



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

**TEATRO NA ESCOLA:  
UMA EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO COLABORATIVO**

**EDNA MARTINS DOS SANTOS CARVALHO**

**Brasília-DF**

**2020**

EDNA MARTINS DOS SANTOS CARVALHO

TEATRO NA ESCOLA:  
UMA EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO COLABORATIVO

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes na área de concentração de Artes Cênicas. Linha de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Marques de Freitas Filho

Brasília-DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MC331t Martins dos Santos Carvalho, Edna  
Teatro na escola: uma experiência com o processo  
colaborativo / Edna Martins dos Santos Carvalho;  
orientador Fernando Marques. -- Brasília, 2020.  
126 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional  
em Artes -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Teatro na escola. 2. Processo colaborativo. 3.  
Colaboração. 4. Criação compartilhada. I. Marques, Fernando,  
orient. II. Título.

**Edna Martins dos Santos Carvalho**

**Teatro na escola: uma experiência com o processo colaborativo**

Esta dissertação de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de "Mestre em Artes" e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes da Universidade de Brasília.

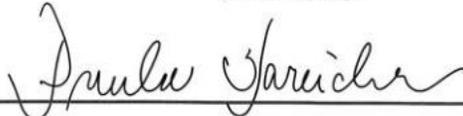
Brasília, 06 de julho de 2020.



---

**Prof. Dr. José Fernando Marques de Freitas Filho – CEN/IdA – UnB – ProfArtes**

**Orientador**



---

**Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – FE – UnB – ProfArtes**

**Membro Interno**



---

**Prof. Dr. César Lignelli – CEN/IdA – UnB**

**Membro Externo**

---

**Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – CEN/IdA – UnB – ProfArtes**

**Suplente**

Dedico este trabalho à minha mãe Alice Maria (*in memoriam*), que não pôde vivenciar este momento, mas, com sua dedicação e carinho, sempre apoiou os meus sonhos e tudo fez para que eles se realizassem.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me guiar em todos os momentos e nunca soltar a minha mão. Por me permitir crescer, errando e aprendendo em cada experiência e por me permitir a realização de tantos sonhos.

Ao meu marido Jorge Carvalho, por ter me incentivado a começar o curso de mestrado e por não me deixar desistir me acompanhando e ajudando em todas as etapas da pesquisa. Por me trazer confiança. Pela ajuda, carinho e apoio.

A meus filhos Gabriel e Giovana, por terem me apoiado nessa jornada, entendendo minhas ausências e, com bom humor, entendendo meus momentos de estresse.

Ao Prof. Dr. Fernando Marques, pela orientação, por todos os conhecimentos compartilhados, por seu profissionalismo e dedicação. Obrigada por acreditar em mim, me corrigindo sempre que necessário sem nunca me desmotivar e por sempre me atender com paciência todas as vezes que precisei.

Aos membros da banca examinadora, por gentilmente aceitarem participar e colaborar com esta dissertação. Obrigada por suas valiosas contribuições e por suas análises significativas.

Ao Prof. Dr. Paulo Bareicha, por sua paciência e disponibilidade em esclarecer todas as dúvidas que surgiram durante o curso.

A meus alunos, que comigo percorreram o caminho da construção dessa pesquisa confiando no meu direcionamento, abraçando o projeto com empenho e dedicação. Obrigada por sacrificarem dias de folga, sábados e feriados para que o trabalho se concretizasse.

Enfim, obrigada a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização desta dissertação.

## *SABER VIVER*

*Não sei...  
Se a vida é curta  
ou longa demais para nós.  
Mas sei que nada do que vivemos  
tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe,  
braço que envolve,  
palavra que conforta,  
silêncio que respira,  
alegria que contagia,  
lágrima que corre,  
olhar que sacia,  
amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo:  
é o que dá sentido à vida.*

*É o que faz com que ela  
não seja nem curta,  
nem longa demais,  
mas que seja intensa,  
verdadeira e pura...  
enquanto durar.*

*(Cora Coralina)*

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é descrever e refletir sobre as possibilidades de contribuição do processo colaborativo para aquisição de atitudes colaborativas entre os alunos de Ensino Médio de uma escola pública, ressaltando e discutindo que dificuldades e soluções surgem ao longo de sua realização. O processo colaborativo consiste em uma metodologia de criação compartilhada, baseada em princípios dialógicos, em uma relação de horizontalidade com hierarquias flexibilizadas, praticada por grupos teatrais a partir da década de 1990. Para entendê-lo em seu contexto histórico, os seus fundamentos e potencialidade como modo de criação compartilhada, serão discutidos autores como Antônio Araújo, Luís Alberto de Abreu, Stela Fischer e Luiz Carlos Maciel. Tratando-se de uma pesquisa realizada em âmbito escolar, faço um relato de minha experiência como professora de artes cênicas em turmas de Ensino Médio nas quais eram aplicados alguns princípios do processo colaborativo, bem como uma reflexão sobre o significado da palavra “experiência” através do estudo de John Dewey e Jorge Larrosa. Para tal investigação foi realizada a análise de uma montagem teatral com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Maria, cidade próxima de Brasília, utilizando o processo colaborativo como estratégia metodológica.

