
3.4.1 – O contraste	101
3.4.2 – A triangulação	103
3.4.3 – O exagero	104
3.4.4 – O inesperado	106
3.4.5 – A repetição	108
3.5 – Do jogo à montagem	109
3.6 – Processo de montagem teatral	110
3.6.1 –Equipes de trabalho	112
3.7 – A mostra de teatro	115
3.7.1 – Esquete escolar – temas e textos	117
<b>Considerações finais</b>	121
<b>Anexos</b>	124
<b>Bibliografia</b>	125

## **RESUMO**

Esta pesquisa estuda a aplicação de uma estratégia de ensino do teatro em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro a partir do uso do cinema, especificamente em seu viés cômico, visando à aproximação entre os alunos e a linguagem teatral. Inicialmente, esta análise aborda a escola pública e seus mecanismos de ensino e aprendizagem, buscando traçar um panorama das dificuldades específicas encontradas pelo ensino de teatro dentro deste contexto. Esta investigação relata, em seguida, as experiências e os exercícios realizados com o cinema em sala de aula, principalmente por meio da seleção e análise de alguns produtos da filmografia de Charles Chaplin e o uso progressivo desta experiência para o desenvolvimento do jogo teatral. Neste processo são analisados os mecanismos de comicidade encontrados nos filmes e sua aplicação em jogos de improvisação. Esta pesquisa, finalmente, relata os processos de construção de produtos cênicos realizados por alunos de 6º ano submetidos à oficina teatral, refletindo sobre a pertinência da metodologia empregada.

Palavras-chave: Ensino de Teatro – Teatro Educação – Jogo Teatral – Educação – Cinema e Teatro.

## **ABSTRACT**

This research analyses the application of a teaching method for theater in a public school in the state of Rio de Janeiro beginning with the use of motion pictures, specifically in its comic aspect, aiming an approximation between students and the language of the theater.

Initially this analysis approaches the public school and its teaching and learning processes, aiming to delineate an overall view of the specific difficulties found by the teaching of theater in this context. Next, this inquiry describes the experiences and the exercises done with the motion picture in the classroom, mainly by way of the selection and analysis of some products of the filmography of Charles Chaplin, and the onward use of this experience for the development of the theatrical plays. In this process, the comedy mechanisms found in the motion pictures are analysed, as well as their application in improvisational games. Finally this research describes the processes of creation of scenic production of theater done by students of the sixth (6<sup>o</sup>) year submitted to theater workshop, making a reflection about the relevancy of the methodology applied.

Key words: Teaching of the Theater - Theater in education - Theatrical Play - Education - Cinema and Theater.

## Introdução

Este projeto visa analisar os efeitos de uma determinada estratégia – a projeção de alguns produtos fílmicos - à introdução do jogo teatral e à realização de encenações no âmbito da escola pública. Partindo da contribuição do cinema em um processo de introdução ao estudo e prática do jogo teatral e tendo como campo de pesquisa as turmas de 6º ano do Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega, situado no município de São Gonçalo, RJ, procurei estabelecer uma prática pedagógica que articulasse as duas linguagens artísticas: o cinema e o teatro, visando a construção de espaços de teatralidade na escola. O cinema, especificamente em seu viés cômico, visto como motivador para um possível interesse do jovem pelo teatro, foi utilizado não somente como uma linguagem artística determinada que, interfaciando com o teatro, oferece uma gama de formas, de uso de espaços, de relações de tempo, de movimento e de ritmo, de personagens entre outras, mas, também, pelas escolhas temáticas que foram esmiuçadas e desdobradas em diversas leituras e processos cênicos.

A busca por estratégias motivadoras se deu pelas dificuldades próprias dessa realidade escolar diante do desafio das aulas de teatro, tornadas obrigatórias, já que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considerou a Arte como área específica do conhecimento e tornou obrigatório o ensino das artes nas escolas, considerando-as como linguagens.

O documento oficial do Ministério da Educação e Cultura submete as quatro linguagens (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança) às orientações iniciais baseadas na “Proposta Triangular” defendida por Ana Mãe Barbosa em seu livro *A imagem no Ensino da Arte* (2004) em que a aprendizagem se dá através dos três eixos conceituais:

Produção, Apreciação e Contextualização. A proposta metodológica da triangulação valoriza não somente o fazer artístico, mas, também, e, ao mesmo tempo, as informações culturais e históricas relacionadas ao contexto do que é realizado bem como a apreciação de obras de arte. Espera-se que o aluno possa produzir e apreciar arte e, também, refletir criticamente sobre ela.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes ressaltam algumas dificuldades existentes na educação brasileira em relação ao ensino da arte, destacando entre outras

A fragilidade da formação dos professores, pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, além das visões preconcebidas do ensino da arte que, reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superficialidade. (PCN Arte, p.25).

As diretrizes traçadas neste documento esbarram quase sempre na realidade das escolas que apresentam uma série de dificuldades para a realização e efetivação das propostas apresentadas: espaço físico insuficiente e inadequado frente à quantidade excessiva de alunos por turma, má formação dos professores atuantes, tempo de aula semanal reduzido, inexistência de uma discussão sistemática e substancial para criação e efetivação de projetos em arte e, a mais grave de todas elas, a falta de informação sobre os objetivos do ensino da arte.

Na prática, temos as próprias escolas e os próprios professores, escolhendo os conteúdos específicos a serem desenvolvidos bem como a utilização ou não das linguagens sugeridas.

Em descompasso com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino de teatro na grande maioria das escolas públicas estaduais ainda não é realizado ou realizado de forma insuficiente, pois, atualmente, os professores de arte matriculados

na rede são formados, na sua grande maioria, em Artes Visuais, restringindo o contato dos alunos apenas a esta linguagem.

Na escola em que atuo isto não é diferente: o teatro nem sequer é citado como possível componente a figurar na grade curricular. Nunca houve um projeto que oportunizasse aos alunos a expressão por meio desta linguagem. Não há contato entre eles e o teatro, nem mesmo enquanto espectadores.

Ao mesmo tempo, não existe uma cultura instalada na educação infantil ou mesmo no primeiro segmento do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) que favoreça o desenvolvimento da expressão artística por meios cênicos. Portanto, na escola pesquisada, os pré-adolescentes, enquanto alunos deste segmento, são convidados (quando o são) a se expressarem apenas por meio das artes visuais (desenho e pintura), uma vez por semana, e sem uma continuidade de projetos.

Ao chegarem às aulas de Arte no 6º ano, em que atuo com a disciplina Teatro, os alunos, aflitos diante do desconhecido, reagem e negam entrar em contato com o jogo teatral. Na adolescência, a auto-censura gera uma timidez que opera as relações sociais de maneira negativa. Eles nunca assistiram teatro como também nunca o fizeram. Teatro é para eles algo distanciado de sua realidade. O convite à realização concreta da prática teatral causa desespero e negativas.

O jogo teatral, acredito, é o caminho não só para desfazer a timidez e fazê-los entrar em contato com a linguagem cênica, mas também para encontrar a auto-estima necessária à personalidade ainda em formação, personalidade esta que se ressentida da ausência de oportunidades de realização de atividades lúdicas na infância. Como afirma Peter Slade:

A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. É essa parte desconhecida, não criada, do próprio eu, esse elo



perdido, que pode ser a causa de muitas incertezas nos anos vindouros.(SLADE.1978:20)

Porém as tentativas de realizá-lo no contexto descrito acima encontram tensões de diversas ordens: as turmas são compostas em média por quarenta alunos, em salas minúsculas e recheadas de cadeiras; o barulho das salas vizinhas bem como o da própria rua impedem que as regras do jogo sejam propostas e compreendidas; a falta de contato dos jovens com as artes cênicas acarreta que, qualquer movimentação física de caráter expressivo e emocional, seja imediatamente ridicularizada, o que acaba por inibir alguns alunos mais sensíveis às críticas.

Outro fator importante é a dominação exercida pela mídia televisiva que impõe uma determinada dramaturgia: a das novelas e de programas humorísticos. Essa “dramaturgia” eletrônica e os filmes exibidos na tevê são a única aproximação que os alunos possuem com o universo da encenação e são os elementos destas produções que eles vão transplantar para o jogo teatral, quando lhes é dada a oportunidade de praticá-lo.

Percebendo a possibilidade de aproximação fértil entre as duas linguagens: cinema e teatro, levanto a hipótese: Poderá o cinema ser um veículo que possibilite a aproximação entre o teatro e estes jovens? Isto posto, partindo da apreciação de um filme, de uma linguagem que lhe é mais acessível, tornar-se-á possível despertar um desejo de exploração de processos estéticos, (encenações) desenvolvendo um olhar mais criterioso para os produtos artísticos?

Este trabalho, portanto, pretende descrever e analisar, em um primeiro capítulo, as relações que se estabelecem no campus da pesquisa, ou seja, a Escola Padre Manuel da Nóbrega em relação à disciplina Teatro. As tensões decorrentes da convivência de uma pedagogia tradicional e uma pedagogia teatral que se quer crítica e

transformadora. Para tanto, refletiremos a partir do pensamento de Paulo Freire, sobre a importância da dialogicidade e da formação continuada do professor, assim como a importância da arte no contexto educacional.

O segundo capítulo abordará as experiências específicas com o cinema em sala de aula bem como seu desdobramento em exercícios progressivos no encontro com a expressividade tipicamente teatral. O cômico, como principal foco de interesse, e, também, como matéria prima para produtos teatrais, será explorado a partir de pesquisa realizada à luz de autores como Wladimir Propp e Henri Bergson. Será realizada uma análise dos efeitos cômicos encontrados nos filmes escolhidos e de sua aplicação e transformação em exercícios teatrais.

O terceiro capítulo vai tratar das primeiras experiências com o jogo dramático em sua especificidade. Descreve e analisa os exercícios criados e ministrados, os resultados obtidos e os desdobramentos que se tornaram possíveis. Verifica a aplicabilidade na cena das técnicas de comicidade levantadas nos filmes estudados, ao mesmo tempo em que discute a pertinência das concepções e metodologias próprias do teatro na educação, tais como as de Viola Spolin entre outros, em relação à prática do jogo teatral neste contexto escolar específico. Descreve e analisa ainda

a construção das apresentações abertas ao público, realizadas com as turmas de 6º ano em 2009 e suas revelações e implicações administrativas na escola Padre Manuel da Nóbrega, a busca de parcerias e a tentativa de realização de um trabalho integrado e interdisciplinar.

# **CAPITULO 1**

## **A Escola Pública e o Teatro**

### **1.1 – O Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega**

O Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega está situado no município de São Gonçalo - interior do estado do Rio de Janeiro, no bairro Brasilândia, no centro da cidade. A rua Minas Gerais, que abriga a escola, é uma via de grande movimento, dando acesso inclusive a ônibus coletivos de diversas linhas, o que acarreta um grande fluxo de pessoas e fácil acesso ao estabelecimento escolar. A escola funciona em três turnos e atende a comunidades carentes do centro do município e de diversos bairros adjacentes como Porto da Pedra, Camarão, Parada Quarenta, Rosane entre diversos outros.

O surgimento do Colégio Padre Manuel da Nóbrega se confunde com o desenvolvimento da própria cidade. São Gonçalo não possuía escolas ginasiais até meados do século XIX. As únicas existentes nesta época eram sediadas nas casas de professores – diretores e recebiam o nome de Primeiras Letras. No início do século XX, São Gonçalo vivia da agricultura e pecuária e sua população era formada principalmente por nordestinos que fugiam da seca. A partir de 1930, acompanhando o processo de industrialização do país iniciado pelo então presidente Getúlio Vargas, São Gonçalo recebe diversas indústrias que se fixaram na cidade, acelerando o desenvolvimento populacional e a urbanização. Nos anos seguintes, uma grande área foi loteada dando início a diversos bairros como Mutuá, Estrela do Norte, Neves e Brasilândia. Este último surgiu na década de 40. Era uma grande fazenda de propriedade particular.

Toda a área loteada fora comprada para abrigar os trabalhadores da indústria e do comércio. Nesta grande área, existia apenas uma pequena escola chamada “Escola Rural da Brasilândia”, com três salas de aula e destinada ao ensino das Primeiras Letras. Funcionava com as três séries iniciais. Com o crescimento da cidade nas décadas seguintes, a Escola foi ampliada e passou a se chamar Grupo Escolar Padre Manuel da Nóbrega, mas permanecia apenas com o curso primário.

Nos anos 60, São Gonçalo gozava de ser uma cidade em desenvolvimento populacional com mais de 150 mil habitantes e tendo sua principal fonte de renda nas indústrias. No entanto, em um período curto de tempo, perderia seu posto de cidade industrial, para “Cidade dormitório”, pois uma grande parcela de sua população começava a trabalhar em Niterói (ainda capital do Estado), passando apenas a “dormir” em São Gonçalo.

Na década de 70, muitos prédios foram construídos para abrigar as populações de baixa renda. Acompanhando este desenvolvimento, muitas escolas foram reformadas e ampliadas, entre elas o Grupo Escolar Padre Manuel da Nóbrega, que passou a se chamar Escola Estadual e ganhou um prédio novo com 15 salas de aula, laboratório e a maioria dos espaços que possui atualmente. O atendimento ao público também se ampliou, oferecendo desde então, os cursos de Jardim da infância, Primário e Ginásial. Na década de 1990, acrescentou-se o Ensino Médio e a escola passou a se chamar Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega.<sup>1</sup>

O “Padre”, como é carinhosamente chamado pelos professores, é um colégio de grandes proporções, localizando-se no coração de um conjunto de bairros, recebendo assim, a cada novo ano, um grande número de alunos matriculados (cerca de

---

<sup>1</sup> Estas informações foram colhidas de maneira informal a partir das pesquisas realizadas por Nilda Ferreira, moradora de São Gonçalo e professora aposentada em 2008.

dois mil e trezentos, entre veteranos e novatos), divididos pelos cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, o último com cursos de Formação de professores, Formação Geral e Contabilidade.

A estrutura física da escola foi planejada e edificada de modo a aproveitar totalmente a área de quatrocentos metros quadrados. O prédio está dividido em três andares: o térreo é composto por um pátio coberto, refeitório, salas de professores, coordenação, gabinete da direção, sala para reuniões gerais, vídeo, biblioteca e banheiros. O segundo e o terceiro andares são igualmente divididos em doze salas de aula utilizadas por séries diferentes a cada turno. No terceiro pavimento, duas salas foram transformadas em depósitos, sendo uma delas atualmente utilizada para a guarda de material escolar (livros, papéis, canetas lápis, etc) e a outra funcionando como um pequeno laboratório de informática equipado com diversos computadores, impressoras e afins. Este espaço só foi aberto aos alunos no ano de 2009, após curso de capacitação realizado pela Secretaria de Educação, que habilitou um professor por escola para a função de coordenar o laboratório.

Em anexo ao prédio principal, foi construído posteriormente um outro em formato de “L”, com dois andares e doze salas no total, sendo dez salas utilizadas para aulas e duas outras transformadas em depósito de material esportivo e cantina para venda de lanches. Entre os dois prédios, formou-se um pequeno pátio de aproximadamente cinquenta metros, utilizado para recreação das crianças de 1º ao 5º anos.

Na parte de trás dos prédios, foi construída uma quadra para desenvolvimento das aulas de Educação Física, Escolinha de futebol e vôlei. A quadra nunca foi coberta, como também nunca deixou de abrigar campeonatos esportivos em

diversas modalidades. E é nos esportes que a escola encontra o seu espaço de maior e melhor performance.

Entrando pelo portão principal, que leva a um pequeno corredor no primeiro prédio, já é possível ver, ao fundo, um pequeno número de troféus protegidos por uma redoma de vidro. É uma mostra da forte presença dos esportes na história da escola. São registros de vitórias em várias épocas e diversas modalidades esportivas. Os troféus se impõem pela beleza e pelo local de destaque em que foram colocados. Entrando no gabinete da direção pode-se constatar que, o que era apenas uma indicação torna-se uma realidade eminente: os esportes fazem parte da história da escola. E se nesta história houver quesitos como vitórias, competências, vigor, apoio, projetos, estes serão preenchidos pelos esportes. Isto porque, nas paredes da diretoria falta espaço para tanta demonstração de vitórias. São diversos troféus nas mais variadas cores, tamanhos e formas e que registram não só a competência dos alunos e treinadores, mas, sobretudo, a importância e o apoio que a administração dispensa a este ramo da atividade física. Em meu primeiro contato com este quadro, me perguntei se não haveria um espaço similar destinado ao registro das atividades artísticas daquela comunidade escolar.

### **1.1.1– 1º Desafio: O ensino de teatro na escola pública**

O ensino de teatro na escola pública vem historicamente caracterizando-se como um processo complexo e acompanha as dificuldades e conquistas do ensino de arte, que somente ganha contornos de realidade no Brasil no início dos anos setenta com a reforma escolar estabelecida pela promulgação da Lei 5.692/ 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus. Antes disso, porém, já havia

ensino da arte em algumas poucas escolas brasileiras, (ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares) como atesta Japiassu (2001:49).

A LDB de 1961(lei 4.024/61) havia instituído o ensino da arte, estabelecendo a disciplina “Arte Dramática” de forma não obrigatória. Com a repressão militar presente nos anos sessenta, a partir de 1964, com o golpe militar, as aulas de Arte Dramática foram controladas e posteriormente extintas, como esclarece Marli Bonome, pesquisadora de teatro educação:

O teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de arte dramática, nessas escolas, mesmo na década de 1970, não eram ignoradas pelo regime militar – que exigia que os textos teatrais trabalhados nessas escolas fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal. Em 1968, essas escolas foram “invadidas” e posteriormente “fechadas” e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional(...).(VITA apud JAPIASSU.2001:50)

Adilson Florentino da Silva, em sua tese de doutorado: “A Hora e a Vez do Ensino do Teatro” (2006), identifica diversos avanços e recuos no processo de ensino de teatro no estado do Rio de Janeiro ao qual ele atribui uma característica “pendular de continuidade e descontinuidade”(p.79). Segundo ele, é possível destacar três grandes períodos neste processo:

1. período de institucionalização do ensino de Teatro no contexto da disciplina Educação Artística, que compreende os anos de 1970;

2. período de oficialização e regulamentação do ensino de Teatro em suas dimensões curriculares, fato que proporcionou, entre outras considerações, a garantia de concurso público para professores formados em Artes Cênicas. Esse período é compreendido pelos anos de 1980;

3. período de inserção do ensino de Teatro na disciplina denominada Artes, em que as linguagens artísticas são reconhecidas nas suas especificidades estéticas, ganhando uma autonomia relativa que ainda está em curso. Tal fato se tece a partir dos anos de 1990 com o advento da nova LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (SILVA.2006:79).

Utilizando esta divisão, podemos comentar resumidamente o seguinte: A reforma promovida pela lei 5.692 / 71 tinha uma orientação tecnicista e objetivava uma educação secundária totalmente profissionalizante e as escolas tiveram seus cursos transformados em cursos técnicos. A Educação Artística foi concebida dentro de um parâmetro de polivalência, abrigando as Artes Plásticas e a Música. Neste contexto, o teatro enquanto saber escolar viu-se contemplado apenas em seu caráter lúdico e recreativo.

O segundo período referido por Silva (anos 80) é caracterizado por movimentos sociais e reivindicatórios que se constituem e se apresentam como resistências. Neste contexto, o movimento de ensino de teatro toma seu curso, refletindo as mudanças oriundas da crise econômica e abertura política daquela época. Uma tendência de importância ímpar desenvolvida nesta época e que iria influenciar o ensino das artes cênicas, apesar de tratar apenas das Artes Plásticas, foi a “Metodologia Triangular”, já citada anteriormente, de autoria de Ana Mae Barbosa que orientava o ensino de arte através do “fazer artístico” (a produção do aluno), da “análise de obras de arte” (a leitura da obra de arte) e da “história da arte” (contextualização histórica). Além deste estudo, foram ainda realizados neste período alguns encontros pioneiros entre os professores de artes cênicas. Estes encontros objetivavam uma maior organização pedagógica e conceitual para a disciplina e resultaram, em 1982, no Iº Documento Norteador para as Artes Cênicas, denominado “Os Caminhos das Artes Cênicas” que muito contribuiu para a instalação de uma prática comprometida com um pensamento



crítico que possibilitasse a reflexão e transformação da realidade. Além disso, o documento defendia também a qualificação do corpo docente para a atuação em Artes Cênicas, condicionando estes profissionais à frequência no Curso de Teatro na Educação oferecido pelo MEC/SNT; o curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Escola de Teatro da UNIRIO ou ainda nos cursos oferecidos pelo Serviço de Apoio Técnico do Departamento Geral de Cultura - Serviço de Teatro e Cinema da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SME) nos currículos escolares.

Este encontro entre os professores teve ainda uma sequência em 1983, com o documento “Os (des)caminhos das Artes Cênicas” que solicitava a oficialização e a regulamentação das Artes Cênicas.

Neste período, ainda são instituídos os Pólos de Educação Artística que objetivavam a capacitação dos novos professores e a realização do primeiro concurso público para ingresso no magistério municipal do Rio de Janeiro para professor de Artes Cênicas.

Ainda sobre este período Silva conclui:

Nesse espaço, permeado de contradições, onde se impõem políticas educacionais e projetos das mais diversas ordens, onde se colocam questionamentos sobre os reais objetivos da escola, do papel do professor e do aluno, no contexto social mais amplo, a década de 80 configurou-se como um momento singular. Os encontros de professores de Teatro da rede municipal do Rio com as universidades, com objetivo de formulação de uma proposta de ensino, constituíram espaço primordial para o redimensionamento da ação pedagógica artística, que culminaram com a elaboração de Propostas Curriculares. (SILVA.2006:115)

O terceiro e último período indicado diz respeito aos anos noventa e trata, sobretudo, dos avanços conquistados dentro da área de Artes Cênicas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Segundo essa legislação, a Arte passa a vigorar como área do conhecimento e seu ensino passa a ser obrigatório no currículo das escolas, passando a integrar as seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança no Ensino fundamental (e Artes Audiovisuais para o Ensino Médio) carecendo, portanto, de um professor especialista para cada linguagem.

Não se pode negar que a disciplina Teatro, bem como seu ensino nas escolas públicas, teve um grande avanço nos últimos trinta anos, sobretudo pela grande participação dos professores desta área entre os aprovados em concursos públicos.

Apesar de todo esse avanço, gostaria de registrar aqui uma constatação enquanto professor atuante na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: O Ensino de Teatro acompanha o movimento geral da educação brasileira trazendo para si todas as mazelas características deste setor: a desvalorização da categoria, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho. Além destas, existem outras dificuldades específicas do teatro que, somadas, ampliam o quadro de obstáculos. O ensino de teatro ainda se defronta e se confronta com espaços onde a pedagogia tradicional e tecnicista vigora e o que se vê na prática de muitas escolas é um ensino em que as artes (e o teatro especificamente) são atividades vistas como menores, com seus conteúdos colocados sob suspeita. Assim, o teatro, quando realizado, acontece em salas de aula comuns e com tempo reduzido, impedindo a continuidade e o aprofundamento de conteúdos.

O mais espantoso e, por que não dizer, assustador, é perceber que, em pleno século XXI, em muitas escolas do Rio de Janeiro, o ensino de teatro ainda é inexistente e, em uma outra parcela de escolas, esta linguagem é vista e efetivamente utilizada como recreação. É bastante comum encontrar projetos de teatro em escolas públicas (e

particulares) existindo unicamente para a realização de montagem de pequenos trabalhos que serão apresentados em datas comemorativas.

Uma das principais e também mais danosas características deste ensino de teatro é a falta de significado para a atividade, normalmente realizada com conteúdos dissociados da realidade do aluno, ficando apenas no discurso a sua real função de contribuir para que o estudante estabeleça relações e construa atitudes críticas sobre seu contexto sócio, econômico e cultural.

Japiassu (2001) comentando a questão nos diz:

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz par alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais(...) A introdução ao teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental trouxe consigo a discussão do sentido do ensino das artes para a formação das novas gerações. O debate, longe de se exaurir, permanece aberto, alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal. (JAPIASSU.2001:23)

### **1.1.2– 2º Desafio: A atuação docente**

(...) O inacabamento do ser, ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital(...) Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE.1996:50,52,53)

Nas palavras de Paulo Freire, que aqui abrem este item, me fio para crer que seja possível pensar em uma pedagogia teatral que esteja consonante com uma proposta pedagógica que conjugue a dialogicidade, a busca de uma atualização constante e a necessidade de uma reflexão crítica. Sem esta reflexão, segundo o autor, a teoria acabará virando apenas discurso e a prática apenas reprodução alienada. O próprio Paulo Freire, se não bem lido e interpretado, poderá cair num discurso distante e fora da realidade. É preciso pensar em suas palavras adaptando-as a cada realidade e a cada contexto vivido.

É possível estabelecer uma relação entre os ensinamentos de Freire e a prática do teatro na sala de aula, pois, ao lê-lo, percebo uma aproximação entre a natureza do teatro e os ensinamentos que fundamentam a sua pedagogia. Ao ensinar teatro, considero a apropriação de sua linguagem como geradora de um conhecimento capaz de transformar o lugar onde esta se processa, assim como as pessoas que a praticam, pois o teatro, assim como a pedagogia de Freire, não inibe ou dificulta a curiosidade dos alunos, pelo contrário, acaba por estimulá-la por trabalhar justamente com a imaginação, com a inventividade, criatividade e com o poder de abstração e transformação da realidade.

Acredito, portanto, que formar um aluno é muito mais que treiná-lo ou transformá-lo em mero depositário de conhecimentos.

Ensinar é antes de tudo, criar possibilidades para que este aluno construa seus próprios conhecimentos. É dar sentido ao conteúdo a fim de que o aluno possa ressignificá-lo. E por acreditar que o teatro seja capaz de ensinar por vias indiretas e que seu verdadeiro aprendizado não está somente contido num currículo explícito é que procuro dar valor ao material humano que tenho em sala de aula. O teatro é a arte da cooperação e do diálogo pela sua própria natureza, necessitando, portanto, da voz do

aluno para se constituir como saber escolar. Nesta configuração (e também dentro do contexto sócio econômico e cultural em que atuo) a negativa a preconceitos e discriminações é condição indispensável na efetiva realização da comunicação entre professor e alunos.

Além do conhecimento teórico e prático que necessito para minha capacitação e formação, os ensinamentos de Freire me fazem questionar também a necessidade de me motivar e motivar meu aluno através da relação docente-discente que ele propõe como sendo fundamental para a efetivação do ato de ensinar e aprender.

O teatro, quase sempre confundido pelos leigos com uma atividade sem disciplina, muito próxima da desordem, é na verdade um exercício de liberdade mediado por critérios e objetivos bem definidos.

Freire diz que:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto(...). (FREIRE.1996:142)

No entanto, a prática é uma realidade que se instaura (assim como o teatro) no momento presente e só quando acontece é que poderemos mensurá-la. Toda a teoria pensada dignamente e cheia de boas intenções poderá não fazer sentido se não for devidamente adaptada a uma realidade específica. E a realidade que encontrei instaurada no Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega necessitou de reflexão sobre tudo o que eu já havia feito e estudado sobre o ensino de teatro. As dificuldades encontradas, em todos os níveis, me fizeram repensar a minha prática e rever minha

teoria. Elas, as dificuldades, estavam ali para serem suplantadas e necessitariam de uma investida especialmente pensada para aquela situação. Uma das características que mais me chamou a atenção na escola pública foi a atuação docente que se configurou diante de mim.