Palavras-chave: Teatro na escola. Processo colaborativo. Colaboração. Criação compartilhada. Pesquisa-ação.

## **ABSTRACT**

The general objective of this research is to describe and reflect on the possibilities of contribution of the collaborative process for the acquisition of collaborative attitudes among high school students of a public school, highlighting and discussing what difficulties and solutions arise during its realization. The collaborative process is a methodology of sharing creation, based on dialogic principle in a horizontal relation with relaxed hierarchy, that has been practiced by theatrical groups since the 1990 decade. In order to understand the collaborative process in its historical context, its grounds and its potential as a manner of sharing creation, this study will discuss some authors as Antônio Araújo, Luís Alberto de Abreu, Stela Fischer and Luiz Carlos Maciel. Thus, this research was held in a school, I have made report of my experience as a scenic Art teacher in High School classes, in those were applied some collaborative process principles, as well an analysis about the meaning of the word “experience” through out the studies of John Dewey and Jorge Larrosa. Therefore, to achieve the research it was made an analysis of a theater play with High School second year students at Santa Maria, town near Brasília, applying the collaborative process as a methodological strategy.

Keyword: School theater. Collaborative Process. Collaboration. Sharing Creation. Research-action.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da peça <i>A bruxinha que era boa</i> .....	72
Figura 2 – Corredor central do CEM 417.....	75
Figura 3 – Pátio central do CEM 417 .....	76
Figura 4 – Sala de artes .....	76
Figura 5 – Turma escolhida para realização da pesquisa .....	78
Figura 6 – Reunião para escolha do tema.....	83
Figura 7 – Atividade de aquecimento .....	85
Figura 8 – Improvisações .....	86
Figura 9 – Visita ao Fórum de Santa Maria .....	90
Figura 10 – Improvisando a cena do julgamento.....	92
Figura 11 – Reunião da equipe responsável pelo roteiro .....	93
Figura 12 – Realização de ensaio 1 .....	98
Figura 13 – Realização de ensaio 2 .....	99
Figura 14 – Apresentação da peça 1 .....	102
Figura 15 – Apresentação da peça 2 .....	103
Figura 16 – Apresentação da peça 3 .....	103
Figura 17 – Segundo dia de apresentação.....	105
Figura 18 – Encerramento do projeto .....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de funcionários do CEM 417 .....	75
Quadro 2 – Distribuição das disciplinas em blocos .....	77
Quadro 3 – Cronograma de atividades.....	80

## LISTA DE SIGLAS

ACL	Auxiliar de Conservação e Limpeza
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Ensino Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CPC	Centro Popular de Cultura
DF	Distrito Federal
PAI	Pesquisa-ação Integral
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TBC	Teatro Brasileiro de Comédia
UNE	União Nacional do Estudante

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 PROCESSO COLABORATIVO</b> .....	20
<b>2.1 Análise dos termos colaboração e cooperação</b> .....	20
<b>2.2 Contexto histórico: a contracultura e o teatro de grupo</b> .....	21
<b>2.3 A criação coletiva: um novo modelo teatral</b> .....	31
<b>2.4 O processo colaborativo: o exercício da criação compartilhada</b> .....	36
<b>2.5 As funções artísticas no processo colaborativo</b> .....	40
• Dramaturgo .....	40
• Ator.....	41
• Diretor .....	44
<b>3 “ISSO É QUE FOI UMA EXPERIÊNCIA”</b> .....	47
<b>3.1 Reflexões sobre a experiência</b> .....	47
3.1.1 John Dewey.....	47
3.1.2 Jorge Larrosa .....	52
<b>3.2 Prazeres e dificuldades da trajetória de uma professora de Artes Cênicas</b> 56	
<b>3.3 As montagens teatrais: o desafio</b> .....	64
<b>4 PERCURSO CRIATIVO: DAS PRIMEIRAS DISCUSSÕES AO ESPETÁCULO</b> ..	73
<b>4.1 Metodologia, coleta de dados e instrumentos da pesquisa</b> .....	73
<b>4.2 População e amostra</b> .....	74
<b>4.3 Planejamento da pesquisa</b> .....	79
<b>4.4 A oficina</b> .....	81
4.4.1 Os primeiros encontros – da apresentação da proposta à escolha do tema ....	81
4.4.2 As primeiras improvisações.....	84
<b>4.5 A construção do espetáculo</b> .....	91
4.5.1 O roteiro .....	91
4.5.2 O cenário e o figurino .....	96

4.5.3 Os ensaios .....	98
<b>4.6 Abrem-se as cortinas .....</b>	<b>101</b>
4.6.1 A estreia .....	101
4.6.2 A repercussão do espetáculo e a reação do público .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Assentimento para Participante Menor .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – Texto do espetáculo “O julgamento” .....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Final de semestre. É dia de apresentação de peça. A sala fica lotada. As turmas convidadas para assistir à peça já ocuparam seus lugares, entretanto, na porta, outros tantos alunos pedem para entrar, para “ficar em pé mesmo, naquele cantinho ali”, dizem eles. Não consigo recusar e, enquanto há um cantinho vazio, mais um aluno tem a permissão de entrar para assistir ao espetáculo.

E a turma que vai se apresentar? Os alunos estão ansiosos, nervosos, cansados, pois saíram tarde da escola no dia anterior acertando os últimos detalhes, mas principalmente na expectativa quanto à recepção do público.

O espetáculo começa. Os convidados silenciam e assistem a seus colegas com respeito e orgulho. Divertem-se e planejam o que vão fazer quando chegar a vez deles. Termina o espetáculo e os alunos-atores, agora aliviados e felizes, comemoram o término da apresentação. “Foi uma experiência inesquecível”, repetem em uníssono. E essa tem sido a rotina no CEM 417 de Santa Maria ao longo de quase duas décadas.

Desde o ano 2001, quando assumi as turmas do Ensino Médio do CEM 417 de Santa Maria, realizo a montagem de peças teatrais com meus alunos, apesar das dificuldades encontradas, principalmente nos últimos anos em que a escola passou a trabalhar com o regime de semestralidade, limitando nosso tempo de produção/apresentação a mais ou menos quatro meses, sem contar os dias de paralisação, reuniões na escola, passeio dos alunos, entre outras tantas coisas que acontecem e diminuem ainda mais nosso tempo em sala de aula.

Apesar de dificuldades como número muito grande de alunos por sala, pouco tempo para realizar tanto o estudo teórico quanto a prática teatral, problemas de relacionamento entre eles, o fato de nem todos gostarem de teatro e a falta de um espaço apropriado para as atividades teatrais, a realização de atividades cênicas tem sido uma prioridade em minha trajetória de trabalho pois acredito que o teatro é uma atividade muito rica para a aprendizagem. Nessa perspectiva, entendo:

A ação educativa [é] proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social (DESGRANGES, 2011, p. 20).

Assim, acredito que ele permite experiências que outras disciplinas não têm condição de oferecer. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 474) vemos que “a arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade” e o teatro, como uma manifestação artística poderosa, cumprindo esse papel, por ser uma atividade grupal, oferece “o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de autonomia como resultado de poder agir e pensar sem coerção” (BRASIL, PCN, 2001, p. 84).

Nota-se, desse modo, que o teatro na escola não se resume a uma montagem e apresentação de espetáculos. Ele é um importante instrumento no ato educativo pois permite “estabelecer relações entre o individual e o coletivo, aprender a ouvir, a acolher e a emitir opiniões, respeitando as diferentes manifestações” (BRASIL, PCN, 2001, p. 83), levando à conclusão:

Esses processos criativos devem permitir incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles são, portanto, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas (BNCC, 2017, p. 474).

Confiante de que seguia pelo caminho certo, sem ignorar que, sendo alunos do Ensino Médio, era preciso atender ao conteúdo previsto para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS, busquei oportunizar a prática teatral em sala de aula, realizando projetos na escola associando a teoria e a prática, lendo e realizando a montagem tanto de obras indicadas pelo PAS quanto de outros textos, apresentando aos alunos o universo mágico do teatro.

Assim, de forma coletiva, na qual cada aluno era convidado a colaborar em todas as etapas da montagem sendo, além de ator, cenógrafo, figurinista, sonoplasta e diretor, pois apesar de ser a professora e ter, quando necessário, a palavra final, buscava estimular os jovens envolvidos no projeto a terem autonomia nas decisões relacionadas ao espetáculo. Desse modo, textos como *Casa de bonecas* de Ibsen, *O inspetor geral* de Gogol, *Quem casa quer casa* e *O juiz de paz da roça* de Martins Pena, *Viúva, porém honesta* de Nelson Rodrigues, *O pagador de promessas* de Dias Gomes, *Antígone* de Sófocles e *A bruxinha Ângela e Pluft, o fantasminha* de Maria

Clara Machado, entre outras obras, foram lidas e encenadas na escola, lembrando que a prioridade era para aquelas indicadas pelo PAS.