Muitos professores pareceram-me bastante resignados diante das dificuldades, e detentores de um mecanismo repetidor: aulas expositivas e conteúdistas, que refletem uma educação tradicional. Um outro aspecto que desejo registrar por acreditar ser relevante é a não aceitação, ou melhor dizendo, a negativa da influência do ambiente social no qual a criança está inserida. A vida social dos jovens, refletida nos desejos é muitas vezes negada e tida como nociva à aprendizagem. Assim, esta aprendizagem acaba por se tornar isolada e sem significado para o desenvolvimento do aluno e para o seu comportamento fora da escola.

Vejo aqui a necessidade de expor um pouco mais a situação específica da escola em questão para melhor fundamentar minha posição em relação à atuação de seus docentes.

O quadro de professores do Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega é bastante heterogêneo, sendo formado por profissionais com mais de vinte e cinco anos de casa trabalhando ao lado de outros que acabaram de passar em concursos públicos. Muitos professores são moradores dos bairros próximos e alguns residem ao lado da escola. São conhecidos dos alunos e dos pais destes como vizinhos e não só como professores de seus filhos.

Até o ano de 2007, o Colégio sofria de uma grande falta de professores (realidade compartilhada pela grande maioria das escolas públicas mantidas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro naquele ano). Este quadro se alterou depois que

foram chamados, em grande parcela, os professores aprovados em concursos realizados em 2005 e 2006. Com isto, as vagas ociosas foram quase que totalmente preenchidas. A grande maioria dos docentes contratados é somente graduada, apenas uma pequena parcela arrisca pesquisas de pós-graduação e mestrado. A escola não possui ainda professores com título de doutorado.

Com esta nova configuração, o quadro docente da escola passou a reunir, no mesmo espaço, professores com idades, formações, habilidades, conhecimentos, valores e culturas diferentes. Até os endereços dos professores são bem variados, pois temos, no mesmo turno, profissionais moradores de São Gonçalo, Niterói e de bairros distantes da cidade do Rio de Janeiro como Botafogo, Irajá e Jacarepaguá. O que poderia significar um espaço permeado de diversidades, rico em diálogo e propenso a reflexões e ações produtivas em relação à prática educacional, resulta corriqueiro e inalterado, revelando uma categoria quase sempre desestimulada e descontente.

Os novos professores chegam grávidos de idéias e projetos, mas logo parecem ser tomados por uma força maior que destrói as vontades e acomoda os sonhos, aprisionando os desejos no fundo das mentes e mantendo-os lá até que definham e desapareçam por completo. O lugar vazio deixado por todos estes sentimentos é rapidamente preenchido por uma série de trabalhos burocráticos, sobretudo o registro de quantitativos: o diário escolar com todas as presenças, faltas, conteúdos programáticos e observações dos alunos no final de cada página, as três avaliações bimestrais formais, o livro de ponto, os canhotos com notas, faltas e médias. Uma realidade que reflete o contexto dos desafios propostos pelo mundo globalizado, onde todos não apenas parecem iguais, mas são iguais diante das práticas desenvolvidas.

Lembro-me, certa vez, em um conselho de classe, de ter ouvido de uma professora mais antiga o seguinte conselho: *Entra no sistema, Rui!* Eu estava tentando,

inutilmente, questionar o rendimento escolar de uma turma em relação à disciplina Artes, pois seu aproveitamento vinha se revelando insuficiente. Gostaria de propor mecanismos de avaliação diferenciados, em que os alunos pudessem ser observados em seu todo. Porém, a forma vista como eficaz e que daria respaldo concreto ao professor ainda era a prova escrita, com conteúdos possíveis de serem decorados.

O sistema avaliativo adotado nas escolas públicas da rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro é estruturado a partir de quatro bimestres. Em cada um deles é produzida apenas uma nota, independente da quantidade de provas realizadas. As quatro notas serão somadas ao final do ano letivo e o aluno, para ser aprovado, deverá atingir o mínimo de vinte (20) pontos em que cada bimestre equivale a cinco (5) pontos. Se imaginarmos que o máximo possível de nota a ser alcançada é dez (10) pontos por bimestre e, portanto, quarenta (40) pontos finais e o mínimo vinte (20) pontos finais, poderemos concluir que não é tão difícil passar de ano.

Esse sistema avaliativo cria alguns problemas tais como: alunos que adquirem nota aprovativa no terceiro bimestre (três notas 7,5, por exemplo) decidem não mais se esforçar para adquirir nota no quarto bimestre chegando inclusive a faltar às aulas. Um outro problema derivado desta sistemática avaliativa é a possibilidade do aluno não adquirir nota alguma nos dois primeiros bimestres (fevereiro a junho) e no entanto ter um rendimento excelente nos dois últimos, passando de ano com vinte (20) pontos. Isto até poderia significar uma melhora absoluta já que passou de zero (0) para dez (10) e, em alguns casos, isso até se efetiva como verdade, mas olhando por um outro ângulo esse aluno irá cursar a série seguinte sem ter visto metade do conteúdo desenvolvido no ano anterior. Esta questão, bem como outras relacionadas à avaliação nunca eram discutidas pelo grupo de professores.



Percebi que, de todos os espaços da escola, o menos utilizado era sem dúvidas a sala para realização das reuniões gerais. Esses encontros simplesmente não existiam. Nem ao menos reuniões de área eram realizadas. O mural afixado na sala dos professores parecia dar conta da socialização das informações. Organizado pela coordenação, ali eram expostos os avisos gerais quanto às datas de conselhos de classes, eventos comemorativos e sugestões. Observei que cada professor trabalhava sozinho com seus alunos durante quase todo o ano. Neste contexto, as parcerias e/ou trabalhos interdisciplinares mostravam-se quase inexistentes ainda que, no social, a equipe se mostrasse bastante coesa e sensível aos problemas inerentes à categoria profissional. Infelizmente, as trocas de idéias se davam quase sempre de maneira improvisada, informal, nos horários de recreio e/ou nos poucos tempos vagos que aconteciam de forma imprevisível.

Contradição é, sem dúvida, a palavra que mais se aplica ao grupo, repleto de elementos recém chegados das universidades e recheado, ao mesmo tempo, de práticas empoeiradas em que o ensino dominante ainda é o tradicional, aquele que prioriza os dados quantitativos para a avaliação.

Maria Aparecida Feliz do Amaral e Silva, professora dos cursos de Pedagogia, História e Geografia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), em entrevista ao site [www.unisal.br](http://www.unisal.br), define o perfil do professor atual a partir do que ela chama de “Docência de melhor qualidade” construída a partir de cinco dimensões de competências: a *dimensão técnico-profissional*, que se refere ao domínio das informações referentes ao seu campo profissional; a *dimensão humana*, que, por sua vez, diz respeito às relações inter-pessoais em que o professor poderá observar o aluno pela ótica de sua sensibilidade e afetividade; a *dimensão ética* e a *dimensão político-social*, que dizem respeito ao professor cidadão, que se percebe e atua como membro de

um coletivo; por fim a *dimensão didático-pedagógica* que engloba o domínio dos fundamentos do ensino aprendizagem em todas as suas faces.

Utilizando a definição da professora e pesquisadora como parâmetro para localizar o grupo aqui analisado, não percebo incompetência profissional entre os professores do “Padre”, reconhecendo-os como cidadãos integrados à construção coletiva da sociedade, atuando de modo a respeitar o convívio social e imbuídos dos fundamentos e procedimentos norteadores de sua prática pedagógica. Porém algumas características podem ser analisadas e identificadas como problematizadoras: uma parcela dos professores novatos não possui experiência de sala de aula, ou porque não cumpriram integralmente os estágios propostos em seus cursos de graduação, ou porque esses mesmos estágios não deram conta dos problemas reais encontrados em salas de aula. Na prática, esses professores acabam enfrentando problemas de disciplina e, conseqüentemente, de aprendizagem de seus alunos. Olhando por uma dimensão humana, a relação entre professor e aluno diante desta situação irá se deteriorar, pois o primeiro, tentando a qualquer custo dominar o último, irá lançar mão de mecanismos de controle nem sempre eficazes e que acabarão criando barreiras. Uma outra característica que considero questionável é a priorização da aula expositiva, com uso do quadro negro e do giz, seguida de exercício de fixação. Este tipo de aula é recorrente nas escolas públicas, na maioria das matérias e em todas as séries. Muitos professores culpam a ausência de espaços alternativos e materiais diversificados que possibilitem o uso de outros recursos didáticos.

*“O que temos é o quadro negro, o giz e a sala de aula super lotada. Nada mais”*

Professor do 6º ano – CEPMN – maio de

2008

### **1.1.3 – 3º Desafio: Aspectos Sócio-Culturais dos discentes**

Os alunos matriculados no Colégio Padre Manuel da Nóbrega são crianças e jovens de baixo poder aquisitivo, mas que não demonstram, inicialmente, um comportamento agressivo na escola. Os bairros em que moram não são considerados favelas e, portanto, o índice de tráfico de drogas e violência seguida de morte ainda não é tão alto. A escola recebe filhos de lavadeiras, donas de casas, borracheiros, vendedores ambulantes, costureiras e funcionários públicos entre outras profissões relativamente menos qualificadas (levando-se em conta os salários pagos e o nível escolar normalmente exigido).

Por ser bastante antiga, a escola já vem formando diversas gerações de uma mesma família, pois muitos ex-alunos matriculam seus filhos na escola onde cursaram os primeiros anos. Ao mesmo tempo, entre as famílias, é comum encontrar pais analfabetos, o que quase sempre dificulta a comunicação referente aos procedimentos metodológicos e disciplinares da escola. As reuniões de pais, muitas vezes, acontecem em salas quase vazias. Outras vezes, estas mesmas salas ficam repletas de insatisfação por parte dos pais, quase sempre expondo suas posições de maneira bastante exaltada.

O corpo discente da escola é composto de crianças a partir de sete anos de idade. Elas ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental e cursam até o 7º ano no turno da manhã. As séries seguintes devem ser cursadas no turno da tarde ou da noite. A exceção a esta regra será para o aluno que, após sucessivas reprovações, se tornar inadequado à turma que pertence, sendo então convidado a trocar de turno e ingressar em turma formada especialmente para atender esta demanda. O aluno poderá permanecer na escola até o 3º ano do ensino médio estudando nos turnos da tarde ou da noite.

Uma parcela considerável de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do “Padre” normalmente falta às segundas feiras e sextas feiras. Pesquisando a origem deste fato (em conversas informações com o grupo de professores) constatei, através de conversas informais com os demais professores e funcionários da escola, que isto acontece principalmente porque, no final de semana, sobretudo no domingo, os pais que durante a semana inteira praticamente não se encontraram devido à incompatibilidade de seus horários de trabalho, discutem e, invariavelmente, evoluem para agressões físicas, o que ocasiona idas à delegacia. Nas segundas-feiras, estes problemas ainda estão sendo resolvidos e as crianças e pré-adolescentes ficam em casa à espera da resolução. As faltas às sextas feiras acontecem devido a uma cultura de que este dia *já é final de semana*. Muitos pais permitem que seus filhos falem à escola por não considerarem esse fato tão grave.

## **1.2 - O Primeiro olhar sobre o teatro no Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega.**

Em meus primeiros encontros com as turmas de 6º ano, percebi um total desconhecimento do fenômeno cênico. Recebi alunos que acabavam de sair das séries iniciais e procurei pesquisar como vinha se dando o contato entre eles e as linguagens artísticas. Propus à coordenação uma reunião com os professores deste segmento, a fim de poder trocar com eles algumas informações referentes ao trabalho que, porventura, desejassem realizar e saber mais sobre o que vinham fazendo em suas salas de aula. O resultado não foi surpreendente: os profissionais estavam ávidos por novas propostas e projetos. Gostariam de diversificar suas aulas, provocar interesse dos alunos e acreditavam que a arte poderia ser o caminho viável, no entanto, lhes faltavam instrumentos para tal investida.

Pedi aos professores que expusessem as experiências artísticas que vinham realizando com os alunos, destacando as dificuldades e facilidades encontradas: Alguns professores relacionavam a arte com outras áreas do conhecimento prevendo que o lúdico pudesse auxiliar no entendimento da matemática ou na alfabetização; outros desenvolviam mini-projetos de artes plásticas visando pequenas produções a serem afixadas nos murais da escola em ocasiões específicas; outros ainda reconheciam o poder da arte na transformação de seus alunos, mas não se sentiam aptos a desenvolver aulas específicas, utilizavam apenas recursos como rádio gravador (música) para “acalmar” a turma e com isso poder desenvolver tarefas típicas do cotidiano escolar.

As atividades desenvolvidas eram feitas apenas uma vez por semana e sem uma continuidade de propostas ou projetos. Muitos alegavam falta de tempo, pois eram requisitados quase sempre a produzir uma grande quantidade de documentos além de terem que cumprir um calendário de provas, reuniões, atendimento a pais e outros eventos típicos deste segmento. Em termos gerais, em maior ou menor grau, todos os professores enfrentavam dificuldades, revelando, na prática, uma relação superficial com a arte.

Olhando para a história da educação brasileira e sua relação com a arte, é fácil perceber o porquê da carência de informações dos atuais professores sobre como trabalhar com arte na sala de aula. Os professores que atuam nas séries iniciais no “Padre” foram formados, em sua grande maioria, nos anos sessenta e setenta. Naquela época, como até hoje, a formação em arte dentro do curso de pedagogia era deficiente, provocando, nos futuros professores, idéias estereotipadas sobre como trabalhar com as linguagens artísticas bem como sobre a função de cada uma delas na formação do aluno. Portanto, temos, atualmente, alunos que não recebem nenhuma orientação no sentido da produção artística, porque seus professores, por sua vez, não experimentaram o fazer

artístico, em sua história escolar, como também, não tiveram em sua graduação um conhecimento teórico e prático consistente em linguagens artísticas.

Apesar de figurar como obrigatória em escolas primárias e secundárias desde 1971 (Lei Federal 5692 das Diretrizes e Bases da Educação), a disciplina Artes ainda sofre com a falta de espaço nos currículos atuais. Até pouco antes da reformulação da licenciatura do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que dividiu as linguagens (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), o curso oferecia em sua matriz curricular apenas uma disciplina intitulada Artes na Educação. Essa disciplina, com carga horária de somente sessenta horas em um único semestre, era o único contato que esses futuros professores teriam com questões relacionadas à arte. Tal realidade vinha sendo recorrente nos diversos cursos de pedagogia oferecidos pelas faculdades do país.

Os professores do “Padre” são frutos dessa realidade e apenas traduzem em suas salas de aula, a formação que receberam e as informações que conhecem. “Os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados” (BARBOSA. 2004:4).

Constatei que, já nas séries iniciais, a arte não é uma área do conhecimento vista como indispensável, nem pelos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos como também, pela grande maioria dos pais. Observei que o que normalmente se cobra dos professores destas séries são questões relativas à alfabetização. A formação do ser humano neste período parece se resumir a aprender as “Primeiras Letras”.

Tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever. A criança em idade pré-escolar “brinca”, não se atribuindo às atividades espontâneas a mesma importância e seriedade que caracterizam o ensino primário, onde a criança começa

a ter “tarefas” a cumprir. (...) O que se vê com frequência é que enquanto as funções intelectuais têm um progresso contínuo, na expressão artística, ao contrário, a impressão que se tem é de um retrocesso” (KOUDELA.1998: 29)

O desenvolvimento dos jogos infantis que, em um processo contínuo, levariam a jogos teatrais mais elaborados, não se efetiva pelas várias questões já mencionadas: não valorização das linguagens artísticas, despreparo dos professores, falta de disponibilidade na grade curricular entre outros.

### **1.2.1 - A disciplina Artes no Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega (O que é arte?)**

Primeiro dia de aula. Sala lotada. Quarenta alunos em média. Calor também de quarenta graus. Barulho dentro e fora da sala e uma pergunta no ar: - *O que é arte?* Primeiro o silêncio, depois, aos poucos, algumas tímidas respostas: - *Desenho*. Outra: - *Pintura*. Próxima: - *Desenho, pintura*. E percebo que, para aquelas crianças, a arte é apenas desenho e pintura. As crianças dão continuidade ao pensamento de seus próprios professores, que só tiveram contato (superficial) com essas duas linguagens artísticas e reproduzem o discurso em vigor nas escola já há bastante tempo.

Lancei por escrito a pergunta: *O que é arte?* a fim de saber quais informações tinham sido retidas nos anos anteriores. As respostas demonstram um total desconhecimento: alguns alunos assumem a real situação e colocam que não sabem o que é arte, pois nunca tiveram essa “matéria” na escola, outros fogem da pergunta colocando respostas evasivas como *Arte é tudo*, ou *Arte é muito interessante*. Outros ainda associam a palavra à brincadeira e diversão. Acham que brincar de boneca e soltar cafifa (pipa, no regionalismo fluminense) sejam formas de arte. Respostas mais graves aparecem dos mais velhos. Os pré-adolescentes de treze

anos consideram ir ao shopping ou assistir a um jogo de futebol como possibilidades de fazer arte.

*Falam que tem que ter criatividade, que são pinturas e jogos.*

*Eu nunca tive arte na minha escola. Mas eu faço arte jogando futebol.*

*Eu acho que a arte é uma coisa muito bonita mas eu nunca vi uma arte de perto, só pela TV e eu gostei muito de uma arte que foi um carro com rodas, volante, banco, calotas, tudo original que eu vi na TV e achei uma ar..e*

*Na minha antiga escola, a gente ‘explorava’ para a professora dar aula de arte, mas sempre ela falava que não dava tempo. Eu ainda tenho o livro com as páginas sem fazer nenhum dever. E chegava o dia de dar arte, a professora faltava..*

(Alunos de turmas de 6º ano – Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega - Turno Manhã- 2009)

A pergunta foi lançada no intuito de que emergisse o conhecimento prévio dos alunos a respeito de arte, interrogando-os sobre a função e quais as formas de artes existentes na comunidade em que moravam e nas casas em que viviam. As respostas quase sempre contemplavam mais uma vez as artes plásticas: Tanto em casa quanto na rua, as formas de arte citadas por eles consistiam em quadros nas paredes e desenhos nos muros.

*Quem gosta de música?* O professor pergunta e a resposta é unânime: Todos gostam de música. - *E música é arte?* E todos respondem: *Sim!* E desta maneira, conduzo a turma a perceber que existem outras formas de arte além do desenho e da pintura. Durante as conversas em sala os alunos, aos poucos, vão identificando os desenhos animados, as novelas, os programas de humor e os filmes como outras possibilidades de arte, referenciando a tevê como a um veículo de grande centralização de formas artísticas. Aos poucos, vou conseguindo com que falem sobre outras formas de arte como cinema, musica, dança e teatro. De todas, a menos popular é a última. Quase nenhum aluno viu ou fez teatro na escola. Percebo que, para chegar até o teatro,



terei que me aproximar dos alunos através das outras linguagens artísticas que, a eles, são menos desconhecidas, abrindo um caminho entre elas até chegar ao meu objetivo maior: a prática do jogo teatral.

Na aula seguinte mostrei a eles uma passagem do espetáculo *LA Noubá* da Cia Canadense *Cirque Du Soleil* (David Mallet. 2003).<sup>2</sup> Pedi a eles que, durante a exibição, fossem anotando tudo o que percebessem como arte. Coloquei o disco no aparelho enquanto a turma conversava sem parar. Já havia feito a chamada e a atenção deles já estava comprometida. Não pedi silêncio como de costume e apertei o *play*. Aos poucos, mas, rapidamente, os alunos voltaram sua atenção para a tela e, logo, a exibição do DVD tornou-se um momento mágico... para mim. O grande espetáculo não estava na tela, mas sim na platéia daquela pequena sala de vídeo. Espremidos dentro de um pequeno espaço, (cadeira colada na outra, o aparelho de ar condicionado insuficiente) aquelas crianças estavam encantadas. Não conseguiam desviar a atenção da TV. Seus olhos brilhavam diante das cores, formas e movimentos de dança, teatro, música que desfilavam muito bem conjugadas no espetáculo. Foram apenas quarenta minutos, mas tive a impressão que poderia deixá-los sozinhos por muito mais tempo, que eles não perceberiam.

Ao final da exibição, foi muito divertido observar que, contrariando a tarefa proposta pelo professor, quase nenhum havia escrito o que considerava como arte. Percebi então o fascínio que as imagens exerciam sobre eles. A semente estava lançada e a imagem seria o adubo que faria crescer o interesse em conhecer arte e produzir arte.

Em uma outra aula, repeti a mesma exibição e pedi que, agora sim, realizassem a atividade proposta na aula anterior. Durante a exibição, fomos

---

<sup>2</sup> Este espetáculo traz uma narrativa sobre os sonhos humanos e constitui-se de vários números circenses, além de outras linguagens artísticas.

identificando quais elementos existentes nas imagens caracterizavam e diferenciavam cada tipo de arte. A música foi a primeira a ser identificada, seguida da dança. E, pela primeira vez, as artes plásticas (presentes nos cenários, adereços e figurinos) ficaram em segundo plano. Tive que conduzir o exercício através de frases como *Essa cena é dança ou teatro?* ou *Os palhaços estão dançando?* para conseguir que identificassem as cenas tipicamente teatrais.

### **1.2.2 – O que vejo? O que ouço? O que sinto?**

Considerando que a fase da pré-adolescência é bastante conflituosa no tocante à exposição, em que o simples fato de enfrentar a possibilidade de trabalhar com o teatro já é motivo para estabelecer um clima de tensão na turma, lancei mão de uma estratégia de aproximação entre os alunos e o teatro, utilizando outras linguagens artísticas, antes de trabalhar com jogo teatral, pois considerei, (após as enquetes) que, ao lado do cinema, a dança e a música eram mais conhecidas dos alunos. Esta estratégia tinha ainda como objetivo sensibilizá-los e fazer com que percebessem o teatro como um espaço confluyente, onde podem conviver outras linguagens artísticas.

É bom considerar que, nesta etapa do trabalho, em que desenvolvi exercícios específicos com a música e outras linguagens artísticas, não tive como objetivo, em nenhum momento, um aprofundamento conceitual e/ou técnico destas linguagens específicas. Os exercícios visavam apenas um contato introdutório com cada linguagem possibilitando unicamente que os alunos pudessem perceber o organismo da cena, composto por diversas linguagens artísticas e que perdessem o receio de se expor. Num possível desdobramento, essas linguagens podem ser mais pesquisadas para que possam contribuir na composição de pequenos produtos teatrais.

Retomei o exercício de vídeo com o espetáculo do *Cirque Du Soleil*, realizado algumas aulas antes. Em princípio, alguns alunos reclamaram pela repetição da atividade, cobraram que a aula de arte fosse diferente a cada nova semana. Essa atitude é bastante típica da idade – adolescência –, mas também demonstrou o gosto pela velocidade, característica da contemporaneidade, exigindo que tudo seja novo e descartável. Aos poucos fui conduzindo a turma a retomar os escritos anteriores e rever cada linguagem artística identificada anteriormente.

Componente indispensável nos produtos artísticos da mídia eletrônica, a música é uma linguagem bastante atraente e catalisadora de atenção entre os jovens. Fruto da cultura televisiva, a música produzida para os jovens é capaz de prender a atenção deles durante horas e, quase sempre, está disputando com as aulas o seu interesse. É comum flagrar os alunos ouvindo música discretamente durante as aulas em seus aparelhos de mp3, celulares com rádio e afins, ao que são advertidos e impedidos.

A popularização dos aparelhos reprodutores de música para serem usados individualmente aumentou consideravelmente a prática de ouvir músicas entre os jovens, principalmente pela grande capacidade de armazenamento destes aparelhos. E, por serem dotados quase sempre de um fone de ouvido, acabam por contribuir para a diminuição da poluição sonora. No entanto, é preciso se fazer muito ainda para resolver este problema, sobretudo na escola.

A poluição sonora é um problema presente no cotidiano das grandes cidades no mundo inteiro e a escola atual é uma grande representante desta poluição, cada vez mais acentuada. Além do fato de ser um espaço naturalmente propício ao barulho pela alta concentração de crianças, a escola também contribui para potencializar a situação com outros procedimentos considerados barulhentos: as campainhas que marcam os tempos das aulas, as salas com grandes janelas e próximas da avenida, a localização

geográfica das cantinas e dos pátios (naturalmente próximos às salas de aulas) e, principalmente, a instituição de um recreio para cada segmento. Este último fato, tão necessário quanto problemático, ao tempo em que permite que crianças menores possam usufruir de seus intervalos, também contribui para diminuir a qualidade das aulas dos outros segmentos.

Perguntei aos alunos o que achavam do barulho da escola e eles não souberam identificar isso como um problema. Consideraram o barulho em sala como o único a ser combatido. Fiz um jogo de aquecimento em que eles deveriam ficar quinze segundos falando sem parar e os quinze segundos seguintes em completo silêncio. Não conseguimos, pois sempre alguém falava alguma coisa no momento destinado ao silêncio. Apesar do fracasso do objetivo do jogo, nos divertimos bastante.

As aulas com música visam utilizar o som como um estímulo à imaginação e para que os alunos possam desenvolver uma escuta, percebendo-se capazes de associar sentimentos e sensações ao que ouvem. Além disso, que possam se tornar capazes de falar sobre o que imaginaram, descrevendo a imagem que pensaram como se fosse uma paisagem. Uma paisagem sonora.

Propus um exercício inspirado no conceito de “Paisagem Sonora” de R.Murray Schaffer, compositor e professor canadense, pioneiro neste campo de estudos e que cunhou o termo em seu livro *A Afinação do Mundo*. Segundo ele:

Uma paisagem sonora é composta basicamente de três elementos: sons fundamentais, que “são aqueles ouvidos continuamente por determinada sociedade ou com uma constância suficiente para formar um fundo contra o qual os outros sons são percebidos”; sinais sonoros, “qualquer som para o qual a atenção é particularmente direcionada” que “estão em contraste com os sons fundamentais, exatamente do mesmo modo que figura e fundo se opõem na percepção visual”; e marcos sonoros (...), marco divisório para referir-se ao som da

comunidade, que é único ou possui qualidades que o tornam especialmente notado pelo povo dessa comunidade”. Paisagem sonora é o ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente. (SCHAFER.1997:368,399)

O conceito acima descrito por Schaffer foi aqui utilizado apenas como ponto de partida, não existindo um objetivo de aprofundamento na prática de seu estudo.

Inspirado pela idéia da paisagem sonora, conduzi as turmas a construir as suas próprias paisagens a partir da sensibilização auditiva. Inicialmente ouvindo os sons do próprio espaço, e depois com o uso de cds indutores. Para chegar a este ponto, apliquei alguns outros exercícios que descrevo a seguir.

Nas primeiras aulas, pedi que tentássemos ouvir o som do espaço em que estávamos. Fizemos um minuto de silêncio e percebemos que a sala de vídeo era um lugar privilegiado para se ouvir os sons produzidos além dos muros da escola. Pedi que fechassem os olhos e imaginassem quem seriam os responsáveis pela produção de cada som. Temos uma oficina mecânica como vizinha e era fácil ouvir as peças tilintando, os jatos de água que lavavam os carros, o barulho do acelerador de veículos sendo consertados. Entre uma folga e outra da oficina, ouvimos os pássaros e até o vento nas árvores, fato raro diante do barulho constante na escola. Em seguida coloquei no aparelho de som, um CD produzido por mim, com uma série de efeitos sonoros. Primeiro os sons produzidos pela natureza: animais e fenômenos como o vento, trovões, chuva, etc. Depois sons produzidos por objetos cotidianos como garfos caindo, xícaras quebrando, vãos rasantes, etc. E a pergunta que conduzia o exercício era: *O que ouço?* De caráter pessoal, a resposta

seria o resultado do que fosse identificado e registrada no caderno. Uma faixa do CD trazia grande poluição sonora, com vários efeitos reproduzidos concomitantemente a outros. Os alunos ficaram incomodados e desenvolvemos uma pequena discussão sobre as diferenças entre barulho e música. Como exercício para casa, pedi que a turma fosse dividida em grupos e que cada um trouxesse objetos que produzissem som e que fossem apresentados em sala como música e não barulho. Solicitei propositadamente que formassem os grupos naquele momento e me impressionou como eles conseguiam se comunicar tão perfeitamente entre tanto barulho.