Com as obras de Maria Clara Machado, pertencentes ao universo infantil e infanto-juvenil, fizemos um trabalho maior que consistia em, após apresentação na escola, levar o espetáculo para escolas de educação infantil nas quais encontrávamos o público ideal para os espetáculos que produzíamos, trabalho que foi iniciado ainda no ano de 2000, quando trabalhava com uma turma de terceiro ano do ensino médio do CEM 404. Assim, o primeiro espetáculo a ser apresentado em outro local foi a peça *A bruxinha Ângela*, no Centro de Educação Infantil 310, após apresentar a proposta a alguns amigos que lá trabalhavam e que a encaminharam à direção da escola.

No ano de 2001, já no CEM 417, continuamos com as montagens, de início somente na própria escola, voltando a levar esses trabalhos para outros lugares em 2004, quando retornamos ao CEI 310 com a peça *Pluft, o fantasminha*. Então, sempre que surgia oportunidade e os alunos mostravam interesse pela proposta, saíamos para apresentar as peças em outras escolas. Assim, as aventuras de Pluft, da bruxinha Ângela, do dragão verde, dos Cigarras e dos Formigas encantaram tanto os adolescentes do ensino médio, onde o trabalho era desenvolvido, como as crianças, professores e direção das escolas<sup>1</sup> vizinhas, que posteriormente me perguntavam quando voltaríamos lá com outra peça.

Desse modo, ousou afirmar que essas atividades causaram, tanto no nosso público como em meus alunos-atores, uma experiência única, repleta de emoção e de aprendizado, permitindo-lhes a integração do processo de criação com seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo.

Assim, como professora, acredito que a vivência de uma experiência teatral que contemple suas diversas etapas, como a escolha do texto, a leitura e reflexão sobre ele, o estudo dos personagens, do ambiente, da linguagem, preparação corporal, distribuição dos personagens, criação de cenários e figurinos e a captação de recursos necessários para a montagem, nos leve a conquistas que vão além das estéticas, pois é no fazer artístico que:

as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções

---

<sup>1</sup> Levamos esse trabalho à Escola Classe 203, ao Centro de Ensino Especial, ao CEI 116, ao CEF Santos Dumont, ao CEF 218, ao CEF Sargento Lima e ao CEM 310.

e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BNCC, 2017, p. 474).

Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa é o processo colaborativo. Metodologia teatral desenvolvida na década de 1990, mas cujas raízes se encontram na criação coletiva das décadas de 1960 e 1970, caracteriza-se por ser um processo baseado em princípios coletivos em que todos os integrantes têm igual espaço de participação, com hierarquias flexibilizadas produzindo, assim, uma obra compartilhada por todos, na qual, apesar de as funções artísticas serem preservadas, as múltiplas interferências não são vistas como desrespeito mas, ao contrário, são estimuladas por serem parte fundamental do processo.

Entendendo, como já foi dito, que o teatro na escola não deve ser considerado apenas mais um conteúdo intelectual ou limitar-se à montagem de espetáculos para somente atender às festividades da escola, mas partindo do princípio de que ele é um instrumento que permite a exploração de vários saberes e o desenvolvimento integral do indivíduo, desde que realizado de forma ampla, dando especial atenção ao processo e suas conquistas, o valor desta pesquisa em processo colaborativo mostra sua importância. Como afirmou Olga Reverbel após momento de avaliação da montagem de *Antígone*:

O resultado das avaliações demonstrou que o crescimento do aluno como pessoa foi bem mais significativo do que o trabalho final – o espetáculo – pois este dependia, é claro, das condições intelectuais e físicas dos alunos, de um treinamento mais longo, de um maior domínio das técnicas dramáticas, de maiores recursos materiais etc (REVERBEL, 1989, p.126).

Visto que o processo colaborativo só será eficaz se houver bastante diálogo, múltiplas interferências, se todos os participantes estabelecerem uma relação de colaboração e respeito mútuo, surgiram os seguintes questionamentos: Quais as dificuldades e que soluções surgem no processo? Quais conhecimentos, atitudes, valores e habilidades são trabalhados nesse processo? De que forma o processo colaborativo contribui para a aquisição de atitudes de colaboração?

O objetivo geral desta pesquisa é descrever e refletir sobre as possibilidades de contribuição do processo colaborativo para aquisição de atitudes colaborativas entre os alunos de Ensino Médio de uma escola pública. São objetivos específicos: identificar quais são as dificuldades e soluções encontradas no processo; identificar

quais conhecimentos, atitudes, valores e habilidades são trabalhados e adquiridos nesse processo; e descrever os procedimentos e atividades que orientam e foram realizados durante o processo.

A pesquisa foi realizada no CEM 417 de Santa Maria, no turno matutino em uma turma do 2º Ano, mantendo com as outras o mesmo modelo de aula que desenvolvíamos normalmente. A turma possui 36 alunos, sendo 13 meninos e 23 meninas. O projeto foi desenvolvido ao longo do ano de 2019, sendo dividido em duas etapas. A primeira ocorreu no primeiro semestre, nas aulas de artes, sendo destinados dois horários de 45 minutos. A segunda etapa ocorreu no segundo semestre, com finalização prevista para novembro, sendo desenvolvida nos horários de PD<sup>2</sup>, conforme acordo realizado com a professora regente desta disciplina.

A metodologia aplicada foi a pesquisa-ação integral, que de acordo com Morin (2004), é uma pesquisa que requer uma participação cooperativa, podendo levar à cogestão. Seu objetivo é a mudança, que se dá pela transformação da ação e do discurso. Assim, a ação deixa de ser individual e passa a ser coletiva e o discurso deixa de ser espontâneo transformando-se em um discurso esclarecido e engajado.

Como é possível então perceber, as características da pesquisa-ação encaixam-se bem no processo colaborativo por permitir uma participação cooperativa em cogestão, pautada no diálogo, com potencial para conduzir de uma ação individual a uma ação coletiva.

O referencial teórico desta pesquisa tem como base a experiência de Antônio Araújo (2006), referência em trabalho com processo colaborativo no Brasil e diretor do Teatro da Vertigem<sup>3</sup>, e as obras de John Dewey (2010) e Jorge Larrosa (2019) em suas análises sobre o que é uma experiência.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, faz-se uma abordagem sobre o processo colaborativo, iniciando-se com uma análise sobre os termos colaboração e cooperação. Em seguida, passando por seus antecedentes históricos, como os movimentos de contracultura, o tropicalismo, o cinema novo, os teatros de grupo e a criação coletiva, serão discutidas a origem e principais características do processo colaborativo. Para essas análises são utilizadas, além de

---

<sup>2</sup> Parte Diversificada – disciplina que a escola possui autonomia para definir de acordo com seu projeto pedagógico.

<sup>3</sup> Grupo que tem como marca a encenação em espaços não convencionais, bem como a pesquisa e construção dramática a partir de temas ligados à ética e religiosidade.

Araújo (2006), as obras de Luiz Carlos Maciel (1996), Stela Regina Fisher (2010) e Luís Alberto de Abreu (2003).

No segundo capítulo, foi feita uma análise sobre o que é uma experiência na perspectiva de Dewey (2010) e Larrosa (2019) e uma descrição da minha experiência pessoal como professora de teatro em turmas de Ensino Médio trabalhando com alguns princípios do processo colaborativo na montagem de espetáculos.

No terceiro capítulo, foi feita uma descrição das aulas nas quais a pesquisa foi aplicada, buscando empreender uma análise do trabalho realizado, descrevendo cada etapa, a maneira como foram realizadas as atividades, as dificuldades encontradas, a reação dos alunos e os resultados obtidos.

## 2 PROCESSO COLABORATIVO

### 2.1 Análise dos termos colaboração e cooperação

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, explicitado na introdução desta dissertação, antes de iniciarmos o estudo do processo colaborativo, consideramos interessante refletir um pouco sobre os termos colaboração e cooperação, pois são termos que, utilizados em áreas bem diversas, geram alguns conflitos em sua definição, não apresentando um consenso no meio acadêmico.

Existem, entre os estudiosos do assunto, divergências conceituais bem específicas que merecem uma análise mais minuciosa. Enquanto alguns autores acreditam na semelhança dos termos em questão, outros há que ressaltam suas diferenças ou, ainda, os apresentam como complementares.

Para Amoretti (2011), Barros (2001) e Simon (1999), apud Kemenzinsk et al (2007, p. 4), a cooperação consiste em um trabalho de equipe no qual existe uma interação contínua. Difere dos trabalhos nos quais cada integrante do grupo realiza sua tarefa individualmente para que ao final as partes sejam unidas. De acordo com estes autores, nos processos de cooperação todos os membros do grupo trabalham para construir juntos suas ideias, desenvolvendo o trabalho de forma coletiva.

Desse modo, o processo social de cooperação acontece quando “as pessoas ou grupos combinam suas atividades, ou trabalham juntos para conseguir um objetivo comum, de tal maneira que o maior êxito de alguma das partes concorra para um maior êxito dos demais” (WRICH, 1977, apud TANI et al, 1988, p. 132).

A cooperação é aqui entendida como um processo que visa um objetivo comum com esforço consciente de seus participantes. Está vinculada à interação, o que, segundo Cogo (2006), requer a formação de vínculos e reciprocidade afetiva entre os sujeitos, bem como o respeito mútuo.

Esta definição é reforçada por Campos (2003) que volta a afirmar que a cooperação consiste em uma interação na qual as ações de um participante favorecem a conquista do objetivo de ambos, concluindo que “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns” (CAMPOS et al, 2003, p. 25).