Na aula seguinte, cada grupo mostrou os seus objetos e seu som: panelas, garfos, copos, moedas foram alguns exemplos. Os objetos eram quase todos metálicos e o som produzido quase totalmente sem variação. A pergunta era: - *O que penso quando cada objeto produz o seu som?* As respostas eram bastante limitadas: - *Nada*, - *Não sei*, ou o próprio objeto como resposta: - *Penso em um garfo caindo* - foram algumas das respostas recorrentes. Pedi então que repetissem a atividade agora com sons diferentes dos apresentados até então. Grata surpresa foi perceber na aula seguinte, vários “instrumentos musicais” produzidos pelos próprios alunos a partir de copos, garrafas, latas, grãos de milho, arroz entre outros recursos tornados sonoros. Também pude ouvi-los tocar seu instrumento e percebi que o ritmo, sobretudo a batida *funk*, era dominado por eles. Ainda na mesma aula, trouxe a eles um CD com diversas músicas de diferentes épocas e estilos: rock dos anos sessenta, jazz e blues do início do século XX, bossa nova, samba, clássico, Mpb, além de algumas músicas retiradas dos CDs trazidos por eles em aulas anteriores.<sup>3</sup> O

---

<sup>3</sup> O cd montado continha músicas de Ana Carolina, Gal Costa, Djavan, Louis Armstrong, Chuck Berry, MC Serginho, Belo, Zequinha de Abreu, Waldir Azevedo entre outros.

exercício seria associar sentimentos e sensações a cada tipo de música e responder à pergunta: - *O que sinto?*

O adolescente é refratário às músicas clássicas, folclóricas ou que não estejam na mídia. Associam tristeza e melancolia às músicas lentas e clássicas, associam alegria e ambientes festivos às músicas do momento em estilo *funk e hip hop*. Muitos são evangélicos e católicos e alguns demonstram ouvir Gospel.<sup>4</sup>

O exercício final de sala de aula foi desenvolvido buscando a idéia de ritmo. Os alunos desenvolveram exercícios tirando som do próprio corpo através de palmas ritmadas. Divididos mais uma vez em grupos, eles deveriam escolher uma música conhecida e reproduzir sua melodia através de palmas utilizando pequenas coreografias.

Numa época em que a música está totalmente associada à imagem, propus a eles que trouxessem filmes e clipes onde pudéssemos “ver” a música. Esta experiência demonstrou mais uma vez a fascinação exercida pelas imagens em movimento sobre cada uma das crianças e jovens que realizavam os exercícios sem resistências e demonstrando grande empolgação. O medo de se expor permanecia, mas comecei a observar um prazer cada vez menos disfarçado permeando cada fase dos exercícios. A arte já não era mais algo tão distante, ao contrário, eles estavam trabalhando com material que lhes era bastante conhecido. A apropriação demonstrada em muitos momentos derivava deste conhecimento.

Ao final daquelas aulas, o que repercutia para mim era o poder da imagem televisiva exercido sobre a atenção dos jovens. Associando isto ao fato de que haviam declarado assistirem muitos filmes na tevê iniciei uma estratégia didática para atrair a atenção da turma mais vezes: usei o cinema.

---

<sup>4</sup> Música de inspiração religiosa cujo tema principal é o louvor e a adoração.

## **CAPITULO 2**

### **Do cinema ao Teatro – A experiência do cômico em sala de aula**

A invenção da câmera e de todas as suas formas paralelas, que não cessam de se desenvolver, criou, por sua vez, o imperatismo do alfabetismo visual universal, uma necessidade que há muito tempo se faz sentir. O cinema, a televisão e os computadores visuais são extensões modernas de um desenhar e de um fazer que têm sido, historicamente, uma capacidade natural de todo ser humano(...).(DONDIS. 1997:1)

#### **2.1 – A imagem e o seu poder**

Estamos vivendo uma revolução digital, em que os processos tecnológicos evoluem em velocidade galopante e atingem, indistintamente, todas as esferas da sociedade. Uma revolução marcada pelo desenvolvimento da informática e conseqüentemente das telecomunicações. Quase que diariamente somos bombardeados por diferentes formas e meios de comunicação, em que o novo de hoje provavelmente será o obsoleto de amanhã. Uma sociedade de realizações instantâneas que se sucedem umas as outras. E a síntese de toda essa revolução pode ser percebida tanto pelos meios de produção quanto pelo crescente interesse pelas imagens associadas a tecnologias cada vez mais sofisticadas.

A produção e apreciação de imagens fazem parte da natureza humana. As primeiras manifestações artísticas por meio de imagens datam da idade da pedra, quando o homem primitivo desenhava nas paredes das cavernas. Sentimentos, pensamentos, desejos e acontecimentos eram registrados através de traços, cores e



formas. E essa capacidade, bem como os meios de realizá-la, evolui com o homem, que desenvolve técnicas de representação da realidade cada vez mais elaboradas. A história nos mostra que a produção de imagem esteve sempre relacionada e influenciada pela visão de mundo em cada época.

Uma mudança significativa no trato e na relação com as imagens acontece no final do século XIX, quando, entre diversas invenções, surge a produção de imagens técnicas - a fotografia e o cinema respectivamente. Estes produtos artísticos trazem consigo uma nova relação: homem / imagem, ao associar a esta última um novo e fundamental meio de produção, veiculação e apreciação: a tecnologia, que diferencia acentuadamente as imagens produzidas antes e depois de seu surgimento. Diferindo das imagens clássicas, pictóricas e plásticas em que o autor é determinante na obtenção do resultado, as imagens técnicas trazem, de modo indissociável, as marcas estabelecidas pelos equipamentos utilizados em sua produção, o que vem a determinar tanto a execução como a leitura destas imagens.

Como afirma Cristina Costa em seu livro *Educação, imagem e mídias*:

A diferença entre essas duas categorias de imagens não é de qualidade ou valor, mas de modo de produção: as primeiras utilizam técnicas mais artesanais, raramente são produzidas e estabelecem uma relação mais íntima com o corpo do autor, dependendo mais de sua habilidade física. As imagens técnicas pressupõem a íntima integração de máquinas e recursos extra-humanos, dependem menos das habilidades físicas do autor e admitem processos de reprodução ampla.(COSTA, 2005:29)

Hoje podemos perceber as inovações tecnológicas no universo da arte, tanto em nível de criação quanto em nível da recepção. A imagem em movimento faz parte de quase todas as manifestações artísticas produzidas e a Internet tornou-se a

principal ferramenta, não somente de divulgação, como também de produção de muitas das formas artísticas que consideram a técnica como parte da produção, processo que revoluciona o olhar sobre estes produtos. Tudo parece se resumir ao vídeo ou se ampliar pela sua mediação.

A imagem aliada à tecnologia, tornou-se onipresente em nosso cotidiano. Vivemos com ela, através dela e a partir dela, confirmando uma revolução não somente conceitual, mas, sobretudo, prática nos processos de criação e apreciação artísticas. É neste contexto que arte, imagem e tecnologia encontram terreno fértil para seduzir e fascinar.

A escola, enquanto produtora de informação e conhecimento e tradicionalmente centrada no domínio dos códigos escritos, questiona-se na busca por um repensar de todo o saber-fazer pedagógico diante do desenvolvimento dessas novas tecnologias que lhe impõem uma transformação, pressupondo um novo paradigma de ensino em que a imagem ganha importância. A escola, assim como a sociedade, está sendo atingida por uma mudança brusca e violenta no tocante à concepção e à organização da função de informar. Portanto, torna-se urgente pensar na adequação do currículo às novas tecnologias por meio de um processo de aprendizagem dinâmico e interdisciplinar que acompanhe a velocidade com a qual são produzidas e difundidas as novas tecnologias. Neste contexto, a informação e o conhecimento estão amplamente relacionados com a capacidade de produzir e transmitir imagens. E a escola, mais uma vez, reconhece-se no meio de um movimento complexo: a proliferação de imagens aliada ao impacto das novas tecnologias de comunicação e informação.

Na escola, mesmo as públicas com seus recursos limitados, é fácil perceber a tecnologia se instalando através das imagens dos celulares e aparelhos de

mp3 que passeiam no pátio nas mãos dos alunos, nos computadores das salas de informática e na aparelhagem de tevê/video/DVD/ instalada em salas multimídias. A linguagem visual é mais inclusiva, pois não oferece empecilhos em seu processo de informação, daí o interesse dos alunos por esta forma de comunicação. A imagem é um instrumento que facilita a aprendizagem por possuir a capacidade de envolver afetivamente, sendo apreendida de forma mais rápida e eficaz, enquanto o texto necessita do domínio de outros mecanismos de acesso. Ler e ouvir, na sociedade contemporânea, já não basta, é preciso ver imagens, de preferência em movimento. Entre os recursos oferecidos à escola pela tecnologia, o cinema parece ser o mais atraente e talvez o mais eficaz na produção de significados a partir da apreciação de imagens.

## **2.2 – Cinema: Indo além da reprodução da realidade.**

Se alguns desprezam o cinema, é porque na verdade ignoram suas belezas, e que de toda forma é irracional negligenciar uma arte que, socialmente falando, é a mais importante e influente de nossa época.(MARTIN:2003,13)

Dentre as manifestações artísticas atualmente produtoras de imagens, o filme é a vedete para a qual convergem as atenções e este fato transforma o cinema em um dos maiores veículos de sedução. E é, através de um paradoxo, que o cinema mostra toda a sua influência: é a arte capaz de reproduzir a realidade com uma fidelidade jamais vista e, ao mesmo tempo, utiliza-se deste recurso para provocar um efeito de ilusão tão forte e determinante que envolve e distancia o público da vida cotidiana, provocando uma fuga da realidade.

Marcel Martin em seu livro *A Linguagem Cinematográfica* (2003), lista as características fundamentais da imagem fílmica e atribui ao cinema, por este ter uma

“prodigiosa possibilidade de adensamento do real” (p.25), a capacidade única de atrair o interesse através da produção de suas imagens em movimento. Segundo o autor:

A imagem fílmica suscita (...) no espectador, um sentimento de realidade bastante forte, em certos casos, para induzir a crença na existência objetiva do que aparece na tela. Essa crença, essa adesão, vai das reações mais elementares, nos espectadores virgens ou pouco evoluídos, cinematograficamente falando, aos fenômenos bem conhecidos de participação e identificação com os personagens. (MARTIN, 2003:22)

Indiscutivelmente o cinema se tornou uma das artes mais influentes de nosso tempo. É um dos marcos da modernidade e, também, uma indústria responsável, hoje, pela movimentação de milhões de dólares e que continua a crescer em todo mundo. Acima de qualquer discussão que classifique ou desqualifique sua produção, o cinema é responsável em pouco mais de cem anos, por uma grande variedade de filmes, e desenvolveu uma linguagem própria de grande qualidade artística ao lado de uma produção de consumo que objetiva a diversão. Entre as experimentações dos irmãos Lumière e os últimos *blockbusters*<sup>5</sup> produzidos, existe uma grande distância. Entre avanços técnicos e retrocessos conceituais, há muito o que absorver do cinema e de sua produção.

O cinema é sempre ficção, ficção engendrada pela verdade da câmera (...) o espectador nunca vê cinema, vê sempre filme. O filme é um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção. (ALMEIDA, apud NAPOLITANO,2001:40)

---

<sup>5</sup> Denominação dada a filmes de imenso sucesso de bilheteria

Em meados de 1894, os irmãos August e Louis Lumière criaram o até então mais moderno aparelho para registro e reprodução de imagens: o cinematógrafo, que permitia registrar diversos fotogramas criando a ilusão do movimento que, durante um certo tempo, ocorre diante de uma lente fotográfica e, depois, reproduzir esse movimento, projetando as imagens animadas numa tela branca.

Os irmãos rodaram pequenos filmes, entre eles “A saída dos operários da Fábrica Lumière” e “A chegada do trem à Estação Ciotat” ambos de 1895, data que é considerada como a descoberta do cinema. No entanto, por volta de 1900, os irmãos se desinteressaram do projeto, voltando a trabalhar com fotografia, deixando, sem perceberem, um legado para a posteridade.

O cinema, enquanto entretenimento, foi desenvolvido por Georges Méliès, um mágico que desejava utilizar o invento dos irmãos Lumière em suas apresentações, mas acabou se especializando na criação de pequenos filmes de ficção voltados para o entretenimento. Méliès é considerado o primeiro a desenvolver uma estrutura narrativa nos filmes. Foi pioneiro ainda no uso da edição. À medida que filmava, ia descobrindo truques e pode-se dizer que se tornou o pai dos efeitos especiais, por produzir os primeiros desaparecimentos e transformações de pessoas e objetos em cena. Foi o responsável, portanto, pela inserção da fantasia na realização de filmes. E é justamente este componente introduzido por Méliès que vai atrair, envolver e emocionar um público cada vez maior em todo o mundo.

Através da alcunha “fábrica de sonhos”, o cinema consegue bem mais que divertir ao ir além da realidade. Ele saltou das telas gigantes, nas salas escuras, e entrou em nossas casas através da televisão ou do aparelho de DVD. O filme é parte indispensável na programação da tv, contando sempre com uma audiência favorável à criação de novos horários e até de canais exclusivos, oferecendo cada vez mais

variedades de estilos e gêneros. E, se ainda assim, a programação não estiver personalizada o bastante, o telespectador poderá procurar uma locadora e trazer para casa um título que esteja ainda mais próximo à sua satisfação. E, se gostar o bastante, ainda terá a opção de comprá-lo na loja de variedades mais próxima e ter para sempre as imagens em sua videoteca. Ou seria mais apropriado dizer cinemateca? Arte ou mercadoria o filme entrou para a cultura popular definitivamente.

Walter Benjamin, em seu ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, revelou-se profético ao relacionar o cinema de forma direta com a reprodução em grande escala. O autor diz:

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas como intensidade crescente. (BENJAMIN.1994:166).

Benjamin fala sobre a possibilidade, hoje uma realidade bastante comum, de cada pessoa ter em sua própria casa uma cópia da obra de arte produzida. Assim, a *Monalisa* de Leonardo Da Vinci poderá ser reproduzida centenas de vezes em camisetas através da técnica do *silkscreem* ou a 5ª sinfonia de Beethoven ser gravada em CD e não necessitar mais ser executada pela orquestra para ser ouvida. No caso específico do cinema, o sentido de originalidade perde totalmente seu significado pelo próprio processo de distribuição. O DVD do filme que tenho embaixo do braço é tão original quanto o rolo de celulóide que o cinema mais próximo utilizou para reproduzir o mesmo filme na sessão das 22:00 horas, há dois meses atrás.

(...)podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. (BENJAMIN.1994:168-169).

### **2.3.1 – O cinema na sala de aula**

Em uma das aulas de arte na escola Padre Manuel da Nóbrega, levei a turma para a sala de vídeo e perguntei aos alunos: *Quem gosta de cinema?* A maioria levantou o braço. *Qual o cinema que você mais frequenta?* E nenhum aluno levantou o braço. Percebi que a pergunta foi elaborada de maneira equivocada e me acelerei na correção: *Quem gosta de filmes?* E a turma quase inteiramente levantou o braço mais uma vez. *Qual o canal de tevê em que você mais vê filmes?* Então obtive as respostas condizentes com meu interrogatório.

Questionado sobre o contato com filmes e o teatro, o jovem estudante denuncia nunca ter ido ao último, ao mesmo tempo em que assume uma considerável proximidade com o primeiro. Apesar de não frequentar as salas de cinema, ele vê filmes até mais de uma vez por semana (em seu aparelho de tevê).

A televisão aberta tem a preferência nacional, atinge, em média, 90% dos lares brasileiros e é vista, em maior ou menor grau, por todas as classes sociais. E, na programação quase sempre questionável, não falta espaço para a exibição de filmes, que

são consumidos por jovens e adultos em uma razoável variedade de horários e canais. Assistir filmes na tevê é um hábito.

O sociólogo, jornalista e professor da ECA\_USP Laurindo Lalo Leal Filho, alerta para a influência da televisão, nem sempre benéfica aos telespectadores, sobretudo para aqueles pertencentes às classes menos favorecidas economicamente e, portanto, sem grandes possibilidades de criticar a programação que consomem. Em seu artigo “O poder da TV” publicado no site do Instituto Alana,<sup>6</sup> ele escreve:

No Brasil (...) são 150 milhões de pessoas que, sem outras alternativas culturais, vivem em torno da televisão. E não é uma TV qualquer. Trata-se de uma das melhores do mundo em termos técnicos, o que potencializa o poder de sedução, inerente ao veículo. Mas reduz a possibilidade do surgimento de espíritos mais críticos em relação ao conteúdo transmitido, geralmente próximo à indigência. (LEAL.2008 )

Adorno (2000) destaca o cuidado necessário no uso da televisão para fins pedagógicos sem, contudo, desconsiderar sua onipresença no mundo contemporâneo. Para o autor, existe uma função formativa e deformativa associada à televisão que deveria ser observada.

Creio que o conceito de informação é mais apropriado à televisão do que o conceito de formação, cujo uso implica certos cuidados, e que provavelmente não é tão apropriado em relação ao que acontece na tevê. (ADORNO.2000:79)

Mesmo considerando a televisão como uma influência negativa, que deteriora as possibilidades de formulação de uma atitude crítica, impondo uma cultura

---

<sup>6</sup> <http://www.alana.org.br>



postiça sobre os regionalismos e comunidades do país inteiro, é indispensável perceber também que não se pode impedir seu avanço. Necessário analisar de forma crítica e extrair dela, o que há de melhor na programação transformando-o em aprendizagem e conhecimento. Como nos diz Paulo Freire.

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora;o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. Como Educadores (...) não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la. (FREIRE. 1996:139)

Nas primeiras experiências feitas em sala com o teatro e a música (exercícios iniciais de apresentação e integração com uso da expressão corporal), os alunos se mostraram bastante resistentes. Para eles, utilizar o corpo para expressar uma idéia, expor-se na frente da uma turma de amigos era algo doloroso, anulando qualquer possibilidade de prazer necessária à realização de atividades envolvendo a linguagem teatral. No entanto, o ato de ver, observar, olhar para a televisão e falar sobre o que está sendo apresentado são ações frequentes e que ocorrem de forma mais natural e relaxada. Enquanto isso a leitura de uma peça de teatro muitas vezes é confundida com atividade de Língua Portuguesa e, portanto, segundo eles: *Mais um exercício chato*. Os alunos desenvolvem uma resistência imediata e lêem sem interesse. No entanto, assistem ao filme *O Auto da Compadecida*<sup>7</sup> com total disponibilidade, apresentando razoável compreensão do enredo e interagindo com o ritmo da narrativa. O contexto sócio-econômico-cultural no qual vive o aluno da escola pública possibilita apenas que ele veja filmes que estejam sendo divulgados pela mídia.

---

<sup>7</sup> Versão para o cinema, dirigida por Guel Arraes em 2000, da peça homônima de Ariano Suassuna.

A partir da constatação desta realidade, resolvi fazer uma enquete oral sobre os interesses cinematográficos dos alunos. Eles destacaram quase sempre os efeitos especiais contidos nos filmes de aventura, terror e suspense (computação gráfica), os comportamentos associados à violência (novamente filmes de aventura e ou suspense) e situações cômicas de conteúdo sexual protagonizadas por adolescentes (os chamados *filmes teen*). Em todos estes gêneros a linguagem é desenvolvida tendo como base a velocidade do mundo moderno. Diversas ações são realizadas ao mesmo tempo. A câmera faz piruetas por cima dos personagens. Cenários e personagens virtuais mirabolantes contracenam com os atores na maior parte do filme. Os alunos consomem estes títulos, sobretudo por acreditarem nas imagens exibidas. Apesar de muitos filmes citados tratarem de universos fictícios e fantasiosos, eles destacam a “verdade” dos efeitos utilizados.

Mais uma vez Marcel Martin põe luz sobre a questão quando diz:

A imagem fílmica restitui exata e inteiramente o que é oferecido à câmera, e o registro que ela faz da realidade constitui, por definição, uma percepção objetiva: o valor probatório do documento fotográfico ou filmado é um princípio irrefutável.(...) A imagem fílmica, portanto, é antes de tudo realista, ou melhor dizendo, dotada de todas as aparências (ou quase todas) da realidade.(...) O movimento é certamente o caráter mais específico e mais importante da imagem fílmica. (MARTIN,2003:21,22)

O que atrai os jovens é o realismo com que são feitas as cenas. É possível acreditar que um homem voe por cima da estátua da liberdade apenas por força de super poderes ou que um outro homem sobreviva à horas pendurado do lado de fora de um avião cargueiro, seguro apenas pelas forças das mãos (referência a dois filmes

lembrados pelos alunos: *X-Man – O Filme*<sup>8</sup> e *007 Contra a chantagem atômica*<sup>9</sup>). O cinema de fato nos traz a situação aos olhos, atribuindo um componente de realidade com valor indiscutível.

Outro filme destacado pelos alunos e que muito diz sobre suas preferências é *Tropa de Elite*<sup>10</sup> um raro *blockbuster* brasileiro. O nível de realismo apresentado neste filme é bastante ácido, chegando a ser chocante. No entanto, é apreciado sem restrições sobre tudo pelos temas abordados: a violência nas favelas cariocas e a relação conflituosa entre bandidos e policiais.

Observando o contexto econômico e os valores culturais da comunidade em questão, é fácil compreender o interesse dos jovens por esses temas, já que a violência é comercializada em todas as esquinas. É o meio utilizado para se defender, atacar e delimitar território.

Os bailes funk, de pagode, entre outras diversões comuns ao universo destes jovens, são irrigados com porções sistemáticas de violência. Ao mesmo tempo, a relação com a família também parece ser permeada pela opressão, já que, uma vez chamados na escola por alguma indisciplina do filho, os pais se revelam combativos e inclinados a “resolverem” a situação através de meios agressivos.

Neste contexto, o cinema também contribui qualitativamente no processo de naturalização da violência, pois o espectador, diante das imagens apresentadas, se identificará com as que destaquem comportamentos violentos e os valorizam.

O segundo tema de interesse dos jovens em relação ao cinema é o sexo. Nunca se teve tanta informação em relação a sexo como atualmente. Não existem mais

---

<sup>8</sup> Filme de origem norte americana produzido no ano de 2000 e dirigido por Brian Singer. O filme tem grande apelo entre crianças e jovens por contar a história de Mutantes que possuem poderes extraordinários e perigosos – resultado de mudanças genéticas especiais.

<sup>9</sup> Título Original: Thunderball. Aventura do agente secreto 007 produzida no ano de 1965 e dirigida por Terence Young.

<sup>10</sup> Produção brasileira do ano de 2007 dirigida por José Padilha. Com linguagem chocante, o filme retrata a relação conflituosa entre policiais e traficantes nas favelas do Rio de Janeiro. Obteve grande sucesso de público e crítica. Ganhou o Urso de Ouro no Festival de Berlin.

as amarras sociais que dificultavam a passagem da teoria à prática. Os jovens não têm mais culpa de se relacionarem e transarem com quem quer que seja. A precocidade e a ousadia são características comuns das relações. E os meios de comunicação parecem divulgar o sexo sempre desprovido de valores e afetos. E neste contexto vão se dando as relações: O quantitativo é mais significativo.

Os filmes de comédia não foram imediatamente indicados pelos alunos, no entanto, observei que estes filmes sempre foram bem aceitos pelas turmas. Assim, apareceu uma outra vertente, que, sendo bem conduzida, tornar-se-ia um elo de ligação entre estes jovens e a arte: o cômico.

Ao lado da violência, paradoxalmente, o riso parece neutralizá-la, agindo como um atenuante dos comportamentos agressivos. Assistindo a uma comédia, eles riem e, neste momento, esquecem da hostilidade. Por perceber esta capacidade inerente ao riso, resolvi investir na comicidade realizada no cinema, com o intuito de criar uma ponte entre as linguagens: cinema e teatro, e um foco de interesse que despertasse possíveis relações. Como estratégia inicial, portanto, apresentei alguns filmes que pudessem suscitar interesse dos alunos pelos aspectos cômicos e propiciar uma análise sobre técnicas empregadas para a obtenção do riso.<sup>11</sup>

Os filmes cômicos, apresentados em sala em situações passadas, sempre geraram muito interesse e, conseqüentemente, maiores desdobramentos e possibilidades de investigação. Possuíam comunicação imediata, não necessitando de processos de interpretação ou pensamentos mais elaborados. Nas sessões de cinema realizadas, o que fazia rir, normalmente o fazia sem esforço. A simplicidade de formas e situações para

---

<sup>11</sup> Escolhi alguns títulos que dificilmente provocassem rejeição entre os alunos ou por estarem na mídia ou por ter seus conteúdos com fácil assimilação. Os longas metragens animados “Deu a Louca na Chapeuzinho” (Cory Edwards, Todd Edward e Tony Leech: 2006) e “O Estranho Mundo de Jack” (Henry Seleck:1993). Em sequência passei adaptações de peças teatrais para o cinema tais como: “O Auto da Compadecida” (Guell Arraes:2000) e “Os Saltimbancos Trapalhões” (J.B. Tanco: 1981) para só então apresentar aos os clássicos de Charles Chaplin: “Em Busca do Ouro” (1925), “O Circo” (1928) e “Tempos Modernos” (1936)

conseguir o riso, contida em tais filmes, foi uma estratégia utilizada por mim para levá-los a um espaço lúdico mais ingênuo.

O filme visto em sala de aula (adequada à exibição) objetiva uma leitura analítica da imagem em movimento, valorizando, inicialmente, os aspectos factuais para, em seguida, construir significados e desdobramentos (tanto em nível processual quanto na busca de produtos cênicos).

O aluno, nesta fase do trabalho, encontra-se em um lugar híbrido: é ainda um leigo, um espectador como outro qualquer, mas, ao mesmo tempo, está sendo exigida dele uma postura de crítico diante do produto fílmico que lhe é apresentado.

Em um estudo sobre a imagem, Cristina Costa, no seu livro *Educação, Imagem e Mídias*, adverte que

(...) ao falarmos de imagens, precisamos identificar o processo ou o estágio desse processo cognitivo ao qual estamos nos referindo: podemos estar fazendo menção à percepção sensorial da realidade que chamaremos (...) de imagem visão; às imagens internas que elaboramos do mundo, às quais daremos o nome de imagem/pensamento; ou às expressões de nossa subjetividade, (...) que receberão o nome de imagem/texto. Nesta última classe estão as imagens produzidas por linguagens tradicionais e as imagens técnicas. (COSTA.2005:29,30)

Partindo desta visão da autora, iniciei uma proposta de trabalho com os alunos em que, em uma primeira etapa, aconteceu o que ela descreve como “uma imagem visão”. Espera-se que esta imagem, carregada de aspectos factuais, possa ser descrita pelos alunos de forma minuciosa para só então a ela ser acrescida uma “imagem pensamento” quando são produzidas imagens a partir de um processo ativo em que ele examina o que viu, analisa e interpreta, ressignificando o produto artístico. As discussões em turma bem como a consequente produção de textos seriam o equivalente

às “imagens texto” da classificação da autora, pela sua qualidade de comunicação, por via oral e escrita. Não há aqui o uso de utensílios materiais, como quer a autora, porque o trabalho é focado na fala, no texto escrito e, sobretudo, no próprio corpo do aluno, que se expressa através da mímica em alguns jogos propostos a partir da apreciação fílmica.