Entretanto, autores como Valadares (1992), Maturama e Varela (2002), Fiorentini (2004) e Dillenbourg et al (1996) apud Kemenzinski et al (2007, p. 4)

defendem outra concepção de cooperação. Para eles, a cooperação consiste em trabalhar em um projeto, no qual o trabalho será dividido e cada integrante do grupo realiza, individualmente, uma parte da tarefa, concluindo o projeto com a união de todas elas.

Para estes autores, ao contrário do que havia sido dito, a cooperação caracteriza-se pela simples divisão do trabalho entre os participantes do grupo, enquanto a colaboração é que seria muito mais que um trabalho em grupo onde existe apenas uma parcela de contribuição de cada pessoa para o desenvolvimento do trabalho, seria caracterizada por ser uma relação dialógica, sem hierarquias ou imposições, em que as pessoas sabem ouvir e compartilhar ideias, trabalhando em constante interação.

Como observamos nestas definições, ocorre uma inversão. O que para alguns autores é cooperação, para outros é colaboração. Mas, para determinados autores, não existe diferença entre cooperação e colaboração. Michaelis (1988), em seu Moderno dicionário da língua portuguesa, apresenta estes termos como sinônimos. Ele diz que cooperação é o “ato de cooperar; colaborar; prestação de auxílio com um fim comum; solidariedade” (MICHAELIS, 1988, p. 580) e colaboração é o “ato de colaborar; cooperação; ajuda” (MICHAELIS, 1988, p. 530). Além de Michaelis (1988),

autores como Ferreira (1999), Johnson e Johnson (2001) e Hiltz (1998) defendem esta visão, acreditando não existir diferença entre uma coisa e outra. Autores como Johnson e Johnson (2001) e Hiltz (1998), parecem ver pouco benefício em tentar abstrair as diferenças no significado entre as duas palavras (KEMEZINSKI et al, 2007, p. 3).

Desse modo, consciente das diferenças conceituais existentes acerca dos termos cooperação e colaboração, optamos por seguir estes últimos autores, acreditando, como afirmado por eles, que os dois termos na verdade equivalem a um só, sendo, ao mesmo tempo, difícil e inútil tentar estabelecer diferença entre eles. Desse modo, por questões práticas, julgando ser mais conveniente a esta pesquisa, daremos preferência ao uso da palavra colaboração.

## **2.2 Contexto histórico: a contracultura e o teatro de grupo**

A expressão processo colaborativo surge no teatro a partir de 1990. Entretanto, para entendê-lo é preciso retornar à década de 1960, momento em que o

Brasil vive uma revolução na forma de pensar a cultura e a sociedade. Para Capellari (2007, p. 2), “O ano de 1960 inaugurou uma década que por razões de ordem econômica, política, e, sobretudo, cultural, costuma ser caracterizada no imaginário ocidental como anos rebeldes”.

Um clima transformador instaurou-se em todo o país. Os inúmeros movimentos sociais ocorridos neste período trouxeram uma nova forma de pensar a política, a sociedade e a arte. A juventude estudantil foi personagem principal neste processo, tornando-se importante agente revolucionário na sociedade em crise. Uma verdadeira revolução cultural foi iniciada por jovens artistas de vanguarda.

Os jovens dessa geração criticavam a cultura de massa, buscavam um estilo de vida mais livre, adotavam posturas de ruptura com o comportamento padrão da sociedade. Observa-se que “A história da cultura do Ocidente é marcada pela visão juvenil, seus momentos mais inovadores e radicais foram responsabilidade dos mais jovens, especialmente do século XIX para cá” (MACIEL, 1996, p. 270).

Para Maciel (1996) o ano de 1967 foi, para o Brasil, o mais marcante neste processo, um ano de grandes acontecimentos e revelações. Três fatos excepcionais marcaram o cinema, o teatro e a música popular. O lançamento do filme *Terra em transe*, de Glauber Rocha; a estreia da peça *O rei da vela*, de Oswald de Andrade, dirigida por José Celso, e a participação de Caetano Veloso no Festival de Música da TV Record de São Paulo, com a música *Alegria alegria*. Três artistas, que trabalharam isoladamente, mas que mostraram identidade de propósitos, exibindo características fundamentais desta geração, e que foram capazes de expandir a percepção do mundo, da vida, da relação com o outro e a percepção de si mesmo.

Desenvolveram-se nesse contexto o movimento *hippie*, o Tropicalismo, o Cinema Novo, todos com características contraculturais de crítica, denúncia e protesto; defendiam os direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais, um estilo de vida mais livre e questionavam as regras sociais, econômicas, políticas e artísticas vigentes até então.