#### **2.4 – Do Cinema ao Teatro – Estratégia de aproximação**

O humor é divertido e sério ao mesmo tempo; é uma qualidade vital da condição humana(...). O humor quase sempre reflete as percepções culturais mais profundas e nos oferece um instrumento poderoso para a compreensão dos modos de pensar e sentir, moldados pela cultura.(DRIESSEN:1997,251)

Nas palavras que abrem este subitem, o antropólogo Henk Driessen, fornece-me as ferramentas propulsoras que me instigam a investir no riso e em seu universo não somente para forjar uma estratégia de aproximação entre teatro e alunos do ensino fundamental, mas, sobretudo, para tentar compreender aspectos da cultura que se estabelecem e se transformam a cada dia nas classes populares e que se refletem nas relações cômicas. No contexto em que estabeleço minha práxis, o humor dos alunos, muitas vezes ácido, é material para compreender os mecanismos de comunicação e interação entre os grupos, como também um instrumento de defesa e ataque desses mesmos grupos. A comicidade é séria por desvelar as mais profundas relações de hostilidade, reflexo de uma vida familiar desestruturada. A comicidade também é séria, por revelar, ao mesmo tempo, um desejo contínuo de superação das dificuldades diárias de sobrevivência. Analisar este universo complexo e transformá-lo em expressão cênica requisita um olhar crítico, criterioso e reflexivo sobre o produto extraído, a partir do

encontro destes jovens com o cinema cômico e, especificamente, com os filmes de Charles Chaplin.

A linguagem, utilizada por Chaplin, comunica-se com todos sem interferências não necessitando de referências. Carlitos possui uma empatia imediata para com as crianças e adolescentes. É a alma do palhaço vestida por andrajos e lutando pela sobrevivência. As situações criadas em seus filmes bem como a personalidade do vagabundo são compreendidas rapidamente, despertando uma capacidade inata nos seres humanos e bem a florada entre as crianças e jovens: o riso.

Verena Alberti, em seu livro *O riso e o risível na história do pensamento*, situa a origem do pensamento sobre o riso humano em Aristóteles. Transcrevendo a *Poética*, a autora nos diz:

A comédia é, como dissemos, a representação de homens baixos; contudo ela não cobre toda a baixaza; o cômico é apenas uma parte do torpe; com efeito, o cômico consiste em um defeito ou torpeza que não causa dor nem destruição; um efeito evidente, é a máscara cômica: ela é torpe e disforme sem exprimir a dor. (ARISTOTELES apud ALBERTI.1999:46)

Para Aristóteles, a comédia, portanto, é a representação dos homens não nobres e os defeitos apresentados não causariam dor nem destruição, não merecendo, portanto, a punição. Aristóteles desconhece, segundo a autora, as origens da comédia, mas atribui ao risível tudo aquilo que não fizer parte do trágico.

O riso, segundo o filósofo, estaria relacionado ao prazer, pois é provocado na ausência de sofrimento e a partir de situações agradáveis realizadas pelos homens através de atos e palavras.

Henri Bergson, filósofo francês, analisando a comicidade em seu ensaio “O Riso” (2001), compartilha do pensamento de Aristóteles, substituindo os “atos e as palavras” citados pelo filósofo clássico por “comicidade de palavras “ e “comicidade de situação”. Bergson atribui à comicidade como sendo restrita ao homem: “não há comicidade fora daquilo que é propriamente humano” (p.2). No entanto, esta comicidade só se efetiva aos nossos olhos quando há uma passagem deste humano ao mecânico, ou seja, quando os corpos se assemelham a coisas. Segundo Bergson:

As atitudes, os gestos e os movimentos do corpo são risíveis na exata medida em que esse corpo nos faz pensar numa simples mecânica(...). Rimos sempre que uma pessoa nos dá a impressão de coisa (BERGSON. 2001:22).

Propp (1992), sobre este assunto nos diz:

A representação do homem como coisa é cômica pelas mesmas razões e nas mesmas condições em que é cômica sua representação em vestes de animal. (PROPP.1992:73)

Um bom exemplo deste recurso cômico pode ser observado claramente no filme “Tempos Modernos” (1936) de Charles Chaplin. No filme, Carlitos é um empregado de uma fábrica e desempenha o trabalho de apertar parafusos de forma contínua e ininterrupta. De tanto repetir o trabalho, acaba tendo problemas de estafa e enlouquece ao ponto de apertar tudo que se pareça com os parafusos. Uma outra sequência que merece destaque mostra Carlitos sendo praticamente eletrocutado pela “Máquina Alimentadora”, uma nova invenção que deverá alimentar os funcionários enquanto estes trabalham, a fim de eliminar os tempos perdidos com o almoço. O protótipo não funciona e a tentativa torna-se um desastre. A máquina dá uma pane e



literalmente ataca Carlitos. Em outra sequência o filme ainda mostra o operário fundindo-se e confundindo-se com a engrenagem de máquinas, após cair dentro de uma delas.

Em todas essas cenas, é possível perceber a crítica muito bem elaborada por Chaplin à busca desenfreada pelo lucro, típica da sociedade capitalista do final do século XVIII, mais precisamente após a Revolução industrial ocorrida na Inglaterra. O filme questiona os valores da revolução industrial e a relação desta com os operários cada vez mais explorados e obrigados a produzirem sempre mais. Chaplin mostra a desumanização do indivíduo que se submete ao ritmo da máquina, tornando-se, simplesmente, mais uma peça de sua engrenagem.

“Tempos Modernos” não é muito diferente dos demais filmes de Chaplin, sempre dialogando com a efervescente sociedade capitalista e as contradições existentes neste meio social.

Dentre os filmes cômicos escolhidos para serem apresentados em sala, os clássicos de Charles Chaplin provocam um interesse maior. Os alunos demonstraram inicialmente uma estranheza, talvez pela ausência da cor ou da “falta de qualidade” na imagem. Porém, o aspecto físico muito peculiar do vagabundo, acrescido das diversas situações hilariantes do enredo vão rapidamente arrebatando a atenção dos presentes. Nos filmes de Chaplin, as situações criadas involuntariamente pelo personagem Carlitos são hilariantes.

A comicidade de situação definida por Bergson, muito se aplica a essas comédias, como também se aplicam outros pensamentos defendidos pelo filósofo ao longo de seu ensaio. Bergson fala sobre a repetição insistente de acontecimentos, exagero das formas e alteração dos valores atribuídos aos objetos além da inversão dos

papéis das personagens. Cada um destes recursos cômicos pode ser percebido na obra de Charles Chaplin e serão analisados mais à frente.

É cômica toda a combinação de atos e acontecimentos que nos dê, inseridas uma na outra, a ilusão de vida e a sensação nítida de arranjo mecânico. (BERGSON.2001:51).

Vladimir Propp, em seu livro *Comicidade e Riso*, aborda um tipo de riso muito comum entre as crianças e os adolescentes: O riso de zombaria. Sobre esse assunto, o autor nos diz:

O riso de zombaria é o mais encontrado na vida e é ele que está permanentemente ligado à esfera do cômico.(...) É possível rir do homem em quase todas as suas manifestações. Tanto a vida física quanto a vida moral e intelectual do homem podem tornar-se objeto de riso. (PROPP: 1992. 29)

O riso mobiliza bastante a atenção dos jovens, tanto quanto os assuntos relacionados a sexo e à violência. Eles riem o tempo todo, principalmente uns dos outros, ridicularizando defeitos e / ou particularidades físicas ou da personalidade.

O riso é essencialmente zombeteiro. Ainda que, nas crianças, a ação de zombar pareça-nos cruel, pois eles quase nunca disfarçam suas intenções, não é muito diferente a relação que nós, adultos, temos com o riso de zombaria. Os produtos artísticos que consumimos, buscando riso, quase sempre nos satisfazem colocando o homem em situações propícias à zombaria. Portanto, as crianças estão apenas anunciando o que se tornará uma prática enquanto adultos.

Propp acrescenta ainda que

Nas obras humorísticas de qualquer gênero o homem nos é mostrado naqueles aspectos que são objetos de zombaria também na vida. Às vezes é bastante simples mostrar o ser humano tal qual ele é, representá-lo ou apresentá-lo; mas isso nem sempre é o bastante. (PROPP.1992:29).

Tanto as crianças quanto os adolescentes riem o tempo todo e quase sempre zombando uns dos outros. O aspecto da zombaria nas crianças é bastante típico, como também a inclinação para o “pastelão”. As quedas e trapalhadas dos filmes de palhaços e os exageros dos desenhos animados as fazem rir. Os adolescentes riem também dos mesmos aspectos acrescidos de textos cômicos referentes a situações ridículas e absurdas.

#### **2.4.1 – Chaplin – O Poeta da exclusão**

Chaplin precisava dos recursos do cinema para libertar ao máximo a comicidade da servidão de espaço e tempo imposta pelo palco ou picadeiro do circo. Graças à câmera, e com a evolução do efeito cômico representada gradativamente com maior clareza, não somente era desnecessário engrossar a piada para que toda uma platéia a compreendesse, como também, ao contrário, era possível refiná-la ao extremo, limar e lubrificar suas engrenagens imprimindo-lhes mecânica de alta precisão, capaz de responder de imediato às sensibilidades mais delicadas. De resto, é significativo o fato de que os melhores filmes de Chaplin podem ser revistos ao infinito, sem que o prazer diminua, muito pelo contrário. Provavelmente porque a satisfação provocada por algumas gags é inesgotável, uma vez que profunda, mas sobretudo porque a forma cômica e o valor estético não

devem essencialmente nada à surpresa. Esta, esgotada à primeira vista, dá Charlie Chaplin lugar a um prazer bem mais requintado, que é a expectativa e o reconhecimento de uma perfeição.(BAZIN:2006,15-16)

Charles Chaplin criou poesia utilizando como matéria prima a simplicidade. Acreditava que a verdadeira arte deveria ser compreendida por todos. Adereços como uma bengala e um chapéu cuco, que, em combinação (ou seria descompasso?) com uma calça muito grande e um paletó desproporcionais, ajudam a edificar a imagem e qualificar o caráter único da figura do vagabundo: contradição. Oprimido e, ao mesmo tempo engraçado, Carlitos denunciava as injustiças sociais através de situações hilariantes.

Para Carlos Heitor Cony, (1967) o personagem é uma bandeira de denuncia das injustiças sociais, é a revolta sem cumplicidade com aquilo que está sendo enunciado. Segundo o autor o confronto de Carlitos com tais injustiças é, também, a abertura de uma possibilidade de criação de uma nova realidade.

O personagem é resistente à sua condição de mendigo: comporta-se como se fosse um homem de fina estirpe. Em uma das cenas de “O Circo”, enquanto prepara seu café da manhã, ele retira uma colher do bolso interno do paletó e de um outro bolso retira, com a colher, o que parece ser açúcar. Após o uso, a colher é ritualisticamente limpa “no próprio paletó” e depois guardada de volta.

Elza de Andrade, em sua tese de doutorado *Mecanismos de comicidade na construção do personagem: Propostas metodológicas para o trabalho do ator*, destaca o trabalho técnico de Charles Chaplin na obtenção do riso.

Chaplin confirma a tendência do público para gostar dos contrastes e das surpresas, e do conflito entre o bem e o mal, o rico e o pobre, o bobo e o esperto. Por isso, na maioria de seus filmes, quando seu personagem é perseguido por policiais, esses são pesados e desajeitados, enquanto ele, pequeno e ágil, escapa por entre as pernas de seu perseguidor (ANDRADE.2005:55)

Os filmes de Chaplin atraem uma atenção redobrada nas crianças por tratar o corpo humano em outra relação com o espaço. Carlitos quase sempre está sendo manipulado por outros personagens como se fosse um pequeno objeto sem o peso de um ser humano. É curiosa ainda a relação que se estabelece entre ele os próprios objetos.

André Bazin (2006) destaca a “função” dos objetos quando nas mãos do vagabundo. Para o autor, os objetos parecem ter vontade própria ao recusarem-se a exercer as funções para as quais foram criados.

A função utilitária dos objetos refere-se a uma ordem humana e própria utilitária e renunciadora do futuro. Neste mundo, o nosso, os objetos são utensílios mais ou menos eficazes, dirigidos para um objetivo preciso. Mas os objetos não servem a Carlitos como a nós. Assim como a sociedade se integra a ele provisoriamente apenas por uma espécie de mal entendido, sempre que Carlitos quer fazer uso de um objeto segundo sua forma utilitária, isto é, social, ele age como um desajeitado ridículo (particularmente à mesa), ou são os próprios objetos que lhe recusam, a rigor voluntariamente. (BAZIN. 2006:14)

A alteração dos valores atribuídos aos objetos de que fala Bergson se aplica a diversas passagens da obra de Chaplin. No filme “Em Busca do ouro”(1925), cadarços de sapatos são saboreados como spaguete e pães enfiados em garfos tornam-se pés que

dançam. “Parece que os objetos só aceitam ajudar Carlitos à margem do sentido que a sociedade lhes atribui.” (BAZIN.2006:15).

Ao assistirem ao filme *O Circo* (1928), as crianças observaram que o vagabundo parece um boneco quando é arrastado pelo empregado do circo (personagem feito por um ator de aproximadamente dois metros e pesando mais de noventa quilos). Carlitos é levado para dentro do circo e passeia por cima de uma bola de ar como se tivesse o mesmo peso do objeto, antes de ser arremessado para dentro do picadeiro como o novo assistente. Logo depois se desequilibra e cai para dentro de um barril por mais de uma vez. Nestes dois momentos a sala de aula se enche de sorrisos. Carlitos mais parece um objeto, uma coisa.

Carlitos não tem intenção de ser engraçado nem mesmo o sabe que é. Sua ingenuidade e distração em relação às situações pelas quais é obrigado a submeter-se potencializam os efeitos do riso. Como nos afirma Bergson “(...) uma personagem cômica geralmente é cômica na exata medida em que ela se ignora. O cômico é *inconsciente*” (p.12). Tal fato pode ser comprovado pela observação da aluna Sthefhanie de doze anos, componente da turma 606 da Escola Padre Manuel da Nóbrega após assistir ao filme “O Circo”, ao afirmar que o personagem Chaplin não possuía intenção de ser engraçado. Diz ela: *Carlitos fazia muitas palhaçadas muitas vezes sem querer.*

Diante da pergunta principal do trabalho feito em sala, (*Por que o filme é engraçado?*) os alunos respondem de maneiras diversas, refletindo a complexidade e a variedade do humor contido no filme.

Os primeiros trabalhos realizados com as turmas a partir dos filmes foram teóricos. Os alunos produziram pequenas redações<sup>12</sup> com as principais informações: personagens, espaços em que aconteciam as ações, história e objetivos dos

---

<sup>12</sup> Ver produção dos alunos em anexo

protagonistas. Nesta mesma atividade, era pedido a eles que formulassem uma opinião sobre o que tinham visto, destacando o que consideravam engraçado.

As crianças riem das situações mostradas no filme, sobretudo aquelas envolvendo quedas, perseguições e o encontro do personagem Carlitos com animais: *Gostei quando ele engoliu a pílula do cavalo e ficou engasgado* (Ana Carolina<sup>13</sup> – 603). *Eu achei engraçado porque o burro não foi com a cara do mendigo, mas ele era de bom coração* (Alessandra – 606 ao assistir “O Circo”). *Quando ele caiu na jaula e o cachorro fazia barulho para acordar o leão* (Eduardo – 606). *A mágica deu tudo errado e saiu pato, coelho e porco da cartola* (Ester – 606)

As crianças riem principalmente do comportamento mecanizado do vagabundo. *Ele faz umas caras engraçadas, anda engraçado e tudo que ele faz dá errado e aí fica engraçado.* (Lucas – 603).

A aluna Laís, 11 anos destaca como engraçado o momento em que Carlitos, com muita fome, rouba comida de um bebê que está no colo do pai distraído a conversar com um amigo: *Gostei porque ele fez o pai do bebê de bobo.*

Uma das cenas que mais causou riso entre os alunos foi a que Carlitos ataca o Dono do Circo, ao vê-lo agredindo Mirna, a bailarina. Cego de ciúmes, o vagabundo esquece-se da relação de subserviência que mantém com seu patrão e o agride fisicamente. A aluna Sabrina de 12 anos destacou esta cena dizendo: *A hora em que o Carlitos salva a bailarina é engraçada porque ele bate com muita coragem.*

Quando a aluna destaca *com muita coragem*, ela se refere a uma característica que, até então, não existia no personagem e, assim, percebe uma inversão de papéis contida na cena. O Dono do Circo que costumava usar de violência física com a filha (portanto, um opressor) é agora agredido fisicamente por aquele que, até o momento, havia demonstrado um comportamento covarde e oprimido. A cena se torna

---

<sup>13</sup> Todos os nomes de alunos que aparecem nesta pesquisa foram trocados visando a manter a privacidade dos envolvidos.

extremamente cômica não somente pela sucessão de movimentos em ritmo acelerado, mas sobretudo pela inversão de papéis. Um padrão estabelecido inicialmente é quebrado, causando um desfecho inesperado e estabelecendo um contraste. Daí o riso.

O cômico é um mecanismo de subversão e destruição: ele revela e assim destrói a falsa autoridade e o falso poder daqueles que são submetidos ao ridículo. A comicidade, portanto, é provocada pela descoberta de algum defeito oculto. O ser humano, em geral, possui um conjunto de idéias que considera a norma, o padrão. Essas normas referem-se tanto ao aspecto exterior do homem quanto à vida moral e intelectual. Provocam a comicidade os desvios, as quebras da norma ou do padrão. (ANDRADE.2005:51)

Assistindo ao filme *O Garoto* (1921), as crianças se identificaram e riram do garoto quebrando as vidraças da vizinhança para que Carlitos pudesse trabalhar. E riram mais ainda da fuga do garoto ao perceber o guarda que o observa na traquinagem.: *Gostei quando o menino fingiu que estava brincando com a pedra e conseguiu fazer o guarda de bobo.* (Érika, treze anos, turma 602, manhã). Existe, entre esses alunos especificamente, uma identificação com os valores destacados pelas ações dos personagens oprimidos, mas sem dúvidas que o principal motivo pelo qual a cena os faz rir é a possibilidade de fazer alguém de bobo, recurso infalível na obtenção do riso entre os jovens e as crianças.

Na literatura satírica e humorística o ato de fazer alguém de bobo é muito comum. (...) Analisando as tramas das comédias é possível estabelecer que o fazer alguém de bobo constitui um dos sustentáculos fundamentais. Isso domina o teatro popular de marionetes (...)É amplamente difundido na *commedia dell'arte* italiana e nas antigas comédias clássicas da Europa Ocidental. (PROPP.1992:99,100)



Em aulas seguintes, dividi as turmas em grupos para discutir o filme e relatar por escrito a história, atribuindo finais diferentes para os personagens. Neste momento valorizei os aspectos factuais do filme percebidos pela turma. Para uma apreensão do significado dos objetos visuais é necessário partir de uma descrição precisa. Os escritos obedeciam às normas da prosa e privilegiavam a prosódia do aluno. Paralelo a este processo, apresentei a eles o filme “Os Saltimbancos Trapalhões” uma adaptação da peça teatral “Os Saltimbancos” de autoria de Chico Buarque de Holanda. A peça foi lida em sala logo após a exibição do filme e, pela primeira vez, eles tiveram contato com a leitura de um texto dramático. A seguir, a produção dos trapalhões foi analisada a partir de seus elementos comuns ao filme de Chaplin.

Durante a exibição de *O Circo* (1928) escolhi estrategicamente um momento em que os alunos estavam totalmente envolvidos com as trapalhadas de Carlitos e propus um exercício de improvisação para a turma inteira: enquanto assistíamos ao filme, escolhemos uma cena para atribuir falas. *O que eles estão dizendo?* Perguntei. Sem resistência, eles passaram a atribuir falas às cenas, muitas vezes em coro. Como uma brincadeira, seguiram dublando o filme mudo. Ali, em um ambiente libertador, enquanto divertiam-se, os alunos demonstravam prazer com a atividade proposta e, por isso, riam. O envolvimento se dava pela total disponibilidade à proposta. Olhar para os alunos era perceber que eles haviam esquecido que estavam em sala e a atividade passou de obrigatória a necessária para cada um deles.

Em seguida, escolhi uma cena específica e pedi a dois alunos que fizessem a dublagem da mesma. Mais uma vez, sem resistência e seguros diante do bem sucedido exercício anterior, eles cumpriram o combinado.

Na cena escolhida, Carlitos está na parte de fora do circo, sentado em um caixote à espera da entrevista com o futuro patrão. É de manhã, ele prepara seu “café da

manhã” (água fervendo em uma lata aquecida por brasa.) Ele adiciona ao conteúdo da lata o que parece ser açúcar. Retira, ritualisticamente do bolso de seu paletó, o açúcar com uma colher, em seguida “limpa” a mesma na camisa e guarda em seu bolso). Surge uma galinha em sua frente e Carlitos a segue até conseguir um ovo. Coloca para cozinhar. Retira, de entre a calça, um pão envolto em um guardanapo branco. Neste momento percebe que o fogo está se apagando e sai para pegar mais lenha, esquecendo o pão sobre o caixote. Mirna, a bailarina, abre a porta do seu *trailer* demonstrando muita fome (o pai a colocou de castigo no dia anterior pelo péssimo número que realizou no picadeiro). A moça percebendo o pão esquecido, se aproxima o mais rápido que pode e começa a comê-lo com voracidade. Carlitos a surpreende e toma o pão de volta. Na investida, acaba caindo sobre a vasilha com água quente e, por pouco, não se queima. Pede que ela vá embora, mas, ao mesmo tempo, fica com dó da moça e resolve dividir o pão com ela. Os dois estão sentados no caixote e, antes que Carlitos possa tocar em sua parte do pão, Mirna já está devorando toda a sua. Carlitos a adverte de que não deve comer tão rápido, mas é tarde. Ela já acabou. Em seguida os dois têm uma crise de soluços e resolvem não mais comer o pão. O vagabundo descobre que Mirna mora no circo e os dois conversam sobre isso. O pai chega e flagra Mirna com o pão ainda na mão. Lembra-lhe que está de castigo, bate-lhe no rosto e a manda entrar. Chama o futuro palhaço para fazer o teste e entra no circo. Antes de segui-lo, porém, Carlitos entrega, às escondidas, o ovo para a moça, que agradece.

Os dois alunos iniciaram o exercício conforme proposto. Eles deveriam dublar a cena olhando o vídeo. A aluna que dublou Mirna manteve-se firme diante da proposta. Mas o garoto que fazia as possíveis falas de Carlitos, em um determinado momento, esqueceu-se do vídeo e começou a improvisar com a aluna. ele não olhava mais para a tela, só para a garota e tocava nela e dizia as falas. Ela ficou confusa, em

princípio, sem saber com quem contracenar: se com seu colega ou se com a imagem na TV, até que resolveu ceder às investidas de seu colega de sala.

Em outra parte da cena, os dois alunos ficavam mudos apenas imitando as ações dos dois personagens, como se denunciasses que as falas eram desnecessárias a uma cena tão perfeita. Olhando os alunos e ouvindo a música ao fundo, era possível ver uma cena que lembrava uma típica mímica ao estilo *Commedia dell'art*. O cinema já estava cumprindo o seu papel motivador dentro de um possível fazer teatral.

A seguir pedi a todos que criassem um pequeno texto dramático, utilizando como referência a forma dramática da peça teatral “Os saltimbancos”. O exercício foi realizado atribuindo falas às cenas mudas dos filmes de Chaplin. Em sala, a cena escolhida foi mostrada algumas vezes no aparelho de DVD e os alunos, individualmente, foram escrevendo e construindo as falas que consideravam pertinentes a cada personagem. Na aula seguinte, alguns destes textos individuais foram escolhidos e lidos em voz alta.

Ainda nesta etapa do trabalho, buscando uma melhor qualidade para os textos, dividi os alunos em duplas e propus que, a partir de seus próprios textos individuais, eles produzissem juntos um único texto, aproveitando o que considerassem como as melhores falas de sua produção individual. Esta etapa visava, em um primeiro momento, apenas um trabalho em grupo (uma grande dificuldade inicial), mas acabou se desdobrando em um exercício de criatividade. Os alunos se sentiram à vontade para criar novas falas e até para modificar as histórias a partir da cena escrita.

Os novos textos foram utilizados em uma leitura em voz alta, realizada com grande audiência na turma. Ainda mais que o cinema, o teatro (ainda que somente uma leitura), feito pelo colega, parece ser imperdível. Eles demonstraram um prazer maior em participar do evento como platéia do que demonstram ao brincar no pátio. Isso

porque, em ocasiões em que foram convidados a sair da sala por alguma indisciplina, pediram desculpas e permaneceram na sala como perfeitos espectadores, assistindo e se divertindo. O teatro estava conseguindo atraí-los, tornando-se fascinante.

Os alunos se mostraram bastante competentes, tanto na construção dos textos quanto nas leituras dramatizadas e, até mesmo, nas primeiras improvisações com o filme. Sem saber, iniciaram um processo de descoberta de uma provável capacidade de criar textos dramáticos e, ao mesmo tempo, da possibilidade de expressão por meio do teatro. Nas primeiras leituras ainda se apresentaram de forma muito tímida e retraída, mas a repetição da atividade, aos poucos, deu a eles um certo conforto, principalmente aos alunos que, de uma forma coincidente, leram os seus próprios textos. De volta ao filme, fizemos um exercício de dublagem das cenas, utilizando os textos criados, procurando adaptar a leitura dramatizada à cena muda que passava no DVD. Esse exercício foi realizado tentando manter o frescor das experiências de improvisação feitas no início do processo.

Nas aulas seguintes, as turmas foram divididas em dois grandes grupos. O primeiro deles iria pesquisar sobre o cinema, (biblioteca e sala de informática) enquanto o segundo ficaria comigo em sala para realizar jogos teatrais a partir do filme. Estes desdobramentos serão descritos e analisados no próximo capítulo.

## CAPITULO 3

### Trilhando Caminhos de Teatro na Escola Pública

#### 3.1- Um novo olhar sobre o Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega

As técnicas teatrais estão longe de serem sagradas. Os estilos de teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas de comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e espaço.  
(SPOLIN.1998:12)

O trabalho realizado com os filmes de Charles Chaplin criou uma nova relação entre os alunos e a aula de artes. Um crescente interesse na realização das atividades propostas pôde ser observado nos seis primeiros meses de cada turma. A variedade de recursos didáticos aliada à multiplicidade dos espaços utilizados para construir as aulas (projeção de filmes na sala de vídeos, criação de roteiros dramáticos, dublagem de cenas, pesquisas de imagens no laboratório de informática, pesquisas na biblioteca, confecção de cartazes e maquetes temáticas em espaços abertos, além das tarefas de casa) resultaram em um considerável interesse dos alunos em participar. As produções realizadas até então - roteiros dramáticos, escrita de cenas, dublagens – se fizeram necessárias, para que se chegasse ao jogo teatral como uma estratégia de aproximação para conhecer, respeitar e se apropriar da cultura local sem, contudo, negar os procedimentos didáticos e metodológicos já aplicados e conhecidos dos alunos (aulas expositivas, uso de textos, leituras e exercícios escritos). Daí a produção textual ter vindo antes do jogo.