Apesar de o Brasil dos anos 1960 e 1970 viver um momento marcado pela repressão política, um clima de terror, de obscurantismo e de medo, quando “a população de repente se viu obrigada a conviver com desaparecimentos, torturas e assassinatos que não tinham lugar nem hora para acontecer” (MAIA, 2003, p. 3), a produção cultural foi marcante e ousada. Desse modo, podemos dizer que “o agente motivador do movimento de contracultura foi a ditadura militar que, pela força das

armas, tentava aniquilar qualquer aspiração a uma sociedade mais justa” (MACIEL, 1998 apud MAIA, 2003, p. 6).

Este contexto, caracterizando um espaço de lutas e reivindicações, marcado por movimentos de contracultura, representado principalmente por jovens, permitiu o surgimento da criação coletiva, com o fortalecimento do teatro de grupo, e, posteriormente, do processo colaborativo.

Passaremos, então, a analisar cada um destes momentos e movimentos, para melhor compreensão do que vem a ser o processo colaborativo, tema desta pesquisa.

O termo contracultura, na década de 1960, foi utilizado para definir movimentos sociais que se opunham ao regime social vigente, articulando um discurso de resistência frente à repressão ditatorial. A partir de seus questionamentos, surge uma nova concepção de arte, de família, de liberdade, de comunidade.

Segundo Barros (2014), a contracultura contestava a cultura dominante de caráter internacionalista, ganhando amplo espaço de circulação entre estudantes e grupos minoritários e marginalizados da sociedade, intelectuais da chamada Nova Esquerda<sup>4</sup>, buscando uma resposta crítica às ilusões geradas pelo capitalismo e pelo sistema tecnocrático. Para ela:

O caráter político da contracultura ganhou visibilidade através da luta integrada pelos direitos civis dos negros, homossexuais e mulheres, da inserção do jovem enquanto importante ator social, da consciência ambiental, do pacifismo, entre outras novas proposições que não eram contempladas na chamada política tradicional (BARROS, 2014, p. 46).

A contracultura, atingindo parte da juventude que defendia uma postura de resistência frente à repressão ditatorial, ganhou visibilidade com o movimento tropicalista e, posteriormente, através da imprensa alternativa que informava os leitores sobre as manifestações culturais e políticas contra o sistema vigente e sobre o ideário da contracultura *hippie* no Brasil.

O Tropicalismo, nome criado a partir da obra *Tropicália* (1967) do artista plástico Hélio Oiticica, teve seu auge entre 1967 e 1969 e tinha como essência o desejo de modernidade para o Brasil, representando uma forma brasileira de posicionamento estético diante das influências estrangeiras.

---

<sup>4</sup> A Nova Esquerda é o resultado da grande mudança histórica, que ocorreu nas sociedades contemporâneas em meados dos anos 70 quando os acontecimentos políticos se deslocaram para a direita (PEREIRA, 2000, p. 144).

Em sua obra, Oiticica defendia a necessidade de a arte passar por uma reformulação que a aproximasse da vida, “radicalizava na teoria o projeto de miscigenação cultural e valorização do genuinamente brasileiro” (MACIEL, 1996, p.196).

Liderado pelos cantores Caetano Veloso e Gilberto Gil, o movimento tropicalista inspirava-se nas ideias do Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade que buscava um resgate da cultura, indígena e africana, repensando, desse modo, a dependência cultural brasileira e também questionando as regras sociais, econômicas, políticas e artísticas vigentes até então.

Com os tropicalistas descobriu-se o Brasil de verdade, com suas cores, suas músicas, suas roupas. “Assumiu-se (ou descobriu-se enfim) a feição material, sensorial, empírica, ou, numa palavra, real, da nação brasileira” (MACIEL, 1996, p. 195).

Ao contrário das músicas *Tropicália* e *Alegria alegria*, que foram concebidas antes do movimento, embora se encaixassem perfeitamente no espírito tropicalista, *Panis et circenses* (1968) é o LP considerado marco do Tropicalismo. Pode ser considerado um disco mais conceitual, sendo produzido para atuar realmente como manifesto, para iniciar um movimento de assumida inovação artística e cultural, no qual a essência

era um desejo amoroso de modernidade para o Brasil. Era todo um ponto de vista que estava e continua reprimido e que naquele momento histórico a gente pôde veicular. Foi um momento de êxtase, de criatividade real e que alimentou e alimenta até hoje o país. Foi talvez o movimento mais moderno do Brasil no sentido de que ele era um movimento ligado a uma civilização contemporânea e de massas, sem ranços, sem compromissos ou peias ideológicas com facções de esquerda ou de direita. Era a própria inteligência brasileira se manifestando, num momento de consciência, de lucidez e de paixão por este país. Era também um momento em que uma potencialidade brasileira se apresentou. Porque quando eu falo de Tropicalismo, sempre digo que não é um movimento, é a própria arte brasileira (DUARTE, 2003 apud BARROS 2014, p.48).