Consciente da falta de contato do aluno com o teatro e, até em alguns casos, seu desejo de evitar aulas práticas em que se sentisse exposto, percebi que impor a prática teatral sobre os alunos seria um suicídio. Eu era o forasteiro até então. Era necessário conhecer e aceitar aquela cultura para só então, usando dos mecanismos existentes e conhecidos entre eles, poder propor algo que pudesse ser explorado, objetivando uma sensibilização para a linguagem teatral.

Difícilmente eu conseguiria o envolvimento pessoal e a disponibilidade adquirida até aqui, se não estivesse trabalhando em parceria com os alunos. Respeitar e absorver o *funk*, o futebol, as zombarias praticadas entre eles, os entraves administrativos da instituição, bem como as aulas com texto escrito (muito comuns entre as outras disciplinas) foram até o momento procedimentos didáticos adotados por este pesquisador no sentido de criar o envolvimento e a confiança necessários para estabelecer a parceria.

Concluídos os primeiros ciclos com o cinema, acreditei que estaria na hora de propor uma oficina de jogos teatrais baseada nas experiências desenvolvidas até então e que pudesse privilegiar a capacidade criadora dos alunos, visando a uma melhor relação de grupo refletida na expressividade cênica própria de cada um deles. Uma oficina que, por meio do jogo, pudesse contribuir efetivamente para o desenvolvimento cultural e pessoal dos alunos sem, contudo, perder de vista a realidade específica daquela comunidade.

Procurei adaptar e propor jogos que incorporassem, sobretudo nos possíveis objetivos a serem obtidos, as dificuldades de uma realidade de não atores, vivendo a idade da rebeldia. Os pré-adolescentes são bastante intuitivos, mas ainda associam a atividade teatral à escola como obrigação, o que, às vezes, dificulta o processo de

espontaneidade necessário ao desenvolvimento da capacidade de jogo.

As aulas de teatro precisam considerar como material de análise não somente a seleção, escolha, planejamento e exposição das propostas de jogo e a avaliação das atividades desenvolvidas, mas, também, investigar, com diligência, os obstáculos espaciais e administrativos da escola bem como as características culturais, sociais e econômicas dos alunos que, de alguma maneira, interferem negativamente no processo. O jogo teatral que é proposto não é para atores nem mesmo para pessoas comuns com vontade de fazer teatro. A oficina teatral, neste contexto, tem uma função para além da criação de formas de comunicação e expressão. A dinâmica do trabalho prático (o jogo) precisa dar conta também da motivação e da disciplina necessárias à sua própria realização, quer dizer, apresenta uma abrangência educacional.

O que desejo analisar aqui não são somente os resultados cênicos obtidos nem o processo de desenvolvimento da turma na apropriação da linguagem teatral, mas, também, os fatores de dificuldade de se fazer entender em um meio árido e ácido que caracteriza o contexto em que vivem, se comunicam e se expressam.

O bairro da Brasilândia é um lugar com morros e colinas. Andando a pé, é possível ficar exausto em poucos minutos. As casas são bem construídas, mas parecem inacabadas. Fica a impressão de que vai receber um novo telhado ou um novo cômodo a qualquer momento. Existem algumas praças onde crianças brincam e soltam pipas. As ruas são calçadas e as árvores são escassas. As pessoas conversam umas com as outras nas calçadas. As crianças correm nas ruas sem se preocuparem com os poucos carros que passam em velocidade reduzida. Percebi que a grande movimentação presente na frente da escola era exclusividade da rua Minas Gerais, pois o restante do bairro ainda caracterizava-se como uma típica cidadezinha do interior. Resolvi utilizar os aspectos

típicos do bairro: geografia, pessoas, histórias, lendas como elementos indutores das idéias a serem trabalhadas durante a oficina. Isto feito no intuito de que viessem a se tornar material para os textos dramatúrgicos que, possivelmente, pudessem ser produzidos. Assim, a comunidade estaria sendo levada para dentro da sala de aula e o teatro tornar-se-ia significativo para os alunos.

A frase *Vamos brincar!* dita pelo professor, no início de cada aula prática, invade a turma de uma alegria contagiante. Instaure-se um clima de disponibilidade entre os alunos. O que está de acordo com a visão pedagógica que objetiva um espaço prazeroso de aprendizagem e que, para mim, torna-se importante para o ensino de teatro na escola. Os primeiros jogos (brincadeiras, para eles) propiciaram o nascimento de movimentos espontâneos, instintivos, pois significam uma possibilidade de intervalo nas responsabilidades do cotidiano, no sentido de seriedade que a escola impõe em todos os outros tempos de aulas. Uma válvula de escape, um espaço lúdico no meio do “sério”.

### **3.2- O Jogo teatral**

O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. (JAPIASSU.2001:20)

Os jogos teatrais possibilitam, por sua estrutura, a apropriação de parte dos elementos básicos do teatro além de fazer aflorar as atividades espontâneas resultante de uma natureza criadora bastante encontrada nas crianças e pré-adolescentes, mas que se revela ainda de forma desordenada. Trabalhar com o jogo é criar, na escola um espaço em que o aluno, possa desenvolver algo que lhe é próximo – a capacidade de jogo – e fazê-lo de forma sistemática.



Johann Huizinga (1993), em seu livro *Homo Ludens*, faz um estudo sobre o jogo. Para o autor, é do jogo que nasce a cultura, através do ritual, do sagrado, da linguagem. O jogo pode também dar-se fora da cultura, sendo, portanto, anterior a ela. A imagem de filhotes de animais brincando em pequenos bandos é, segundo o autor, um exemplo claro de que o jogo é estabelecido antes da cultura humana e partilhado por homens e animais.

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento.  
(HUIZINGA.1996:3)

Para o autor, a palavra jogo adquire diversos significados segundo as tradições e culturas diversas, mas poderá ser definida, de uma forma mais universal como:

(...) uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana.  
(HUIZINGA.1996:33,34)

Outro aspecto importante da atividade de jogo é apontada por Jean Pierre Ryngaert, em *Jogar Representar* (2009). O autor ressalta que o jogo pressupõe a presença do outro e se constitui numa relação de encontro com este. Para o autor:

Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia,

desequilibra o jogo. O individualista arrebatado não compartilha nada.  
(RYNGAERT.2009:33)

Além disso, o jogo dramático, segundo Ryngaert,(1981) revela-se como um veículo para obtenção de conhecimento pois *é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais,(p.35)*. O jogo é um ensaio sem riscos, em que a criança e o jovem têm a possibilidade de recomeçar, de voltar atrás e, portanto, dominar o tempo. O jogo, ainda segundo o autor, possui uma natureza biplanar, ou seja, real e imaginário convivendo juntos ao mesmo tempo, exigindo dos jogadores, um comportamento em concordância: é preciso acreditar no jogo sem, contudo, perder a noção de que se está jogando. O jogo possibilita uma organização do intelecto e do comportamento de maneira simultânea.

O autor comenta ainda que, em relação às crianças, quando estas estão jogando e extrapolam os limites do medo, a atividade deixa de ser jogo. O mesmo pode observar em pré-adolescentes em relação à violência. O jogo é destruído quando alguns garotos, aproveitando-se da criação de cenas cotidianas, se utilizam da violência para expressar a “verdade” e acabam por quebrar os limites da existência do jogo que, para ser jogo, necessita configurar-se como não verdade.

Este comportamento biplanar, adotado pelo jogador, deve fazê-lo lembrar que ele está numa situação convencional, não verdadeira, e ao mesmo tempo fazê-lo esquecer disso.(...) Porque é claro que quando deixo de acreditar no jogo ou quando me recuso a acreditar nele, destruo também o jogo. (RYNGAERT. 1981.42:43)

Alguns alunos, por características próprias de relacionamento, são agressivos em suas relações. Eles estão durante todo o tempo protagonizando episódios relacionados à violência e acabam por trazer esses comportamentos para os jogos. Estes

alunos, usando de má fé, utilizam-se de personagens opressores para subjugar e até machucar fisicamente os colegas de classe. Estes episódios, que felizmente são típicos apenas entre alguns alunos, necessitam de intervenções constantes e sistemáticas do professor.

Os garotos são os principais responsáveis pelas cenas violentas, mas as mulheres, ainda que não proponham cenas com estas características, não se sentem ofendidas ou agredidas enquanto platéia destes improvisos. As meninas propõem cenas de idas ao *shopping* e outras variáveis sempre ligadas ao consumo. A sala de aula como um todo, ao que parece, não se incomoda com a reprodução da violência que ali se confirma. A valorização e a banalização de comportamentos agressivos evidenciam a inversão e a falta de valores em nossa sociedade e são os jovens que atestam, de uma maneira mais veemente, esta situação, pois eles não possuem filtros sociais capazes de encobrir ou disfarçar o que vêem ou sentem. Daí a importância do jogo teatral para instaurar limites e provocar discussões a respeito de valores como: solidariedade e respeito ao próximo.

O sistema de jogos teatrais, desenvolvido por Viola Spolin e adotado em parte por mim nas oficinas, objetiva, antes de tudo, que o aluno encontre o outro e sintase a vontade para realizar as atividades propostas. É uma forma de desenvolver tanto a parceria quanto a solidariedade entre os alunos, ao fazer com que estes percebam a necessidade do trabalho em grupo.

O jogo teatral, segundo a autora, é o meio mais eficaz na obtenção da liberdade pessoal e envolvimento total do indivíduo, qualidades, segundo ela, indispensáveis para se lançar no desconhecido da experiência criativa.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – e é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN.1998:4)

No teatro improvisacional, os alunos são jogadores, assim como são no futebol ou em brincadeiras diversas do cotidiano. A palavra *cotidiano* é associada, em princípio, às situações teatralizadas, aproximando assim o teatro da vida dos alunos. A autora propõe que os jogos de improviso desenvolvam uma prática teatral que não esteja pronta na mente do ator ou jogador.

Todas as pessoas são capazes de atuar num palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. (SPOLIN.1998:3)

Com estas palavras, Spolin abre o seu livro *Improvisação para o Teatro* (1998). No capítulo intitulado “A Experiência Criativa”, a autora deixa claro que sua metodologia não está restrita a atores profissionais ou amadores. O método nos apresenta o teatro acessível a qualquer pessoa e que o tão aclamado talento está muito mais associado à disponibilidade do que ao virtuosismo. Através dos jogos de improvisação, o teatro torna-se acessível a todos aqueles que tiverem “uma maior capacidade individual para experienciar” (p.3).

Spolin (1998) coloca a improvisação num lugar de concretude, balizada em eixos igualmente concretos. Todos os jogos são propostos tendo como foco principal o

Ponto de Concentração, (POC)<sup>14</sup> e a utilização da Técnica de Resolução de Problemas. Essa técnica consiste em dar aos alunos/atores um problema a ser solucionado, desenvolvendo questões específicas da expressividade cênica.

Já o Ponto de Concentração (POC), segundo a autora, é a parte principal de seu sistema de ensino, pois seu uso bem conduzido canaliza a criatividade dos jogadores para os objetivos a serem alcançados. “propicia ao aluno o foco num ponto único (...) dentro do problema de atuação” (p.20).

Para a autora, a Técnica de Resolução de Problemas é fundamental no desenvolvimento dos jogos: “dar problemas para resolver problemas” (p.19) possibilita que os alunos tomem suas próprias decisões, uma vez que não existe apenas uma única maneira correta de resolver um problema. À medida que os exercícios e jogos avançam, os alunos vão percebendo que a cena, girando em torno de um problema a ser resolvido, só poderá ser realizada com a cooperação entre eles.

As regras nas quais se baseia o fazer teatral proposto pela autora estão a serviço da fisicalização das ações. Spolin utiliza o termo “fisicalização” para indicar uma abordagem que prioriza o físico e o sensível no material apresentado ao aluno, evitando uma abordagem psicológica e intelectual sobre as cenas produzidas.

Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o desenvolvimento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*. É difícil dizer por que isso é assim, mas é certo que ocorre. Esse relacionamento mantém o ator no mundo da percepção – um ser aberto em relação ao mundo à sua volta (SPOLIN.1998:14)

---

<sup>14</sup> No livro *Improvisação para o Teatro* (1998) Viola Spolin utiliza POC para Ponto de Concentração, porém, em *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2001:28) ela utiliza FOCO em substituição a POC.

A metodologia do jogo teatral spoliniano propõe que as informações sejam cumulativas. A cada novo jogo é introduzida uma nova regra básica que, somada às anteriores, faz aflorar as habilidades pessoais necessárias para uma boa relação cênica entre o grupo.

De uma maneira objetiva, os jogos teatrais propostos por Spolin, constroem a idéia de um fazer teatral a partir de uma estrutura que tem como base o desenvolvimento em cena do conceito do ONDE (relações com o espaço), do QUEM (relação entre os personagens) e do O QUÊ (razão para a ação).

Entender o sentido do ONDE é perceber os espaços que podem ser construídos em cena. “Sabemos onde estamos através dos objetos físicos à nossa volta” (Spolin.1998:82). O Onde é um conceito que, transformado em jogo, possibilita entender e praticar o sentido da fisicalização através da criação de ações físicas dentro de um espaço específico que se transforma em um espaço de teatralidade. O conceito do QUEM é compreendido através dos comportamentos oriundos das relações estabelecidas entre quem está em cena. Segundo a autora, a idéia de personagem deve ser evitada nos momentos preliminares da oficina, mas é sempre difícil falar do QUEM e não obter dos alunos, esboços de personagens ou tipos.

Através do Quem, estamos interessados em estabelecer relacionamentos humanos, em encorajar os atores a reconhecer com quem eles estão trabalhando e a chegar a uma compreensão dos seus papéis mútuos. (SPOLIN.1998:83)

Estabelecidos o ONDE e o QUEM, fica mais fácil indicar aos alunos o

terceiro conceito, o O QUÊ, “uma razão para estar em determinado lugar e fazer alguma coisa”(p.83). O QUE funciona como motivador da ação. É o objetivo imediato a ser conseguido por quem está em cena e que determinará seu modo de agir para com o outro.

Cada jogo, portanto, terá sempre um enfoque, o Ponto de Concentração, que irá se relacionar a um problema que deverá ser solucionado em grupo cenicamente.

### **3.3 – A oficina teatral**

Incluí no meu planejamento e propus à coordenação da escola o projeto de uma “Mostra de Teatro” com apresentações públicas de alguns trabalhos resultantes de uma oficina que desejava iniciar com as turmas de 6º ano. A oficina não privilegiaria um tema específico nem tão pouco teria o propósito de atender ao conteúdo da “Feira Integrada” (evento anual da escola), mas seria o resultado dos jogos realizados pelos alunos em sala. Este projeto teve seu início em 2007 e repetiu-se nos dois anos seguintes (2008 e 2009). Aqui me dedicarei mais especificamente sobre as experiências vivenciadas em 2009. Neste ano, as turmas 602, 603, 604, 605 e 606 da Escola Estadual Padre Manuel da Nóbrega foram submetidas a quatro meses de oficina entre fevereiro e maio. Dentre as turmas citadas, a turma 603 se destacou no processo de um modo particular, abraçando o processo da oficina de maneira mais integrada e tornou-se, em alguns momentos, um dos principais focos desta pesquisa. O trabalho teórico realizado a partir da oficina não deixou, porém, de analisar o processo geral de planejamento e execução dos jogos especificamente aplicados para as outras turmas, ações importantes e pertinentes ao meu estudo.

A turma 603 é formada por crianças e pré-adolescentes entre dez e treze anos. É uma classe bastante representativa desta faixa etária e apresenta uma boa

integração entre seus membros. Os jovens são agitados e competentes na mesma proporção. São inteligentes, atentos e bastante competitivos. É a única turma da escola que possui o horário da aula de Artes dividido em dois dias, em tempos iguais de cinquenta minutos (as outras turmas possuem os tempos seguidos em um único dia por semana). Esta característica facilitou a aproximação mais rápida entre estes alunos e o conteúdo dos jogos, pela possibilidade de uma ação mais sistemática nos dois encontros semanais.

A realização de uma oficina teatral dentro de uma estrutura pública, sem um histórico na área cênica, torna-se uma tarefa bastante árdua. Os alunos nunca viram nem fizeram teatro, mas isso não é o principal problema. Propor um processo artístico para uma comunidade escolar que está acostumada a consumir apenas resultados e que não valoriza os processos, comunidade esta inserida em uma sociedade em que todas as relações são construídas e estabelecidas a partir de funções utilitárias, é sujeitar os jogos e exercícios a julgamentos repletos de idéias pré-concebidas. Tanto o desconhecimento, como a não valorização dos processos de desenvolvimento da capacidade de jogo e de apropriação da gramática teatral fazem com que as atividades realizadas em sala sejam confundidas com meras brincadeiras, tendendo a parecer inúteis à comunidade escolar. Esta situação faz com que o professor tenha que, o tempo todo, mostrar a importância das atividades para o desenvolvimento da linguagem teatral.

A oficina teve como base a pedagogia do jogo teatral de Viola Spolin (1998) e, a partir de sua metodologia, já exposta anteriormente no corpo deste texto, as aulas se desenvolveram.<sup>15</sup> A investigação teatral através da prática dividiu-se em dois momentos principais: A Oficina de jogos e a montagem de esquetes.

---

<sup>15</sup> Alguns jogos foram aproveitados tal qual são apresentados por Spolin em *Improvisação para o Teatro* enquanto outros sofreram adaptações necessárias à realidade dos alunos e outros ainda foram criações deste pesquisador



A oficina de jogos seguiu o seguinte planejamento:

I - Aulas diagnósticas a partir dos filmes vistos em sala anteriormente.

Nestas aulas, não é dada ao aluno nenhuma regra para a realização das improvisações. Os exercícios visam possibilitar ao professor conhecer melhor as investidas da turma em relação ao cênico.

Algumas cenas dos filmes de Chaplin foram vistas no aparelho de dvd e, em seguida, usadas como estímulo para as improvisações. Da cena vista, era destacada uma palavra ou um aspecto ou um personagem para motivar o início da improvisação. Em outras aulas ainda, a música (não somente do filme) é utilizada como estímulo disparador do tema das improvisações.

II – Introdução das primeiras regras para a realização das improvisações.

Aplicação de jogos com o objetivo de trabalhar os conceitos do Onde, do Quem e do O Quê, Resolução de problemas e Ponto de Concentração (POC). Para o desenvolvimento desta etapa foram necessários dois meses de oficina.

III - Jogos de improvisação com regras com foco voltado para a investigação dos mecanismos do cômico encontrados nos filmes de Charles Chaplin e aplicados ao teatro.

IV - Investigação dos temas sugeridos pelos alunos para a montagem dos esquetes através da prática de jogos.

Para a realização da oficina foi necessário montar uma estrutura específica de funcionamento, mobilizando alguns setores da escola como biblioteca e laboratório de informática, além de contar com a ajuda indispensável de funcionários e voluntários. As turmas possuíam trinta e cinco alunos em média, o que inviabilizava a oficina dentro

do espaço disponível para realização. O procedimento adotado foi então dividir a turma em grupos (Grupo Um e Grupo Dois) para realização de atividades práticas (oficina) e teóricas (pesquisas de textos e imagens na biblioteca e Laboratório de Informática). O Grupo Um (cerca de dezessete crianças) foi encaminhado à biblioteca com uma ficha (ver modelo em anexo) referente a trabalhos anteriores sobre o cinema. A pesquisa se referia à identificação das linguagens artísticas presentes na filmografia de Charles Chaplin, sem, contudo, fazer referência ao teatro. Não queria que eles associassem a aula prática ao teatro, ao menos naquele momento introdutório, pois nos questionamentos iniciais haviam se mostrado bastante refratários à linguagem teatral, identificando-a como algo distante de sua realidade.

O Grupo Dois (também cerca de dezessete crianças) seguiu para a sala de vídeo para a realização prática da oficina de jogos teatrais e, na aula seguinte, as equipes se alternaram. Desta maneira, formei dois grupos, com número reduzido de alunos, viabilizando a realização dos jogos e minimizando o problema do espaço físico.

Alguns entraves administrativos se tornaram inevitáveis, pois a escola não estava preparada para tal dinâmica e considerou, em princípio, o movimento um tanto anárquico. Pareceu estranha tanta movimentação de alunos fora de sala de aula diante das câmeras instaladas nos corredores e pátio. Como justificar à coordenação a perda de tempo resultante desta movimentação?

### **3.3.1 – Fazendo o jogo**

A aplicação de um programa preestabelecido nem sempre é a melhor maneira de atender à demanda dos jogadores. Em alguns casos particulares, grupos muito distantes de qualquer cultura teatral, de qualquer referência à expressão, dificilmente toleram exercícios cujos fundamentos lhe escapam totalmente (...). Em

contrapartida, outros aceitam as mais inesperadas instruções de jogo.  
A pedagogia da situação, neste domínio, é particularmente necessária.  
(RYNGAERT .2009:78)

A aula prática de teatro foi pensada de maneira a contemplar quatro momentos principais, levando-se em conta a possibilidade de mobilidade destes momentos de acordo com o movimento particular de cada turma e do desenvolver natural dos trabalhos.

1 – Formação de círculo com os alunos para rápida apresentação da aula.

Nas primeiras aulas esta etapa foi suprimida propositadamente a fim de evitar associação imediata das atividades com o teatro, que, no imaginário dos alunos, era sinônimo de exposição.

2- Aquecimento Físico (normalmente exercícios de preenchimento de espaço e/ou brincadeiras conhecidas dos alunos. Ex: Pegar o calcanhar, Morto/Vivo, Estátua).

A expressão “aquecimento físico” é empregada aqui como uma etapa básica de movimentação corporal, apesar de, na prática, as crianças não precisarem de aquecimento físico propriamente e, sim, de exercícios que intensifiquem a atenção/concentração na atividade que irá se desenvolver. Os exercícios realizados nesta etapa da aula requisitam não um aquecimento propriamente dos músculos, mas, antes, uma disponibilidade e um envolvimento dos alunos direcionados para a atividade lúdica do jogo.

3 – Prática dos jogos teatrais voltados para o tema da aula.

Essa etapa da aula inicia com a escolha das equipes que irão trabalhar

juntas. Nas aulas iniciais são formadas apenas duas grandes equipes que se revezam nos papéis de jogadores e platéia. Ainda nesta etapa são aplicados os jogos teatrais a fim de desenvolver um tema específico ou perseguindo um assunto discutido minimamente no início aula.

#### 4 – Avaliação dos trabalhos realizados (imediate e geral).

A avaliação imediata é feita logo depois de alguma equipe realizar um jogo. É rápida e objetiva. A avaliação geral é realizada de forma mais demorada ao final da aula. Os alunos comentam o que consideraram interessante de acordo com o que foi pedido em cada jogo especificamente. É bastante comum que os exercícios desenvolvidos de forma cômica chamem mais a atenção dos alunos. Esta tendência auxiliou o meu propósito de aproveitar os recursos do cômico para expressão cênica, fazendo com que, durante as avaliações, os recursos cômicos pudessem ser observados.

Finalizando esta etapa e também a aula, peço a alguns alunos que produzam um protocolo para ser entregue na aula seguinte falando sobre os aspectos que consideraram de destaque na aula.<sup>16</sup>

À medida que as aulas avançaram e sempre buscando minimizar o problema do espaço físico, elaborei outras fichas de pesquisa (destinadas ao grupo que não iria naquele momento para a aula prática) que procuravam identificar o que é próprio da linguagem teatral, procurando perceber o teatro como uma linguagem que tem suas próprias regras e que permite comunicar de maneira peculiar. A ficha ainda fazia referência à história do teatro, gêneros e dramaturgia.

---

<sup>16</sup> Ver protocolo em anexo

Optar metodologicamente pelo sistema de jogos teatrais não implica necessariamente descartar o estudo da dramaturgia, da história do teatro ou da etnocologia no ensino do teatro (...). (JAPIASSU.2001:69)

Os alunos, no entanto, realizaram a atividade com as fichas muito mais para cumprir o que era proposto pela disciplina Artes do que por interesse. O grupo que ficava na pesquisa, se sentia quase sempre discriminado e obedecendo a um “castigo”, enquanto o outro experimentava o “prazer” de realizar as brincadeiras na sala de vídeo. O grupo da pesquisa começou a defender a idéia de que teatro era prática e não teoria. Interessante notar que a mesma experiência sofreu Jean-Pierre Ryngaert, há mais de trinta anos atrás, na França, ao trabalhar com a elaboração de textos, em aulas de teatro na escola.

De cada vez que propomos aos alunos escrever, é difícil fazer-lhes entender que se trata duma ligação com o trabalho empreendido nas improvisações. A escrita é considerada como um castigo, totalmente desligado do projeto dramático, especialmente porque reenvia a exercícios que afastamos do nosso trabalho e que os alunos temem ver reaparecer. (RYNGAERT.1981:146,147)

Reverter essa situação, criar estratégias para levar o aluno a compreender a necessidade de desenvolver seu conhecimento sobre o Teatro, é tarefa a ser planejada e demanda um tempo que, infelizmente, as aulas de Artes ainda não proporcionam ao docente e ao discente. Desta forma, a prática se sobrepõe à teoria.

O jogo teatral, desenvolvido na escola, é prioritariamente direcionado ao outro e as regras privilegiam o trabalho de equipe possibilitando que os jogadores

solucionem problemas juntos. No entanto, os alunos do 6º ano do “Padre” ofereceram, inicialmente, uma certa resistência em desenvolver parcerias e entender o sentido de grupo, isto pelo fato de terem desenvolvido mecanismos de sobrevivência traduzidos em grandes quantidades de competitividade regadas à violência.

A criança deste contexto específico está o tempo inteiro pronta a se defender e também a atacar. Reflexo de uma sociedade capitalista que tem como base a competição. Isto acontece nos esportes que praticam, sobretudo no futebol, com suas regras rígidas, adversários, disputas e consequente violência. A competitividade dá o tom das relações.

Resolvi então aproveitar-me deste aspecto e estabelecer os primeiros jogos teatrais a partir da dinâmica do esporte, que, assim como o cinema, estava próximo da realidade dos alunos. Propus jogos entre equipes. Mesmo sabendo que este aspecto deveria ser desconstruído logo depois, a competição serviria para atraí-los em um primeiro momento.

### **3.3.2- As aulas diagnósticas**

Coloquei no aparelho de dvd uma cena do filme “O Circo” de Charles Chaplin e deixei que o grupo apreciasse. Em seguida, dividi os alunos em duas equipes. A primeira delas deveria desenvolver uma improvisação sem fala (mímica) a partir do filme visto. A palavra improvisação não faz parte do vocabulário comum dos alunos precisando ser substituída pela palavra “cena”, no início do jogo, a fim de que compreendam o sentido do exercício.

## JOGO: Improvisação “livre”<sup>17</sup>

### Etapas:

1 - Dois grupos com um número aproximado de integrantes. Cada equipe deverá improvisar uma cena sem fala (mímica) dentro do universo sugerido pelo filme visto em sala. Indico que cada equipe titule sua cena em segredo através de uma palavra ou frase.

2 - A outra equipe de alunos tentará, após assistir à improvisação, descobrir o título da cena. Fará isso com base nos movimentos apresentados.

3 – As equipes se alternam nos papéis de atores e platéia.

4 – A atividade é avaliada através de uma discussão com os alunos dispostos em círculo focando na clareza com que foram feitas as improvisações. Os alunos deverão verbalizar suas impressões.

A atividade transformou-se em competição imediatamente, com todas as confusões, intrigas e trapaças características. A equipe que assistia, dotada de grande ansiedade, se precipitava em tentar adivinhar antes mesmo da cena se configurar. Mas, apesar disso, o ganho era evidente: Estavam envolvidos completamente com a atividade, e tudo que era feito, apresentava o empenho necessário à vitória. Até aquele momento, a atividade solicitada não se apresentava como jogo teatral para os alunos que a desenvolviam de forma espontânea.

Tentar destituir as crianças de suas características de competitividade pode não vir a ser um procedimento adequado. A competição, apesar de questionável dentro

---

<sup>17</sup> Não existem improvisações livres. Todos os jogos são estabelecidos a partir de critérios e objetivos bem definidos. Chamo a este jogo de improvisação livre por ainda não requisitar todos os componentes da cena improvisacional.

dos limites de um teatro que requisita a cooperação, é própria desta faixa etária e, portanto, intrínseca ao seu convívio social. Propus adequar tal característica à atividade proposta e tentar transformar este aspecto em competição natural, procurando chamar a atenção quando a competição perdia os limites do bom convívio, a fim de mantê-los presentes e envolvidos com a atividade. Como atesta Spolin

Uma atmosfera altamente competitiva cria tensão artificial, e quando a competição substitui a participação, o resultado é a atuação compulsiva. Mesmo para os mais jovens, a competição acirrada, conota a idéia de que ele deve ser melhor do que qualquer outro(...). A competição natural, por outro lado, é parte orgânica de toda atividade de grupo e propicia tensão e relaxamento de forma a manter o indivíduo intacto enquanto joga” (SPOLIN.1998:10)

Os exercícios iniciais feitos a partir do jogo *Improvisação livre* são engraçados, mas caóticos. Engraçados pela exposição de pessoas comuns, crianças dotadas de grande espontaneidade e sem os vícios típicos de muitos atores profissionais. Caóticas pela total falta de conhecimento da linguagem cênica. Algumas crianças ainda se mostram extremamente tímidas, beirando o desespero diante da platéia, encostam-se nas paredes negando-se a jogar e, quando tentam, acabam revelando um comportamento artificial. Procurei respeitar o tempo destas crianças indicando a elas que contribuíssem com o trabalho opinando sobre o que assistiam. Outras crianças, no entanto, falam exageradamente e realizam os jogos entre si. São tão verdadeiros em sua atuação que chegam a esquecer da platéia, tendo esta que se esforçar para compreender o que acontece em cena. Fecham-se em um círculo, falando uns para os outros com grande empolgação.



Nas primeiras aulas percebi que os pré-adolescentes que nunca passaram pela experiência formal de teatro tendem a manifestar comportamentos típicos de uma idade anterior. Eles não conhecem ainda a gramática teatral. Começam a jogar pelo prazer de jogar. A sinceridade com que realizavam as ações e a absorção total no que está sendo feito é típica do comportamento observado em crianças por Peter Slade (1978), quando realizando o jogo pessoal.

O jogo para a criança, segundo Slade (1978), não é uma atividade ordenada, não existem papéis definidos para atores e públicos como no teatro. No jogo pessoal não existe “quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê”. (p.18) No jogo, a criança destina uma sinceridade absoluta, pela fé no papel que representa, pois, através do jogo, ela irá “pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (p.17,18). Meus alunos, neste momento, ainda se encontram em uma espécie de transição entre este nível de relacionamento e o teatro, por nunca terem realizado tais atividades. Segundo Slade:

Notam-se duas qualidades importantes – absorção e sinceridade. A absorção - estar absorto – é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção. (SLADE.1978:18)

Os alunos de 6º ano, naquele momento específico, ora estavam jogando

entre si sem percepção alguma do entorno, ora percebiam os colegas que os observavam, ainda que não os aceitassem como platéia. Inclusive o sentido de platéia (grupo que assiste, observa e depois comenta) não existia ainda. Como também não existia a divisão de espaço físico que separasse esse grupo dos jogadores que estavam em cena. A preocupação residia apenas em não ser ridicularizado pelo outro que assistia, mas as ações não eram necessariamente direcionadas para um “público”. Os pré-adolescentes jogavam com a mesma disponibilidade das crianças. Inclusive entrando na cena dos colegas sem o menor receio de atrapalhar.

No drama(...)todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós(...)(SLADE.1978:18)

Outras variações do exercício *Improvisação “livre”* foram aplicadas nas aulas seguintes, porém, observei que a platéia vinha inibindo os alunos atores com interferências excessivas. Assim, as duas equipes acabavam sempre deixando de lado a intenção do jogo e discutiam entre si, inclusive com uso de agressividades mútuas. A crítica da platéia (que dificilmente se mantém como ouvinte) dificultava a disponibilidade dos alunos atores.

Diminui a quantidade de jogadores por grupo e optei por exercícios com ausência de fala. Ainda assim o problema persistia, pois a platéia, diante da ausência dos diálogos, tendia a “falar” as soluções para os problemas bem como antecipar as ações vividas pelos jogadores. Queriam descobrir os “segredos” das cenas e divulgar a sua esperteza. Por mais que a orientação fosse dada no sentido de que eles prestassem atenção para depois comentarem a cena, a situação de interferência persistia.

Observei que aquele movimento se parecia em muito com um jogo bastante comum entre os adolescentes e que se relaciona com o cinema: a mímica de filmes. Resolvi então transformar a brincadeira em exercício teatral.

JOGO: Mímica de filmes

Etapas

1 - Um ou dois jogadores escolhem um título de filme conhecido e fazem uma mímica deste para o grupo ou para seus outros companheiros no intuito de adivinharem qual o título escolhido.

2 – À medida que a mímica é apresentada, a platéia se manifesta sugerindo títulos e/ou construindo frases até chegar ao título correto.

Divididos em grupos, os alunos escolheriam os títulos a serem expostos através da mímica. Os filmes que foram vistos em sala seriam parte obrigatória da seleção juntamente com outros títulos livremente escolhidos. Durante a execução deste exercício, um aspecto me chamou bastante à atenção: De um modo geral, aqueles alunos com as piores notas durante o ano (tanto nos aspectos disciplinares quanto em conteúdo) pareciam se destacar na elaboração e realização dos exercícios. Perguntei-me sobre o que os estaria motivando: a corrida para adquirir nota aprovativa ou a oportunidade de realização de um trabalho diferente das outras matérias? Começando o jogo, são eles, os indisciplinados, que mais uma vez se destacam. Eles organizam os grupos e lideram as competições. Todos os pré-requisitos necessários a um bom rendimento escolar estavam ali: organização, envolvimento, raciocínio, interesse. A postura do aluno “indisciplinado” diante da proposta artística mostra-nos que o paradigma da educação tradicional, ainda em vigor em muitas escolas, desvaloriza a imaginação e a fantasia como possibilidades de aprendizagem. Estes alunos, nas aulas

de artes, são estimulados por processos que desconsideram a memorização e a reprodução e se pautam pela criatividade. Os exercícios realizados com os filmes continham em si a capacidade de destacar as habilidades pessoais bem como as várias possibilidades de realização de uma mesma proposta. Os alunos se identificaram com esta dinâmica.

Os filmes que mais renderam pontos para as equipes foram naturalmente os vistos em sala. Muitas vezes eles erravam os títulos, mas acertavam na história: *Vagabundo correndo*, *O filme do palhaço*, *Circo do Carlitos*, até chegarem ao “O Circo” de Charles Chaplin. Buscando um desdobramento para o exercício, pedi a eles que continuassem fazendo os personagens de cada filme e reproduzindo algumas ações realizadas por estes. O objetivo da platéia seria descobrir qual o sentimento mais importante presente na cena. No final de cada “mímica”, tínhamos uma pequena discussão em que a platéia se manifestava analisando, não a interpretação dos jogadores, mas destacando o que cada um sentiu ao ver a cena. O exercício da mímica foi decisivo para capitanear para a oficina valores essenciais no processo criativo: a disponibilidade, o envolvimento e a espontaneidade dos alunos em relação ao que foi proposto desde então.

### **3.3.3 – Parou! Estátua!**

Esta parte da oficina é dedicada à investigação da estrutura de cena proposta por Spolin a partir dos elementos da cena: ONDE, QUEM e o O QUÊ e da técnica de resolução de problemas.

Levei para sala de aula um vídeo que produzi e que mostra performances feitas por alguns artistas nas ruas do Rio de Janeiro que desenvolvem trabalhos através de Estátuas Vivas. Observamos juntos a ausência de movimentos bem como o controle

sobre o corpo. Em seguida solicitei uma pesquisa sobre técnicas de mímica que deveria ser realizada durante as aulas no laboratório de Informática e entregue na semana seguinte.

O vídeo foi um disparador do interesse dos alunos sobre um exercício que iria nos acompanhar durante toda a oficina: As Estátuas Vivas. Relacionando o trabalho dos artistas de rua observados no vídeo com a conhecida brincadeira infantil em que crianças “paralisam” momentaneamente umas as outras com uma ordem verbal, propus um exercício aparentemente bastante acessível à compreensão de todos.

#### JOGO: *Estátua!*

##### Etapas

1 – Dois grupos com número aproximado de jogadores. Cada grupo escolhe uma palavra representativa de um estado e a mantém em segredo. Combinam previamente como devem apresentar a palavra. O grupo caminha pelo espaço cênico até que o professor fala: *Estátua!* (como na brincadeira infantil) e o grupo imediatamente se manterá parado em uma pose que traduza a palavra escolhida. Recomenda-se que cada membro do grupo seja uma parte de um todo e juntos comuniquem a mesma palavra. O objetivo central do exercício é manter a clareza da palavra escolhida.

2 – Os alunos observadores entram no espaço cênico e circulam as estátuas percebendo-as por todos os ângulos para poderem tecer uma opinião. Após a pergunta do professor: *O que eles estão sentindo?* O grupo platéia verbaliza a sua impressão sobre o que vê.

3 – A avaliação é feita destacando a opinião da platéia, que é soberana em suas impressões.

A criação de estátuas vivas tornou-se um exercício bastante adequado a esta faixa etária, tanto por atrair a atenção das crianças, tornando-se uma atividade prazerosa, como também pela eficácia na introdução ao entendimento dos jogos que se seguiram. Os alunos, a partir desse exercício, perceberam a necessidade de cooperação para a efetiva realização dos jogos.

Acabei reutilizando este exercício e suas variações em diversas outras ocasiões. A Estátua Viva é aceita pelos mais tímidos por não significar uma cena propriamente. Estes alunos se sentem mais protegidos da exposição por não serem requisitados a se movimentarem ou falarem em cena. Ao mesmo tempo, o exercício age de maneira diferente para com os alunos mais agitados, pois os conduz a um controle de sua energia, evitando exageros exibicionistas.

Nesta primeira versão do exercício, as crianças e adolescentes sugeriram palavras a partir do filme “O circo” revisto naquela mesma aula. Alegria, tristeza, medo, raiva, foram alguns sentimentos sugeridos.

Na execução do exercício, o grupo observador (que ainda não se considera platéia) passa a ter uma função indispensável e tão determinante no desenrolar da atividade quanto o outro grupo que realizava a ação cênica: perceber e identificar o que está sendo dito pelos corpos dos colegas “congelados”.

Além de incentivar a prática do jogo teatral em si, o exercício objetivava um desenvolvimento da observação, da capacidade de avaliar aquilo que está sendo realizado cenicamente, o olhar sensível não só para que o aluno se aproprie da linguagem teatral, como também para que se torne um espectador consciente, crítico para absorver o fenômeno artístico. Além disso, o exercício também ajudou os alunos a perceberem a convenção do espaço destinado para a cena. Quando levantavam para ver

as estátuas, percebiam que estavam penetrando em um espaço cênico, diferente daquele destinado à observação. Segundo Koudela (2001), “O processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático para a realidade criativa no palco” (p.44).

As relações criadas em cena a partir dos jogos teatrais iniciais são guiadas por impulsos verdadeiros dos jogadores interessados unicamente em divertir a si e aos outros. Fora os exibicionismos de alguns e os medos de outros, o que pude perceber no decorrer de algumas semanas foi um crescente desenvolver da sensibilidade para os relacionamentos pessoais.

Ricardo Japiassu, em artigo para a Revista da Faculdade de Educação<sup>18</sup>, escreve:

A investigação de pré-adolescentes em situações de jogo teatral possibilita a coleta de informações relevantes para a compreensão do papel do Teatro no desenvolvimento cultural do ser humano e fornece pistas importantes para a implementação de projetos pedagógicos escolares que pretendam demarcar o espaço das artes em seus componentes curriculares, valorizando-as como formas superiores de ação e funcionamento mental humanas. (JAPIASSU.1998).

Em muitos exercícios, os risos e as brincadeiras são comuns, inclusive com a utilização de palavras e gestos pejorativos. É praticamente impossível evitar que crianças e pré-adolescentes se ofendam mutuamente quando estão num espaço propício à livre expressão. Ao invés de destacar estes comportamentos procurei ignorá-los, focando a aprendizagem nos resultados positivos dos jogos que se seguiram.

---

<sup>18</sup> <http://www.scielo.br/scielo>.

### 3.3.4 - A Construção do espaço – O Onde

O Espaço foi o primeiro componente da cena a ser investigado. Foram aplicados três jogos de Viola Spolin para este conceito: *Jogo do Onde* (p.91) e do *Acrescentar um objeto no Onde n.1* (p. 78). Para cada jogo, foram desenvolvidas diversas variações e desdobramentos em função das características próprias de cada turma. Para a turma 603, apliquei o jogo da seguinte maneira:

#### JOGO: *Jogo do Onde*

##### Etapas

1 – Um jogador vai para o palco e propõe um Onde através do uso físico de objetos. Ele não deverá falar sobre o espaço em que se encontra.

2 - Um outro jogador, logo que compreenda o Onde proposto, se junta ao primeiro jogador e desenvolve com ele um relacionamento, aproveitando para criar mais detalhes no espaço proposto.

#### JOGO: *Acrescentar um objeto no Onde n.1*

##### Etapas:

1 – Um jogador entra em cena e faz uso de um objeto. Desta maneira está indicando um Onde a ser construído.

2 – Um outro jogador, logo que compreenda a proposta do primeiro, entra em cena e acrescenta um outro objeto. Não antes de utilizar o objeto deixado pelo primeiro jogador.

3 – Outros jogadores poderão entrar até ser construído um Onde rico em detalhes.



Os exercícios derivados destes jogos desenvolveram na turma a noção de espaço físico e, posteriormente, a capacidade de construção e transformação do espaço cênico. Como indica Spolin,(1998:81) é bom ter sempre em mente a noção dos três ambientes formadores do espaço (imediato, geral e amplo) para iniciar uma investigação sobre este componente da cena. Segundo a autora, o espaço imediato é toda a área que estiver mais próxima de nós (cadeira e material escolar sobre a carteira). O espaço geral seria a área na qual estes materiais estão localizados (no caso, a sala de aula). E o espaço amplo é a área externa ao espaço que se está trabalhando (toda a escola, rua, etc). Os alunos identificaram e caracterizaram bem o espaço imediato e os lugares construídos eram quase sempre bailes funk, praças e escolas. Tiveram bastante dificuldade, durante o jogo *Acréscente um objeto no Onde n.1*, de utilizar os objetos deixados pelos colegas. O foco sempre recaía sobre a sua própria criação.

Segundo Jean-Pierre Ryngaert o espaço é um dos principais indutores do jogo, para o autor:

O espaço é fundador do jogo teatral e determina a educação plástica no quadro de uma interdisciplinaridade(...).O trabalho sobre o espaço é acompanhado de uma educação do olhar por intermédio de propostas que estimulem a enquadrar os elementos da realidade (RYNGAERT.2009:126,127).

Iniciando cada jogo procurei propor um espaço real e conhecido de todos. Escolhi inicialmente a sala da direção por haver ali muitos objetos ligados aos esportes além de uma mobília variada, computadores, telefones. *Vamos trabalhar hoje pensando no espaço da escola. Iremos construir a sala da diretoria. O que temos lá? Entrem e mostrem os objetos.* Os alunos, um a um, levantavam e iam mostrando os móveis existentes no gabinete da diretoria e, com isso, criavam pequenas cenas sem fala.

Diversos espaços escolares e da comunidade foram criados na sequência.

Em um segundo momento, propus a eles: *E se pudéssemos transformar os espaços? O que teria na sala da direção? Entrem lá e mostrem.* As meninas em grande maioria trataram de transformar a sala da diretoria que, então, tornou-se um espaço aberto, com muitos lugares para sentar e com um lindo jardim. Na sequência, foram construídas salas de aula com ar condicionado, televisão, computadores e aparelhos de som *para ouvir música durante as aulas de matemática.* (!) E as cenas se tornaram esquetes extremamente cômicos, o que os atraiu cada vez mais.

Os alunos sentem-se muito à vontade para jogar a partir de temas de seu cotidiano. Falar sobre o espaço escolar poderia se tornar uma atividade enfadonha e, no entanto, tornou-se bastante prazerosa, pois o estímulo para a realização das cenas passou a ser “o cômico”. Os alunos riem uns com os outros e riem uns dos outros, compartilhando uma liberdade não existente em outros espaços da escola. Eles percebem que podem construir a aula com suas próprias idéias e, assim, o conteúdo a ser trabalhado torna-se significativo.

### **3.3.5 – Razão para estar em cena – O O Quê**

“Por que você entra numa cozinha?” *“Para fazer comida.”* *“Para tomar um copo d’água.”* *“Para lavar a louça.”* “Por que você entra num quarto?” *“Para dormir.”* *“Para trocar de roupa.”* “E numa sala?” *“Para ler.”* *“Para assistir televisão.”* (...) Na medida em que as perguntas continuam, os alunos concordarão que geralmente temos uma razão para estar em determinado lugar e para fazer alguma coisa. (SPOLIN.1998:83)

A fim de introduzir a idéia do O Quê, voltei mais uma vez ao cinema e, na aula seguinte (totalmente dedicada a esta atividade), mostrei trechos de filmes da moda

(aventura, ação, longas-animados e comédias-pastelão). Pedi que, durante o tempo em que assistissem, observassem os problemas pelos quais os personagens passavam e, a exemplo do que já havíamos feito, propusessem outras soluções para tais conflitos.

Fiz, igualmente, uma breve discussão sobre a função de alguns personagens no filme de Charles Chaplin. A primeira etapa de perguntas e respostas revelou-se dramaticamente engraçada: Os alunos atribuíam as mais complicadas funções para alguns personagens: a bailarina estava ali para passar fome, o pai existia para bater na bailarina, sua filha, e a única função de Carlitos era *nos fazer rir*.

Direcionei então a pergunta para cada um deles na sala: *Por que vocês estão aqui?* E um aluno respondeu: *Para estudar, mas eu quero mesmo é ser jogador de futebol e quando sair hoje daqui, vou jogar na quadra aqui atrás*. E então foquei a discussão para os sonhos e desejos de cada um de nós. Não foi difícil passar dos desejos reais expostos na sala para os de Carlitos, Mirna e o Dono do Circo. Concluímos que Carlitos desejava inicialmente aplacar sua fome e, posteriormente, ser correspondido por Mirna em seu amor. A bailarina Mirna, por sua vez, queria apenas ser feliz e seu pai, o Dono do Circo, desejava ficar cada vez mais rico à custa do talento do vagabundo. Observamos ainda que, para que esses desejos se concretizassem era preciso agir, sair em busca dos sonhos como faz Carlitos. Nesta ação, encontraram muitos empecilhos pelo caminho. O desejo de um, poderá ser o impedimento para a realização do desejo do outro. Como acontece com Mirna, que, uma vez apaixonada pelo equilibrista Max, dá fim aos sonhos amorosos do vagabundo. No final do filme, Carlitos retoma sua vida e parte para um recomeço.

Com os conceitos transformados em fatos e relacionados com as vidas dos alunos, não foi difícil buscar significados concretos para a ação cênica e criação e

resolução de problemas para as cenas. *Agora poderemos ter a sala de aula lindos livros coloridos... mas alguém achou de tocar fogo em todo eles. Como resolver?* E surgiam bombeiros e latas de água.

#### JOGO: Ação e Consequência

##### Etapas

1 – Turma inteira. Professor ou a turma propõem um espaço (O Onde) e sugerem um problema que já está acontecendo.

2 – Um jogador entra em cena e resolve o problema de modo que, ao agir acabe causando outro problema no mesmo espaço. O jogador, sem resolução aparente, congela em estado de impotência a espera de alguém que possa ajudá-lo.

3 – Um outro jogador entra em cena trazendo a solução consigo. Os dois resolvem o segundo problema ao mesmo tempo em que causam um terceiro. Novamente congelam a espera de mais um jogador.

Os alunos da turma 603, pela sua característica explosiva, cada vez que não conseguiam resolver os problemas de cena, acabavam abandonando o palco. Ali, diante de uma situação que requisitava muito mais o entendimento intelectual do que o corporal, a cena se dissolvia e eles fugiam para a platéia.

Esse jogo, além de outros que obedecem à mesma estrutura, fez surgir outras dificuldades em sua execução quando o número de alunos crescia em cena. A disponibilidade por vezes era tamanha que tínhamos vários problemas acontecendo ao mesmo tempo e diversas soluções sendo propostas simultaneamente.

Esse tipo de dificuldade é comum em grupos com estas faixas etárias,

carecendo de uma repetição sistemática. No entanto, os alunos não suportam muitas repetições de um mesmo jogo. A solução encontrada foi aplicar diversas variações dos mesmos jogos e sempre recorrer aos filmes de Chaplin como estímulo.

Em razão desta dificuldade, as aulas seguintes desenvolveram exercícios que tratavam especificamente da resolução de problemas. Ficou bem mais fácil passar de uma situação tratada em um dos filmes para um universo tipicamente teatral. *Faça alguma coisa! Resolva isto!* Tornaram-se frases recorrentes nas aulas, inclusive sendo por vezes pronunciadas pelos alunos na platéia tanto quanto por mim.

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estímulo provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação. (SPOLIN. 1979: 19)

### **3.3.6 – Estabelecendo relacionamentos humanos - O Quem**

As aulas que envolvem a noção de personagem objetivam focar o que, de uma certa maneira, já vinha sendo feito nos exercícios anteriores. É impossível dissociar personagem de cenas com espaço e ação. O que os exercícios sobre personagem fazem é colocá-lo em foco, destacando a idéia do “Quem”. Entrando em cena, os alunos são indagados por mim sobre *Quem está entrando nesta sala da aula?*

O personagem é intrínseco a tudo o que fazemos no palco. Desde a primeira aula de atuação aparece constantemente em nosso trabalho. O personagem só pode crescer a partir do relacionamento pessoal com o conjunto da vida cênica. (SPOLIN.1998:229)

Nos primeiros jogos realizados em sala, as crianças e pré-adolescentes se comunicam pelos próprios nomes, ainda que estejam em situações distintas daquelas de seu cotidiano. Neste momento a idéia de personagem ainda não aparece. No entanto, logo que os jogos se sucedem e os mesmos alunos retornam à cena, sentem naturalmente a necessidade de se fazerem passar por outras pessoas. São professores, pais, funcionários da escola, ou tipos (bandidos, policiais, dançarinos de funk, jogadores de futebol).

A realização cênica de estereótipos é bem vinda dentro desta práxis teatral, pois acredito que seja bom, inicialmente, o aluno poder fazer uso de seu repertório cotidiano para só então evoluir para um estágio mais elaborado de criação de personagens. É praticamente impossível evitar que os alunos não se aproveitem mutuamente dos defeitos dos colegas quando se fala de personagem. Na verdade, os alunos atores e os personagens confundem-se e se fundem na experimentação dos primeiros exercícios.

Educar para a diferença, educar para a diversidade é parte intrínseca em qualquer pedagogia. E os exercícios teatrais explicitam a necessidade de discutir esses problemas por ter como matéria prima, o material humano como único componente das atividades. A cada realização de um exercício, procurei discutir com eles a necessidade de aceitação das diferenças, percebendo-as como um componente enriquecedor para o trabalho teatral.

#### JOGO: Acrescentando um Quem ao Onde

##### Etapas

1 – Turma inteira. Os alunos, divididos em duplas, definem o Quem, o Onde e o O Quê. Uma dupla demonstra uma relação estabelecida entre dois personagens por

meio, mais uma vez, de estátuas vivas. O objetivo verbalizado pelo professor é que os alunos atores deixem claros os motivos que levaram os personagens àquela situação. Os demais membros da turma fazem comentários sobre o que estão vendo, motivados por perguntas vindas do professor: *Quem são eles? Onde estão eles? Por que estão neste lugar? Qual o problema que estão tentando resolver?*

2 – A dupla improvisa (com uso de falas e movimentação) a situação proposta e expõe a relação existente entre os dois, ao tempo em que sugere a entrada de outros personagens para resolver um problema temático que parece insolúvel.

3 – Da platéia, surgem outros (número indefinido) personagens para resolver o problema.

4 – A avaliação é feita observando a coerência dos personagens com o problema e o *Onde* proposto, bem como a relação estabelecida entre cada um dos personagens surgidos no exercício.

5 - O jogo recomeça com uma outra dupla.

Um exemplo bem ilustrativo da apropriação dos objetivos deste jogo pôde ser observado no trabalho dos alunos Laura e Fagner (ambos com onze anos, turma 605, 2009). Os dois criaram a relação entre uma enfermeira e seu paciente. Tinham como problema a aplicação de uma seringa de analgésico. Na escultura, enfermeira se mostrava compenetrada em sua função de aplicar a seringa no braço do paciente enquanto este manifestava medo. A platéia atribuiu os mais diferentes motivos para o paciente estar presente naquele local e à enfermeira foram acrescentadas dezenas de motivos para aplicar a tal seringa: Desde motivos profissionais até tentativa de assassinato. Na segunda etapa, os dois iriam improvisar a relação estabelecida, com falas e movimentos, explicitando o problema a ser resolvido. O professor indica que os

dois não devem chegar a uma solução e precisarão de outros personagens para isso.

Os dois alunos iniciaram o improviso. O problema apresentado era bem mais simples do que aqueles atribuídos pela platéia: o paciente não queria levar uma picada da agulha e a enfermeira precisava aplicar o medicamento, pois morava longe e já havia passado de seu horário. Depois de insistir, a enfermeira resolveu chamar seu superior e gritou por um médico. Da platéia surgiu um aluno que fez o médico e uma nova relação se estabeleceu. Na sequência ainda surgiram a mãe do paciente, o diretor do hospital, outros enfermeiros e... policiais, que levaram todos os presentes para a delegacia, terminando a cena e, segundo eles, resolvendo o problema.

### **3.4 – Os mecanismos do cômico na oficina de teatro**

Nesta etapa da oficina, os alunos atores já estavam envolvidos com os conceitos norteadores da improvisação. Já se relacionavam bem com o Onde, com o Quem e com O Quê. Da mesma forma, a resolução de problemas já se estabelecia a partir do entendimento sobre os Pontos de Concentração e era igualmente compreendida. Os jogos seguintes foram direcionados à investigação de alguns aspectos do cômico que já vinham sendo ligeiramente comentados nos exercícios e que foram observados anteriormente nos filmes.

Elza de Andrade, no âmbito de sua pesquisa de Doutorado “Mecanismos de comicidade na construção do personagem: propostas metodológicas para o trabalho do ator” (2001), destaca alguns mecanismos de comicidade aplicados ao trabalho de atuação e definidos por Frye (1973), Propp (1992) e Bergson (2001). A fim de poder analisar tais mecanismos, a autora utiliza exercícios de improvisação criados e desenvolvidos no laboratório experimental “Portas fechadas e bocas caladas: tipologias “ligeiras” do feminino” realizado na UNIRIO em 2003. A professora identifica o



exagero, a repetição, o inesperado, o contraste e a técnica da triangulação como mecanismos de comicidade aplicados ao trabalho do ator.

Encontrei nos filmes de Chaplin alguns dos mecanismos estudados pela autora e que poderiam ser transplantados e aplicados aos jogos teatrais realizados pelos alunos. Alguns destes mecanismos, inclusive, apareciam no trabalho cênico dos alunos de forma espontânea.

Durante a realização dos jogos, observei traços do mecanismo de contraste facilmente percebidos através de diferenças físicas existentes entre os alunos e sempre destacadas por eles. Um outro recurso de comicidade identificado de forma espontânea é a triangulação. Nas crianças e adolescentes, a participação da platéia bem como a quebra da ilusão de quarta parede é um fenômeno que se revela sem necessidade de nenhum tipo de estímulo por parte do professor. O exagero enquanto mecanismo de comicidade também aparece em algumas improvisações ainda que exclusivamente apresentados pelos alunos mais desinibidos.

Os mecanismos do cômico relacionados à repetição e ao inesperado foram introduzidos aos jogos e diferentemente dos recursos anteriores, não se apresentam de forma espontânea nos alunos como também não são facilmente entendidos por eles durante a realização dos jogos, necessitando, portanto, de um tempo maior para a apropriação. Esta constatação não caracteriza necessariamente um problema dentro da metodologia aqui exposta. O contato prévio estabelecido entre os alunos e os mecanismos de comicidade utilizados como incentivo à espontaneidade atende aos objetivos desta metodologia mais do que o aprofundamento técnico e conceitual destes recursos.

### 3.4.1 -O contraste

O contraste enquanto mecanismo de comicidade foi introduzido de maneira não prevista. Como uma antecipação ao planejamento, surgiu no exercício de dois alunos de biotipos bem distintos e tornou-se um exemplo interessante à observação mais cuidadosa sobre este recurso do cômico. Adriano (o mais alto da turma, cerca de 1 metro e 80 cm) e Luiz Felipe (o mais baixo da turma, cerca de 1 metro e 40 cm) ficaram juntos por uma dinâmica de distribuição aleatória para desenvolver o jogo *Estátuas com foco no Quem*. Como todos estavam jogando, não perceberam imediatamente que os dois estavam juntos e que estabeleceram uma relação entre pai e filho. No momento em que eu pedi atenção para a dupla, a turma instantaneamente foi invadida por risos e gargalhadas. A figura dos dois alunos nos oferecia uma imagem de contraste altamente cômica. Acrescentada a relação entre os dois (algo difícil de acreditar em princípio, pois Adriano jamais seria visto como pai, por sua postura ainda bastante infantil), a turma não conseguia parar de rir. Até mesmo os dois alunos não permaneciam muito tempo congelados na escultura, tamanha a influência da platéia. A relação entre pai e filho era de opressor e oprimido. Luis Felipe, que fazia o filho, estava ao chão, de joelhos e com as mãos para o alto em direção ao pai. Adriano por sua vez era a própria figura da autoridade, altivo, de pé, e com um gesto parecia repreender o filho. A turma não descobriu imediatamente quem eram os dois e, após a explicação da relação estabelecida, mais risos puderam ser ouvidos: O pai não permitia que o filho fosse jogar na esquina com os amigos e este pedia isso insistentemente.

O contraste observado entre os dois alunos e que aconteceu por um acaso é, no entanto, um mecanismo de comicidade utilizado historicamente.

Sobre isso, Andrade (2003) nos diz:

O contraste forma-se, na maior parte das vezes, a partir da idéia de contrário (gordo/magro, alto/baixo, burro/inteligente, pobre/rico, patrão/empregado, etc.), porém, a idéia de diferente (não necessariamente o contrário) também funciona, por exemplo, surdo/mudo, bêbado/policial, etc. Fundamental, entretanto, é a necessidade de contracenar com o outro personagem, pois, o ator depende do colega para criar o contraste, estabelecendo praticamente o trabalho de dupla cômica, em que um fornece material e alimenta o trabalho do outro. (ANDRADE.2003:112)

Este recurso foi então discutido em sala e procuramos exemplos para ilustrá-lo nos filmes já vistos e analisados. É fácil percebê-lo sendo utilizado por Chaplin em seus filmes. A figura do vagabundo (pequeno, frágil, rápido, ágil) entre em contraste o tempo todo com e os demais personagens que contracenam com ele (quase sempre grandes, fortes, e não tão rápidos e ágeis) e que acentuam ainda mais essas características.

Uma variedade de contrastes aparece nos tipos criados em sala já que o aluno da escola pública, inserido num contexto de pobreza e violência, levará para o palco o seu cotidiano. Incentivado que foi pelo processo artístico, ele funcionará como um recorte do mundo que o cerca, revelando um contexto sócio-cultural repleto de contradições. Refletindo sobre esta realidade, e diante da proposta: *Temos ali no palco uma sala de aula, qual o personagem que vai aparecer e criar um problema? Não é espantoso observar os personagens que são propostos pelos pré-adolescentes: surgem ladrões e traficantes, que roubam a escola e matam quem se colocar em seu caminho. E me pergunto se estas situações são cômicas. Sim!* Eu me respondo. As cenas construídas a partir dos jogos nunca são dramáticas, tensas ou lamuriosas. Eles costumam associar

às situações de violência, personagens, lugares e textos que serviriam muito mais ao cômico do que ao trágico. Geralmente as cenas acontecem em lugares onde se festeja a alegria (festas, bailes, discotecas, etc). Os traficantes, policiais ou outros personagens que surgem, quase sempre são tipificados de maneira cômica, tanto em suas falas quanto em suas ações e trejeitos. A criança e o adolescente deste contexto procuram criar mecanismos de sobrevivência sobre ocorrências que envolvem violência. Elas parecem encarar essas situações pelo prisma da normalidade, evidenciando mais uma vez a banalização que impera sobre a vida de cada um deles. E não desejam chorar ou lamentar, mas apenas rir de si mesmos, como se tentassem esquecer, por alguns instantes, a opressão a qual são submetidos.

### **3.4.2 - A triangulação**

Outro mecanismo de comicidade que aparece de forma espontânea e que pôde ser bem observado na turma 603 é uma variação muito próxima do que, entre os atores, é conhecida como triangulação. Técnica na qual o ator busca cumplicidade da platéia através de palavras, frases e expressões em caráter de cumplicidade.

A turma, bem mais que as outras, apresenta-se de forma bastante integrada na realização dos jogos. Essa característica pode ser bem observada em exercícios de improvisação em que os alunos atores requisitam a participação da platéia. Não somente nos exercícios em que a platéia assume personagens como, também, em outros em que a simples participação por meio de falas já dá o tom da improvisação, é fácil perceber o recurso da triangulação sendo levado ao extremo e de forma espontânea. Invariavelmente os alunos atores pedem ajuda à platéia que, normalmente, contribui com palavras, frases e até entrando em cena.

Em uma das aulas em que o foco estava voltado para o estudo desta técnica,

levei para a sala de aula o dvd do espetáculo *As Artimanhas de Scapino* e assistimos, juntos, trechos em que os personagens usam abundantemente o recurso *a parte*. A aula em vídeo objetivava situar os alunos em um recurso clássico de comicidade e que eles, à sua maneira, já realizavam em seus exercícios de improvisação ainda que de forma inconsciente. Conversamos sobre o recurso e, nas aulas seguintes, foram aplicados os jogos *Ação e consequência* e *Estátuas com foco no Quem*. Durante a execução dos jogos sugeri aos alunos que conversassem com a platéia quando considerassem necessário.

Os alunos, quando requisitados a utilizar o *a parte* de forma técnica, perdem a facilidade com a qual improvisavam e revelam-se um tanto incapazes de repetir aquilo que fazem de forma espontânea. Eles possuem a consciência do recurso da triangulação, mas não estão aptos a dominá-lo de uma forma técnica.

### **3.4.3 – O exagero**

Andrade (2003) observa que alunos-atores em contato com escolas de teatro normalmente têm receio do exagero. Seus referenciais, segundo a autora, são as interpretações cinematográficas e televisivas “predominantemente realistas, contidas, sutis”. (p.89). Interessante perceber que esta realidade é compartilhada também por crianças e jovens que não possuem contato prévio com teatro.

O exagero está indissoluvelmente associado ao ridículo, pois também é uma forma de quebra de padrão. Neste sentido, torna-se um recurso utilizado apenas por aqueles alunos que se submetem, sem medo, às críticas da turma, sempre ávida em submeter ao escárnio aqueles que ultrapassam os limites de uma normalidade estabelecida. As crianças têm medo de ficarem estigmatizadas ao realizarem uma cena exagerada e, assim, acabam sutalizando suas participações. Muitas não querem dizer

algumas falas ou fazer certos movimentos pelos mesmos motivos. No entanto, alguns poucos alunos ainda se arriscam. São alunos que, naturalmente, já se revelam por este mecanismo e que, espontaneamente, realizam trabalhos tendo como recurso o exagero.

A aluna Tânia (doze anos, turma 603, 2009) é um exemplo de atuações com doses de exagero. Ela não possui censura em suas improvisações e por isso acaba arrancando muitos risos da platéia. No entanto, no decorrer da oficina, a aluna passou a repetir as mesmas soluções cênicas, buscando sempre os mesmos meios, que se tornaram clichês e com isso banalizando sua característica principal ligada ao exagero. Desta forma, passou a neutralizar o recurso, que deixou então de ser percebido como algo engraçado quando vinha dela. Analisar estas situações no contexto em que nos encontramos e buscar solucioná-las com os alunos tanto consciente quanto fisicamente é sempre bastante difícil. Não existe tempo para personalizar o problema como também não existe interesse da escola em que o aluno seja percebido como um indivíduo. São grupos que acabam sendo tratados de modo impessoal.

Especificamente, em relação ao teatro, é preciso um tempo maior de dedicação às atividades para que possamos atingir um outro nível de entendimento dos alunos acerca dos mecanismos estudados. Sobre este nível de entendimento, eu poderia chamar até mesmo de sofisticado, quando comparado à realidade que enfrentamos para realizar os jogos. Enquanto isso, a aluna Tânia segue improvisando e, aos poucos, percebendo que precisa buscar outras formas de exagero para permanecer interessante à platéia que a assiste.

### 3.4.4 - O inesperado

(...)para criar um movimento inesperado é preciso antes estabelecer qual é a norma, o padrão que será quebrado. Esse padrão precisa ser claro, preciso e compreensível, pois ele é parte integrante da surpresa. (...)A comicidade se dá com a interrupção da sequência (ANDRADE.2001:107)

Um outro recurso observado e experimentado com os alunos foi a possibilidade do inesperado como mecanismo de comicidade. Trata-se daqueles momentos que causam surpresa na platéia e que interrompem um fluxo que venha sendo estabelecido dentro da cena. No filme “O Circo”, a sequência identificada pelos alunos como uma das mais engraçadas foi apontada como exemplo do recurso do inesperado. Apesar de ser assumidamente uma comédia e, portanto, ser passível de riso o tempo inteiro, o filme de Chaplin guarda surpresas a cada sequência, modificando os percursos e destinos dos personagens. Na primeira sequência do filme, podemos ver Carlitos sendo confundido com um ladrão por causa de uma carteira deixada em seu bolso pelo verdadeiro ladrão, e ao fugir da perseguição policial, o vagabundo é caçado pela polícia durante a sessão de um circo. Tanto para o público do circo quanto para as crianças e adolescentes que assistem ao filme, a sequência se revela engraçadíssima pela quebra de padrão estabelecida pela entrada repentina do vagabundo no picadeiro e pelos consequentes acontecimentos: inversão de papéis com o policial, queda da autoridade do dono do circo e, em fim, a quebra do ritmo até então estabelecido pelos palhaços. O fator surpresa, utilizado ao extremo por Chaplin e que acaba sempre por quebrar o padrão esperado, é o principal recurso para o inesperado que resulta no riso.

O recurso do inesperado é bastante complicado para estes alunos-atores que, muitas vezes, não compreendem o conceito e repetem exaustivamente as poucas soluções encontradas. Sugeri então que este mecanismo fosse incluído nos exercícios de improvisação sempre que possível, mas, sobretudo, nos finais das cenas apresentadas. Induzi os alunos a construírem seus improvisos pensando em desfechos surpresa e pedia sempre a eles: *Finais inesperados!*

O inesperado como mecanismo de comicidade pode também ser visto por um outro viés, pois a atividade teatral, especificamente no contexto pesquisado, por si só já se revela inesperada, pois coloca cada um dos alunos em novas situações e isso já provoca o riso. É prazeroso (e engraçado) ver o colega em um lugar diferente do habitual.

Como exemplo de exercício sobre este recurso, utilizei o jogo a seguir:

Jogo: Transformação de relações

Etapas

1 – Até cinco jogadores. Um jogador entra e define o Onde, o Quem e O Quê. Um outro jogador, logo que compreenda a proposta estabelecida, pensará em um Quem que entre em conflito com o que foi estabelecido. Ex: Em uma igreja (Onde) um Padre (Quem) reza ( O Quê), mas de súbito é surpreendido por um Roqueiro (Quem) que deseja fazer uma festa (O Quê) na igreja.

2 – Um terceiro jogador, entrando em cena, fará o mesmo procedimento e os dois anteriores o seguirão em sua proposta. O professor poderá limitar o número de jogadores e indicar como regra que a cena deverá se estruturar a partir de um final inesperado.



### 3.4.5 - A repetição

Mecanismo de comicidade, a repetição é também uma possibilidade expressiva do trabalho do ator, independentemente do gênero – comédia ou drama. Por seu intermédio é possível enfatizar aspectos do caráter e do temperamento, chamando atenção ou esclarecendo as nuances do personagem. (ANDRADE.2003:104)

A repetição é um recurso adquirido pelo resgate de ações, gestos e sons já realizados anteriormente pelos personagens e repetidos na sequência de ações. Este recurso está associado a uma complexidade técnica que requisita um rigor na atuação muito difícil de ser atingido por alunos iniciantes.

Percebi que meus alunos não possuíam a precisão necessária para repetir o gesto, a fala ou o som idêntico ao original realizado por eles mesmos em sala. Não havia fidelidade na reprodução física. Desta forma, busquei na dramaturgia uma possibilidade eficaz de utilização do mecanismo. O texto de um dos esquetes realizados em 2009 (que será descrito de forma pormenorizada no item 3.6) foi escrito no intuito de conseguir o riso por meio da repetição. A história evoluía por meio de uma sucessão de repetições nas ações dos personagens. Na história, uma casca de banana deixada no chão por uma personagem no intuito de sujar ainda mais a escola acaba por levar ao chão, outros três personagens de maneira sucessiva. A cada vez que um personagem escorregava na casca de banana os demais em cena deveriam repetir as reações de forma idêntica à primeira vez, mas os alunos quase sempre faziam de forma diferente, às vezes até mais engraçados que a anterior, mas a repetição centrada no temperamento dos personagens não se configurava. Ainda que as marcações sugeridas no texto fossem seguidas. Isso afirma a relação existente entre a repetição e a necessidade da técnica no ofício do ator. Para os alunos atores, fica impossível, nestes momentos iniciais, o aprofundamento

indispensável só adquirido ao longo de um certo tempo e que a estrutura do ensino público não nos permite alcançar.

Tudo que é realizado pelos alunos tem um caráter de imediato e instantâneo. Tudo que se pede para ser repetido de maneira fiel normalmente se realiza de forma artificial e mecânica. Todas as tentativas de reviver uma cena cômica através da repetição de gestos e entonações vocais se revelaram frustradas. Os alunos inclinavam-se geralmente pelo inédito. Existe uma qualidade e “apresentação” em algumas crianças. Elas não estão apresentando de novo alguma coisa. Ainda que tenham a consciência de que a cena é algo pré-determinado, no momento em que estão em cena, parecem esquecer-se disso e realizam o trabalho de forma “presente”. Da mesma maneira que o texto, mesmo tendo sido escrito e “decorado”, ele tende a ser dito de forma diferenciada, relacionando-se com o momento em que é dito.

### **3.5 – Do jogo à montagem teatral.**

O aluno da escola pública, diante de uma carga horária de vinte cinco tempos de aulas por semana divididos em diversas matérias, não tem muita disponibilidade para experimentar em cena (por meio de improvisações) os temas que serão desenvolvidos nos esquetes. Muitos temas surgiram durante os momentos anteriores da oficina e nesta etapa final eles sentem a necessidade de decidir e não mais experimentar. Conversam sobre os temas em horários extras e já chegam à sala determinados a trabalhar com este ou com aquele tema. Isto posto, a parte final da oficina serviu muito mais para a organização de elencos e cronogramas de ensaios (realizados entre os alunos e sem a presença do professor) do que para a experimentação. Minha proposta entende este posicionamento dos alunos não como uma incapacidade para experienciar, mas antes uma iniciativa que configura uma

autonomia. Aceitar e cooperar positivamente com esta proposta dos alunos, acredito, é ampliar as possibilidades de encontro entre eles e o teatro.

### **3.6 – Processos de montagem teatral**

A montagem teatral é a aplicabilidade dos conteúdos atitudinais e conceituais adquiridos durante a oficina, associados aos estudos teóricos oriundos das sessões de cinema e das leituras dos textos dramáticos realizadas em sala anteriormente. A criação de um projeto de montagem teatral exige uma articulação minuciosa entre as diversas linguagens artísticas: a música, as artes plásticas e a literatura na criação ou adaptação de textos para a dramatização.

O processo de ensaios possibilita não somente a percepção das diferenças, mas, principalmente, a aceitação delas, pois a “qualidade” individual é facilmente evidenciada e percebida como necessária. (existem personagens baixos, gordos, magros, brancos, pretos, etc). Assim, o teatro revela-se uma atividade inclusiva, pois oferece “papéis” para todos. Estendemos aqui a palavra “papéis” não somente em referência a personagens, mas também como todo elemento necessário à efetivação de uma montagem teatral. Necessita-se de pessoas que se inclinem para as artes gráficas, plásticas, música, dança dentre outras. Seja qual foi a aptidão, ela será acolhida pelo processo teatral e terá sua função.

*De que poderemos falar?* Iniciei uma aula com esta pergunta, propondo a eles que antes de praticar nossas “brincadeiras”, eles fossem para seus cadernos e escrevessem sobre o que gostariam de falar quando fossemos realizar a peça. Os assuntos eram os mais variados, com foco sempre voltado para a escola. Propus que os exercícios a partir daquela data tivessem como tema os assuntos que eles listaram por escrito: Lixo, bagunça. *funk*, baladas, aprendizagem, normas escolares, preconceito,

discriminação e violência, foram alguns dos temas sugeridos e trabalhados.

Os jogos de improvisação a partir dos temas dados pelos alunos para a criação da peça se mostraram mais consistentes. O nível de interesse cresceu, tanto de quem estava praticando os jogos, como também de quem assistia a eles. Todos queriam ver como seria tratado o assunto que propuseram. Os jogadores mostraram mais apropriação dos temas e das regras da improvisação.

A vivência na qual normalmente a improvisação se apóia não se reduz à afirmação do eu ou da afetividade do jogador. Ela se estende igualmente a uma soma de experiências do mundo das quais o sujeito é depositário(...). (RYNGAERT.2009:93)

A primeira parte da montagem se voltou para a seleção dos temas a serem trabalhados por cada turma. Esta escolha seria de total responsabilidade dos alunos, ficando a cargo do professor apenas a mediação. Os temas escolhidos não revelaram surpresas: violência, sujeira na escola, preconceito e discriminação na sala de aula, dificuldades de relacionamento entre professor e alunos.

Spolin chama a atenção para o momento de escolha do tema a ser trabalhado. Esse momento, para a autora, é indispensável no processo teatral. Ela nos diz:

O tema é o fio condutor que une todas as pulsações da peça ou cena. Ele entrelaça e mostra-se no mais simples gesto e no mínimo detalhe de sua roupa. É a ponte que une uma cena (pulsação) a outra, uma cena (pulsação) a si mesma.(SPOLIN.1998:287)

### **3.6.1 - Equipes de Trabalho**

Em relação a uma montagem teatral para turmas com mais de trinta e cinco pessoas, a divisão dos alunos em grupos se faz indispensável. A solução encontrada para viabilizar a participação de todos foi a criação das equipes de trabalho: além dos alunos que atuam nas cenas, formamos grupos de quatro ou cinco alunos com o objetivo de desenvolverem os outros elementos da carpintaria teatral, como cenários e adereços, figurinos, luz, sonoplastia e divulgação (cartazes, programas). Geralmente formam-se quatro equipes de trabalho além do elenco.

Os alunos que, durante os bimestres anteriores, se inclinaram pelas atividades plásticas de desenho e pintura são convidados a integrarem as equipes de cenários ou figurinos; da mesma maneira, aqueles alunos que demonstraram um trabalho mais desenvolvido com música, ou mesmo um interesse por esta arte, juntam-se em uma equipe que pesquisará e escolherá as músicas a serem utilizadas nos esquetes. E, assim, cada aluno é direcionado a uma equipe, formando a ficha técnica de cada trabalho.

É certo que nem todos os trabalhos necessitam de música ou figurinos elaborados ou sofisticados, como também o foco do trabalho não estará nestes elementos e, sim, na expressão do corpo e da voz dos alunos-atores, além disso, em se tratando de um contexto de extrema pobreza, fica impossível refinar estes componentes do espetáculo. Também é verdade que alguns grupos não conseguem apresentar um trabalho final elaborado e pronto a ser utilizado nos esquetes. Porém, a existência de equipes que trabalhem com estes elementos se justifica pela pesquisa e pela aprendizagem derivada deste movimento. É importante que os alunos percebam a importância de cada elemento no resultado final. Cada equipe apresenta um esboço do

que poderia ser a luz, ou a sonoplastia ou mesmo o figurino e os cenários de cada esquete. E assim terá tido contato com os conhecimentos específicos de cada arte componente da cena.

Na escola Padre Manuel da Nóbrega, diferentemente de outra escola em que leciono<sup>19</sup> sinto grande dificuldade em meu trabalho pela falta de pessoal especializado em auxiliar em uma possível divisão da turma em grupos. Iniciei uma parceria com a biblioteca e o laboratório de informática para desenvolver os esboços das equipes de trabalho, a experiência se mostrou cheia de obstáculos: Os alunos precisam de um representante adulto o tempo inteiro com eles para que produzam e o professor precisa se revezar nos espaços. Biblioteca e sala de vídeo são bem próximas, porém o laboratório de informática fica no último andar, inviabilizando a iniciativa. A solução foi atrasar o processo utilizando uma aula prática para expor as idéias e lançar as propostas. Mesmo assim ainda ficava complicado manter no mesmo ambiente trinta e cinco crianças onde somente quinze estão trabalhando. Coloquei então todas as equipes juntas na biblioteca e passei uma tarefa de desenvolvimento de esboços. A bibliotecária ficou com eles enquanto eu voltei para a atividade de encenação com os alunos/atores. Permanecemos assim durante algumas semanas.

O desenrolar do processo foi particularmente diferente para cada uma das

---

<sup>19</sup> Centro Educacional Espaço Integrado (CEEI) situado na Barra da Tijuca, zona Oeste do Rio de Janeiro. Nesta escola o ensino de teatro já está estabelecido no 8º e 9º anos. Matéria obrigatória no currículo com carga horária de dois tempos semanais, a disciplina compartilha projetos com outras disciplinas, mas mantém íntegras suas especificidades entre as quais, local adequado e avaliação diferenciada. A montagem teatral acontece sempre que as turmas caminham nesta direção e a divisão das equipes de trabalho é bem sucedida, não somente por parte dos discentes, mas, sobretudo, pela infra-estrutura adequada. A escola possui biblioteca e laboratório de informática que funcionam como locais de pesquisa, além de funcionários auxiliares. A divisão da turma acontece em três ou até quatro grupos trabalhando ao mesmo tempo em locais diferentes e sempre com excelentes rendimentos.

turmas. Apesar de todas terem sido submetidas aos mesmos jogos de improvisação (conforme oficina descrita no corpo deste texto) cada uma delas (602,603,604,605,606) respondeu diferentemente ao processo ainda que, ao final, tenham, entre as que apresentaram trabalhos cênicos, sem exceção, optado pelo texto escrito.

As turmas 604 e 606 não chegaram a um produto cênico final para ser apresentado, ainda que tenham realizado todo o processo da oficina.<sup>20</sup> Em substituição, foram desenvolvidas tarefas teóricas e práticas (pesquisas sobre o tema dos esquetes, confecção de cartazes e organização dos espaços para as apresentações) para efetivar a participação no evento.

As turmas 602 e 603 decidiram escrever imediatamente, enquanto a 605 preferiu não escrever texto algum permanecendo apenas com o tema da discriminação, que muitas vezes surgiu durante a oficina, porém, no decorrer do processo desta turma, as cenas não ficavam prontas e eles acabaram decidindo que necessitavam de um texto escrito, a fim de evitar que *alguns alunos modificassem muito as falas diariamente*, o que vinha acontecendo com frequência. E iniciaram a escrita do texto a partir de tudo o que já havia sido improvisado.

Os textos foram criados fora da sala de aula e por uma equipe de voluntários. Deixei-os totalmente livres para escrever a partir das improvisações feitas anteriormente e com as anotações realizadas. Indiquei os roteiros produzidos em sala para os filmes de Chaplin para servir de apoio ao trabalho dramaturgico. O processo de escrita do texto pareceu ter sido vivido plenamente, revelando um equilibrado trabalho de grupo. No entanto, a escolha dos elencos fez surgir questões que foram

---

<sup>20</sup> É bastante comum entre grupos que realizam atividades cênicas em circunstâncias adversas a não realização de produtos finais. Os motivos variam entre mau uso do tempo, interesse da turma ou encaminhamentos específicos para realização de outros trabalhos finais. No entanto, todo o processo mantém íntegras as etapas da oficina bem com a apropriação dos objetivos propostos.

experimentadas por eles durante o processo. Os próprios alunos se escolheram e sugeriram nomes. Outros ainda se excluíram do elenco preferindo participar das equipes de trabalho. Um outro critério (estabelecido pelas próprias turmas) para escolha foi o comportamento social de cada aluno. As turmas determinaram que alguns integrantes, apesar de terem se mostrado como excelentes jogadores durante a oficina, não serviam para compor o elenco por não se adequarem ao trabalho de grupo: ou por faltarem sucessivamente aos ensaios (marcados somente entre eles em horários extras) ou por não decorarem o texto dos autores. Estes alunos queriam improvisar, como haviam feito muito bem durante a oficina, o que deixava os demais colegas de cena sempre inseguros por não terem a mesma versatilidade permanente. Assim sendo, entra em cena a autoridade de grupo e o aluno é direcionado para outra equipe de trabalho como cenários ou figurinos. Procurei mediar a situação, mas não impedi a decisão do grupo por acreditar na autonomia que começava a se esboçar.

Para viabilizar os ensaios (em tempo recorde) desenvolvi um calendário de encontros extras durante a semana. Pedi a alguns amigos professores a ajuda necessária em relação ao tempo e, também, no acompanhamento dos elencos nos dias em que eu não poderia comparecer à escola. E dois meses depois estávamos “prontos” para a apresentação dos esquetes.

### **3.7– A mostra de teatro**

O segundo semestre no “Padre” (período que corresponde ao 3º e 4º bimestres do calendário escolar) é caracterizado como o momento em que o aluno deverá iniciar uma corrida para passar de ano. Afinal, se não somar vinte pontos aos quatro bimestres, será considerado reprovado. É a reta final para adequar-se às normas avaliativas do sistema. Neste momento, a maioria dos professores lança mão de diversos



recursos para atrair a atenção dos alunos em relação ao conteúdo, inclusive propondo atividades extras para se somarem às provas. A coordenação geral também participa da empreitada organizando a “Feira Integrada”, um projeto multidisciplinar que objetiva apresentações públicas de diversos projetos no pátio da escola.

Os eventos artísticos, cívicos ou de qualquer outra natureza, mas que, em comum, possuam apresentações públicas tornam-se acontecimentos de grandes proporções na escola. Seja pela carência desse tipo de comemoração, ou pela própria natureza do evento. As comemorações de festas juninas, feira de ciências, feira de livros ou até mesmo apresentações de pequenos projetos no pátio da escola acabam reunindo um grande número de pessoas, inclusive de fora da escola. A direção entende que muitos eventos devem ser abertos, pois a escola faz parte da comunidade e deve dividir com todos os seus membros a sua produção. Com a “Feira Integrada” não foi diferente: a escola se mobilizou por completo, organizando na medida do possível os espaços que receberiam os projetos.

A feira é aberta à comunidade e os pais dos alunos podem conferir o trabalho dos filhos e interagir com a escola e professores. Valendo pontos extras na nota, a feira se tornou uma atividade bastante atraente, sobretudo para aqueles alunos com problemas no boletim. É pena que os aspectos quantitativos na avaliação educacional tenham predomínio sobre os aspectos qualitativos.

Os projetos apresentados durante a “Feira Integrada” eram os mais variados: apresentações de cartazes com temas diversos, maquetes, textos. Um palco foi montado no pátio para as apresentações artísticas de dança, canto e... teatro. Este palco se tornou o centro das atenções, monopolizando o interesse da platéia. As danças eram geralmente realizadas com música *funk* ou de inspiração estrangeira como *Hip Hop*. Os números

apresentados são muito parecidos entre si, quase sempre reproduções mal acabadas de números da tevê. Um projeto de dança folclórica que foi desenvolvido paralelamente ao teatro acabou sendo rejeitado e execrado pelas turmas.

### **3.7.1 – Esquete escolar – Temas e textos**

A “Mostra de Teatro” foi realizada em uma pequena sala, longe do pátio. Esta decisão contrariou um pouco a direção da escola e alguns professores que gostariam que o teatro do 6º Ano fosse visto por todos. Meu receio era que fosse apenas visto e não ouvido. Por isso escolhi a sala de vídeo como palco e alguns professores e alunos como platéia. Meu objetivo consistia em que as crianças ficassem um pouco mais protegidas e pudessem ser ouvidas. Platéia lotada, um a um os esquetes foram sendo apresentados.

A turma 602 teve a coordenação da aluna Alessandra (treze anos) que organizou as idéias surgidas em reunião realizada entre os membros da turma. A 602 é uma turma bastante heterogênea. Possui alunos de duas faixas etárias e mantém no mesmo espaço alunos com dez e quinze anos. São dois grupos co-existindo com todas as dificuldades de relacionamentos típicas desta realidade. Optaram por um tema adulto que não foi nem por uma vez cogitado em sala: O aborto. Quando questionados sobre o porquê da escolha, justificaram que o aborto é uma realidade que se aproxima cada vez mais da escola. Com poucos alunos, o esquete teve um processo bastante fluente e os ensaios transcorreram sem muitos tropeços. Apresentaram para o restante da turma e também para uma platéia formada por alunos do 7º ano.

A turma 605 é formada por alunos aplicados e que trabalham de forma disciplinada sob a determinação de tempo. Possui (a exemplo da 602) um grupo de alunos com idade superior à maioria, com problemas disciplinares e que dificulta o

desenrolar das aulas. No processo de montagem do esquete, os alunos evitaram que tal grupo participasse do elenco delegando a ele (o grupo) que desenvolvesse atividades cooperativas<sup>21</sup> para a boa realização do evento. O processo de ensaios não transcorreu de maneira fluente, apresentando em seu percurso, algumas dificuldades de relacionamentos entre o elenco.

O esquete desta turma contava a história de uma aluna nova na escola que não era bem recebida pela turma<sup>22</sup>. Discriminada, a garota era protegida pela professora e acabava com um final feliz. Durante a apresentação, os alunos, nervosos diante do público, perderam suas falas literalmente. Ficavam mudos olhando para a platéia, paralisados. E a aluna que fazia a professora começou a lembrar as falas para cada um deles. Sem reação nenhuma dos colegas, ela continuou falando todos os textos. Dizia ela: *Aí eu falo: Olá turma. Temos hoje uma aluna nova. E você Pedro, fala: Que chato! Essa sala já está cheia, Por que ela não vai para outra sala? Aí eu digo* E assim seguiu. O esquete foi inteiramente apresentado por uma única criança, enquanto os outros alunos e a platéia, inclusive eu, assistíamos a tudo, impressionados.

O outro esquete foi apresentado pela turma 603. Era sobre o lixo na escola.<sup>23</sup> Contava a história de uma garota que, de tanto detestar a escola, não se importava em sujá-la mais e mais. Ela joga uma casca de banana no chão, provocando um acidente com outra aluna. Os colegas resolvem castigá-la e a denunciam para a direção. A garota é convidada pela direção a ajudar a limpar a escola. Arrependida, a aluna recebe os amigos de volta e temos mais um final feliz. Essa turma se apresentou normalmente, mantendo o mesmo entusiasmo dos ensaios.

---

<sup>21</sup> Montagem de pequenos cenários e aquisição de adereços

<sup>22</sup> Ver cópia do texto manuscrito em anexo

<sup>23</sup> Ver cópia do texto manuscrito em anexo

A diferença fundamental entre as duas turmas mencionadas por último, pôde ser percebida durante os ensaios. O elenco do primeiro esquete sempre se manteve inseguro, pedindo que os demais membros da turma não os vissem ensaiando, com receio de serem ridicularizados. Tentei dissuadi-los desta postura, abrindo discussões em sala entre todos para falar a respeito. Argumentei que o trabalho era coletivo e que, portanto, todos poderiam contribuir vendo os ensaios. A turma sempre foi caracterizada por subgrupos, inclusive a divisão das equipes se deu em muito por este motivo. Contra-argumentaram que não se davam bem e que os outros atrapalhariam usando de má fé. O elenco manteve-se firme em sua decisão.

O relacionamento de grupo é sempre problemático nestes contextos escolares. O teatro funciona como um aglutinador de personalidades diversas, mas, por si só, não dá conta de problemas que têm raízes na família e na própria cultura estabelecida. Algumas mães inclusive chegam a pedir aos professores que não apliquem trabalhos em grupo, para que seus filhos não tenham que conviver com outras pessoas que não fazem parte do grupo social em que estão inseridos.

A turma 603, no entanto, não se importava nem mesmo que outras turmas vissem seu processo. Queriam se exhibir para todos e os ensaios eram sempre bastante divertidos. Existia um frescor de primeira vez, sempre que iniciávamos um novo ensaio. O frescor demonstrado na escolha do texto se manteve presente durante todo o processo e culminou na apresentação final.

O esquete apresentado foi escrito e dirigido pelo aluno Leonardo Gonçalves (603) sobre a poluição nos rios e lagos<sup>24</sup>. O esquete foi fruto de um projeto em parceria (raríssima exceção) com a área de Ciências. Com o uso de fábulas, o aluno descreve o

---

<sup>24</sup> Ver texto em anexo

desespero de animais vivendo numa floresta que, aos poucos, vai sendo destruída pela poluição. Os animais então resolvem fazer uma assembléia geral para discutir o problema e arrumar soluções. Os reis do mar (Tubarão), da terra (Leão ) e do ar(Água) organizam-se em ações simultâneas para tentar barrar a situação. A apresentação deste trabalho foi particularmente diferente dos demais por revelar uma outra face da turma, sempre muito agitada e, agora, calma e centrada. Utilizaram-se de uma disposição simples, todos sentados em semicírculo para dizer as falas.

Observei, em um primeiro olhar, que, durante o processo de criação dos esquetes, os alunos voltaram a utilizar as informações estruturais dos roteiros feitos anteriormente a partir dos filmes. No entanto, abriram mão dos conteúdos dos filmes de Chaplin, preferindo temas de seu cotidiano, mais próximos aos problemas escolares e de relacionamento. Mas, olhando novamente, não era difícil perceber que os esquetes falavam de sentimentos universais, ainda que de uma maneira simples e singela e sintetizavam um universo de oprimidos, desejosos pela criação de uma nova realidade.

## Considerações Finais

Os quatro anos em que desenvolvo o trabalho com aulas de teatro para jovens estudantes e, mais especificamente, os dois últimos anos em que me dediquei exclusivamente ao estudo dos processos de expressividade cênica com alunos da rede pública de ensino me permitem concluir que as dificuldades financeiras, econômicas, bem como as diferenças sociais e culturais dos alunos não impedem que se desperte neles o interesse em fazer teatro. Esta linguagem artística parece fazer parte de uma necessidade nossa de expressão e ressignificação da realidade e encontra-se de forma latente entre os alunos, mesmo entre aqueles que não têm nenhum contato com a linguagem teatral. Só necessitando, portanto, de uma oportunidade que faça emergir essa potência. O trabalho feito com o jogo a partir do cinema foi pensado enquanto facilitador no processo de apropriação dessa força criadora e expressiva.

Pesquisar sobre o teatro na escola Padre Manuel da Nóbrega me possibilitou conviver diretamente com as profundas amarras políticas que envolvem o ensino público e que se revela nos baixos salários, nas mais ínfimas condições de trabalho, que destroem as ideologias, acabam com os desejos e que tanto dificultam a melhoria da aprendizagem e, principalmente, do ensino do teatro nas escolas. Os alunos são os que menos representam empecilhos ao ensino de teatro neste emaranhado de desafios que é a escola pública.

As dificuldades de ordem material, estrutural, espacial, administrativa e, principalmente, ideológica nutrem-se mutuamente, sufocando os processos educativos de forma permanente. E o ensino de teatro está lá, no fundo disso tudo, sobrevivendo como a planta que nasce na pequena fenda aberta no concreto. Por que resistir? Talvez

porque seja a única forma mais possível de se aproximar de nossa humanidade. O teatro está próximo, mas precisa ser percebido.

Experimentar o cinema como recurso didático possibilitou despertar o interesse dos alunos para a imagem, desenvolvendo um olhar mais analítico, o que resultou em aulas mais dinâmicas, alegres, prazerosas e significativas. O encontro com Chaplin não foi mais um mero filme visto na escola para fins de pesquisa. Carlitos possibilitou a entrada da verdadeira poesia em um espaço destinado ao funcional e utilitário mais imediato. Ver crianças de onze anos de idade trazendo dvds para tirar cópias de um filme de 1928 é a certeza de que não estivemos diante de apenas um conteúdo passageiro.

Os trabalhos desenvolvidos a partir dos filmes vistos, não foram apenas meros exercícios corriqueiros feitos no intuito de adquirir nota aprovativa, mas a sua realização entre os alunos revelou-se quase sempre como possibilidades criativas. Pesquisamos as imagens, a linguagem, construímos roteiros, textos dramáticos, fizemos leituras dramatizadas e dublagens. Se estivéssemos buscando resultados, talvez ficássemos frustrados em alguns momentos, quando não obtivemos a satisfação absoluta em termos de produto, mas quando estivemos examinando processos de aprendizagem através da arte, permeados de discussões e questionamentos, ficamos encantados e felizes em todas as etapas. Tudo no intuito de descobrir uma expressividade própria e de aproximação com o teatro.

O cinema, enquanto recurso didático, aproximou os alunos do jogo teatral, abreviando o caminho a ser percorrido na aquisição das competências indispensáveis à esta prática. Com o estudo de seus elementos, o filme deu sentido às relações com o espaço cênico, conflitos entre personagens e razão para se fazer algo em cena. Testar o

jogo após o contato com os filmes de Chaplin e sua linguagem, minimizou o medo de penetrar num ambiente teatral.

Os estudos teóricos realizados a luz de autores como Spolin, Koudela, Japiassu, Ryngaert, ganharam uma outra dimensão quando colocados de encontro com a prática teatral desenvolvida com os jovens alunos. O respeito à cultura local, que sempre pautou esta pesquisa em todas as suas fases, proporcionou um ganho imensurável, ao colocar os alunos no centro do trabalho criador. Sua vivência, revelada nas propostas de jogos e esquetes, enriqueceu o processo de maneira particular, provando que a prática teatral é sempre maior do que podemos descrever. Toda tentativa de aprisioná-la em conceitos rígidos e fechados se revelará frustrada, pois, a cada dia, surgirá uma nova prática, feita por outros indivíduos a partir de novas referências.

Por fim, este trabalho me possibilitou concluir que o jogo teatral não é apenas um recurso didático para “soltar” a turma ou “valorizar” a criatividade. O jogo, assim como o teatro, pode ir mais além, contribuindo e interferindo positivamente nas vidas de cada um deles, dentro e, sobretudo, fora da escola. O Jogo lançou possibilidades para que os alunos trabalhassem em grupo e a partir daí, repensassem as relações que estabelecem uns com os outros. O Jogo tornou concreto e prático o momento de falar, de ouvir, de liderar, de decidir, de mudar, de voltar atrás e refazer. O jogo os fez pensar.

Consciente de que esta pesquisa é o início de um trabalho que necessita de uma continuidade, sinto-me parte desta longa e árdua caminhada do ensino através do teatro. Uma vez inserido, sinto-me feliz, por perceber o tanto que já percorremos nestes quarenta anos e também ansioso por ver ainda tanto por ser realizado. E, neste duplo sentimento de felicidade e ansiedade, vou imaginando e trabalhando para tornar o teatro na escola evidente demais para ser ignorado.



## ANEXOS

- ✓ O que é Arte?
- ✓ Por que o filme é engraçado?
- ✓ Protocolos
- ✓ Roteiros dramáticos
- ✓ Textos dramáticos

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ALBERT, Verena. *O Riso e o Risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons A Nova Cultura Oral*. São Paulo: Cortez, 2001
- ANDRADE, Elza de. *Mecanismos de comicidade na construção do personagem: propostas metodológicas para o trabalho do ator*. (Tese de Doutorado). 2005.
- AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAZIN, André *Charlie Chaplin*. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006
- BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. in: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura*. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CALIL, C. A. *Cinema e Indústria*. In *Cinema no Século*, Ismael Xavier (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- CEVASCO, M. E. *Dez Lições: Sobre Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- CHAPLIN, C. *Minha Vida*. 10 Ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1964.
- CONY, C. H. *Charles Chaplin*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

- \_\_\_\_\_. *O Personagem Carlitos*, In *Chaplin por ele mesmo*. São Paulo: Martim Claret, 1989.
- COSTA, Cristina. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2005
- de Janeiro: UFRJ, 1995.
- DRIESSEN, Henk. *Humor. Riso e o Campo. Reflexões da antropologia*. In: *Uma História Cultural do Humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- DONDIS, Donis. *A Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002 .
- \_\_\_\_\_, Sergei. *A forma do filme*. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FRANÇA, J. A. *Charles Chaplin: O "Self-Made-Myth"*. Lisboa: Horizonte, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, P. E. S. *Chaplin é Cinema?*, In *Crítica de Cinema No Suplemento Literário*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra / Embrafilme, 1981.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol 4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUÉNOUN, DENIS, (1946) *O Teatro é Necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GUNNING, T. *Cinema e História*, In *Cinema no Século*, Ismael Xavier (org.). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Estudos, 4).

- IANNI, O. *Ensaio de Sociologia da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem: Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio Janeiro: Imago, 1996.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MILTON, J. *Chaplin: Contraditório Vagabundo*. São Paulo: Ática, 1997.
- MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003
- NAZÁRIO, Luiz. *As sombras móveis: atualidade do cinema mudo*. Belo Horizonte: EDUFMG, 1999.
- POLLAK, M. *Memória e Identidade Social*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1992.
- PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.
- RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ROUBINE, Jean- Jacques. *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem da Encenação Teatral: 1880-1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar. Práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SCHAEFFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- SILVA, Adilson Florentino da. *A Hora e a Vez do Ensino de Teatro* (Tese de Doutorado): 2006.

- SILVEIRA, W. *Imagem e Roteiro de Charles Chaplin*. [S.l.: s.n], 1969.
- SKALAR, R. *História Social do Cinema Americano*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SLATE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (org.). *Documentário no Brasil*. Tradição e transformação. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.
- VANOYE, F. GLOIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2<sup>a</sup> ed. rev.

---

Revistas:

- Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.  
(Cinema, v.4).
- Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação Ano 2 - Edição 2 –  
Dezembro de 2008/Feveireiro de 2009.

---

Sites :

[WWW.alana.org.br](http://WWW.alana.org.br)

[WWW.unisal.com.br](http://WWW.unisal.com.br)

<http://www.scielo.br/scielo>



## ANEXOS

Gênero

número: 12 Turma: 603

título: Carlitos e palhaço no teatro

Dama: Vai logo

Carlitos: tem uma minhoca aqui

Dama: seu embragaadinho

palhaço: vem crapa

Dama: Vai Carlitos vai na palca e faz

Carlitos: Eu já embragado

Dama: não tem nenhuma crapa

Dama: Vai a sua Vasy

Carlitos: uma danarona vai

Dama: faz algo embragado

Dama: Vasy é muita vem crapa

fim

Lembrete:

Butterfly



25/06/09

P. 1. 2. 3.

título: O teste Que Valia um emprego

Um dia Carlitos estava no circo vendo um teste. O palhaço faz uma demonstração que Carlitos vai fazer mais com a ajuda do dono do circo. Ele tenta fazer alguma coisa engraçada. Ele fala.

O dono do circo — Ve não tá me parecendo engraçado. Carlitos — Há que

O dono do circo — ai ai que teclio.

O dono do circo — Bata ele em outro número.

Aí os palhaços se levantam do lugar. Eles disseram

palhaço — Tama a maçã

O palhaço tem que pegar a flecha e taca na maçã que tá em cima do cabeça do outro palhaço. Mas um palhaço que estava com fome comeu um pedaço da maçã.

O palhaço — Ei se comeu a maçã para outro palhaço sair da maçã e come

O palhaço — pronto deixa a sim não come

O palhaço de zombaria vai lá e come de novo

O palhaço — Ei di novo para para de come a maçã

Aí o Carlitos se levanta e tenta fazer o número

Gênero

número: 12

Série: 6º B

título: Carlitos e o palhaço no teatro

Dama: Vai logo

Carlitos: tem uma minhoca aqui

Dama: seu embragadinho

palhaço: vem crapa

Dama: Vai Carlitos vai na palca e faz

Carlitos: Eu no embragado

Dama: não tem nenhuma crapa

Dama: Vai a rua Terry

Carlitos: uma chamada vai

Dama: faz algo embragado

Dama: Vai é muito vem crapa

fim

Assinatura:

Butterfly



25/06/2009.

Cartes

Nome: Surma: 603

título: Os palhaçoadas de Carlito

Carlitos vai fazer um teste para ver se ele consegue ser palhaço. O dono do circo fala:

Carlitos vai lá no palco e faz uma palhaçada!

Carlitos: Oha está com esta palhaçada?  
Dono do circo: Ai tá muito ruim! está um tédio. Vou chamar uns dos palhaços para você ter uma apresentação e tentar fazer a mesma apresentação mas faça direito!

Os palhaços faz a apresentação. É a vez do Carlitos. Os palhaços tiram uma maçã na calça de Carlitos.  
Carlitos: Come a maçã.

Carlitos: Esta maçã está com uma minhoca.

palhaço: Come essa outra maçã!

Carlitos: Vou comer esta amanhã!  
Dono do circo: Você fez tudo errado olhe e aprenda!

25/06/09

Tema: 607 nº9

prof: Rui

nota:

Os palhaços de carlitos  
e os palhaços

dama do circo: fosse algum caso, você é chato.

carlitos: homem.

dama do circo: sente aquele e assiste. agora e o seu ato

palhaço: fosse assim que eu vou atirar, com o moção

carlitos: A moção está com um ~~palhaço~~ <sup>menhaco</sup>,  
prefiro comer uma banana, agora o tigre está  
pronto para

dama do circo: Vamos ver e muito ver em bom  
jô.



Aluno

Nome e nº

Carlito e seus palhaços

O Carlito está no centro do circo tentando fazer o dono do circo rir

o dono do circo que riu

O dono do circo: está aqui Carlito e bate para o número dos palhaços

Carlito: para o número do dono do circo e ele riu

O dono do circo: riu e maluco

começa a apresentação dos palhaços

Carlito: Hã Hã Hã Hã

O dono do circo: isso é que palhaço

O dono do circo: fala com ele Gabriel

O palhaço: velho loco

Carlito: lá

palhaço: lá para trás

O Carlito sai e diz





# Jolie

21/05/2009

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: 602

Por que é engraçado?

Porque é um filme de comédia com atores engraçados e cenas interessantes animados fizemos com que os telespectadores ralem gargalhadas.

Gostei de todo filme, porém teve parte que chamou mais atenção principalmente a que Parletas pega o pão da panelinha, a parte da sala do espelho e também quando os macacos caem na cabeça de Parletas. Gostei também quando a bailarina pega o pão e come quase tudo os palhaços na picadeira, também foi divertida.

Quando ele se finge de boneca e bate na dona da circo e no supermercado e bate na bunda do homem.

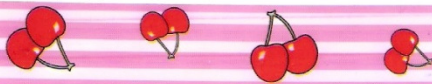
Adorei o filme, foi muito legal!!!



© 2008 Tilibra

Arte é tudo aquilo que fazemos  
exemplo: Nós desenhamos nossos desenhos  
são uma arte que muitas vezes  
usamos para se comunicar com pessoas  
escrever também é uma arte, arte é  
uma cultura que inventamos e essa  
invenção é uma criatividade. Existem  
desenhos abstratos são desenhos que  
não sabemos o que está desenhado mas  
muitas pessoas desistem o desenho com  
o coração esses desenhos são muitas vezes  
bonitos.

Eu espero desta aula de artes  
muitos desenhos e muita criatividade!



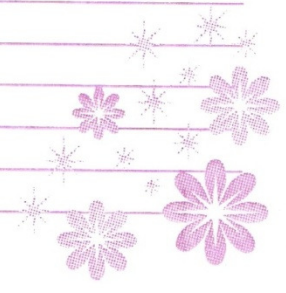


Escrevendo



Arte é cultura, arte é pintura, arte é a  
 emoção, se faz com o coração. Arte é amor,  
 arte é sentimento, se inspira numa arte, porque  
 ela é um momento, com muitas  
 palavras vão dizer, com toda  
 dedicação a arte é minha amiga e mora  
 no meu coração. Espero e a vida seja muito  
 boa e maravilhosa, e que a arte esteja comigo  
 todos os dias da minha vida, porque ela  
 habitava o meu coração para toda sempre.

Obrigada:





# O QUE É ARTE PRA MIM?

Arte pra mim é pintar, dançar, cantar, ser humorista, isso tudo é uma cultura que qual quer povo pode fazer arte é matéria super legal interessante muito divertida e as vezes eu sei que pode ser até uma brincadeira de criança mais não é. É uma cultura arte é vale poder fazer muitas coisas. arte é a pessoa pintando, arte é a pessoa cantando, arte é a pessoa fazendo um personagem engraçado. Galon Romântico um imitador de teddy boy. Toda vez quando eu vejo uma pessoa fazendo alguma coisa muito legal como um festa de uma pessoa eu fico pensando se arte é cultura eu não. Li que comprida e fico me perguntando no meu pensamento eu acho que é tudo mesma coisa como uma festa um filme de suspense ou de terror romântico. então poror arte é super interessante. as vezes eu falo com os meus

tilibra



(VIRÉ)



© Disney







Teatro do Colégio Estadual Padre Manoel da Nobrega.

\* A limpeza leva a grandeza \*

\* Atores do elenco. \*

Giuliana: Valquíria Faria

Diego: Diretor Rodolfo Matias

Caroline: Carla

Lucas: Prof.º Rinaldo Santiago

Kerem: Daniela

Vanessa: Gabrielle.

\* Figurantes \*

Maiara, Luana, Leonardo, Ramon

\* Texto \*

Valquíria: - Eu odeio essa escola!

Gabriela: - Eu concordo com você, essa escola é nojenta

Valquíria: - Essa escola é nojenta, por tanto, sem falarmos alunos potentes que tem aqui.

Gabriela: - É mesmo!

Valquíria: - Vê se vem alguém aí!

Gabriela: - Não, porque?

Valquíria: - Porque eu vou jogar essa casca de banana no chão e próximo idiota que passar cair (risos)

Gabriela: - (risos).

☛ Chega Daniela e vai!







Trabalho na

Sala de Vídeo

2) Professor dividiu a metade da turma e levou a sala de vídeo, ele colocou no grupo A: Juliana, Sabrina, Lucas, Larissa, Beatriz e Raphael e o grupo B ficou: Dora, Gus-moda, Fabiano, Wagner, Paulo Victor e Wellington. 3) Grupo B foi bem ficaram um bom trabalho de equipe mais foi o grupo A foi bem em trabalho de equipe e se perguntaram qual do qual o grupo B. 4) Grupo A interpretou uma cena onde dois ladões estavam escondidos e quatro homens brancos, e um dos ladões deu uma cadaverada em uma das crianças e ela morreu e o outro ladão tentou matar as outras três meninas elas fugiram que morreram mais as três acabaram matando os ladões, e o grupo B fez uma cena em que ficaram um Flip em que tinha o cara contando a as pessoas brigando.

Trabalho : 605

605

kajoma

## O atropalhado

Carlitos foi chamado para fazer um teste para entrar no circo

Dono do circo: olhe bem o que os palhaços vão fazer em!

palhaço gordo: vai para trás pegue a maçã e bata na cabeça agora você acertar a maçã com a flexa

palhaço magro: que maçã boa hum

palhaço gordo: não é para comer a maçã seu idiota! mais agora deixa como está bata na cabeça!

palhaço magro: hum que bom

palhaço gordo: eu já disse que não é para comer a maçã! bem vamos de novo

palhaço magro: esse é o ultimo pedacço que tem essa maçã está boa

palhaço gordo: não agora você comeu o ultimo pedacço vai levar um soco

palhaço magro: ai

Dono do circo: agora você vai fazer a mesma coisa Carlitos

palhaço gordo: agora Carlitos vai para trás e bata a maçã na cabeça

Carlitos: ai eu tropecei



# SWINGÜDO

© LUZE VIDA



Trabalho de arte

Produção de roteiro dramático.

Filme: O circo.

Dano - Me mostre algo.

Barlito - Olha eu sei fazer isso aqui ó.

Dano - mas que número é isso. Bateu ele no número da maçã.

Palhaço 1 - Olha vai ser assim.

Palhaço 2 - Hum! Que maçã deliciosa!

Palhaço 1 - Tô? Deixa eu ver. Hum! Muito boa.

Palhaço 2 - Num te fale?!

Dano - agora é você, tá lá, e seja engraçado.

Barlito - Pode deixar. Dava o melhor de mim.

Palhaço 1 - Bom, você é estabamado!

Barlito - Desculpe!

Palhaço 1 - Seu começo.

Barlito - Hum! pô mais um pedaço.

Xiiii! tem uma minhoca dentro da maçã.

Palhaço 1 - Olha só, pra mim não dá mais.

Aluno:

Turma: 603.

credeal



Data: 18/05/09 O circo

Alunos: \_\_\_\_\_

S	T	C	O	S	S	C
W	T	W	T	F	S	S

Eu assisti o filme o circo e eu achei engraçado por que ele caiu na varalva que tava o ovo e a varalva estava muito quente e tambem quando o burro correu atraz dele e quando ele entrou na pua do leão e a leoa a entra pertinho e quando ele bota a cabeça a ruga aparece e tambem quando a bailarina come o pão do palhaço e ele pega o pão de volta e vai la e da a metade do pão pra ela e ela come muito rapido.

Eu achei que foi muito legal uma comedia eu adorei uma maravilha