Outra manifestação contracultural deste momento foi o movimento *hippie*, que nasceu nos Estados Unidos na década de 1960 e no Brasil coincidiu com o período da ditadura militar, tornando-se um dos focos da atenção dos militares e sendo bastante criticado pela sociedade. Ele fez surgir uma postura mais coletiva e colaborativa, rompendo com o comportamento-padrão da sociedade, experimentando

a vida em comunidade e a conexão com a natureza, criticando as relações de poder do mundo capitalista e a organização social excessivamente hierarquizada (OLIVEIRA, 2016, p. 28).

Sem protestar abertamente como os jovens engajados dos movimentos estudantis dessa década, os hippies buscavam um estilo de vida alternativo, fora das rotinas do trabalho, do consumo e da competição. Reuniam-se em comunidades rurais ou urbanas para viver aquilo que bem desejavam, pondo em prática ideias baseadas na paz e no amor. Por esta opção foram considerados alienados; entretanto, foi um dos movimentos que “mais opôs-se [sic] aos comportamentos estabelecidos e aprofundou a crítica social expressando-a” (PONTES, 1984, apud MAIA, 2003, p. 5).

Além das manifestações do movimento *hippie* e do Tropicalismo, outras iniciativas fazem coro ao movimento de contracultura desse período na literatura, nas artes plásticas, no cinema e no teatro estabelecendo uma forma diferenciada de resistência que se vale de diversas “referências estrangeiras e nacionais, indo do presente ao passado e do erudito ao popular, sem regras, perpassando pelas discussões e proposições marxistas” (BARROS, 2014, p. 48).

Opondo-se tanto ao academicismo quanto às chanchadas, buscando refletir o contexto brasileiro e fugindo da artificialidade hollywoodiana, começa a se desenvolver no Brasil um cinema que tentava encontrar sua própria identidade.

Nesse contexto, surge em 1955 a primeira grande obra: *Rio 40 graus* de Nelson Pereira dos Santos. Com grande repercussão, a obra marca o início de uma fase do cinema brasileiro que culminaria com o surgimento do Cinema Novo. Assim:

Quando Nelson Pereira dos Santos produziu *Rio 40 graus*, começava um ciclo de produções cinematográficas que se opunha às produções nacionais que tinham no cinema hollywoodiano, em especial, um ideal de cinematografia. Os cineastas dessa nova fase do cinema brasileiro faziam seu cinema, gozando de maior liberdade criativa, a começar pela câmera, que agora permanecia mais em suas mãos do que no tripé (JUNIOR, 2013, p. 4).

Desse modo, a expressão Cinema Novo foi utilizada para batizar os novos cineastas cariocas, na sua maioria de esquerda, que traziam para a arte uma preocupação com o povo brasileiro e uma reflexão sobre a arte popular. Filmes com forte teor ideológico serão a marca deste movimento que iria revelar o seu mais importante representante, “um quase advogado, que se tornara crítico de cinema e se

transformaria num dos cineastas brasileiros mais respeitados pela comunidade cinematográfica internacional: Glauber Rocha” (JUNIOR, 2013, p. 7), que viria a afirmar:

Insisto num “cinema de guerrilha” como a única forma de combater a ditadura estética e econômica do cinema imperialista ocidental ou do cinema demagógico socialista. Improvisar das circunstâncias, depurado de qualquer moralismo típico de uma burguesia que impôs do grande público às elites seu direito à arte (ROCHA, 1981, apud MACIEL, 1996, p. 49).

Sua obra *Terra em transe* (1967) foi um clássico do movimento, fazendo duras críticas à ditadura e às disputas de poder político. Segundo Maciel (1996), foi uma obra revolucionária, que deu o pontapé inicial ao movimento tropicalista, exercendo influência sobre artistas como José Celso e Caetano Veloso. É um filme político, mas inovador esteticamente, demarcando fronteiras na arte brasileira.

Maciel (1996, p.112) acrescenta que “*Terra em transe* foi a pedra fundamental para o movimento da tropicália, que fez exatamente isso: criou uma imagem metafórica, estilizada, do país”.

O filme *Terra em transe*, apresentando como tema principal a questão política, fazendo críticas severas à ditadura e às disputas de poder e à esquerda ortodoxa que tem seu ideal revolucionário esmagado pelo poder político mundano, escandalizou as alas esquerdistas, chocou muitos espectadores e até mesmo alguns críticos por não ser um filme de base realista. Agradou a artistas que, normalmente, estão em busca de maior liberdade de criação, ocasionando uma revolução estética no cinema brasileiro devido a sua estilização.

O Cinema Novo buscou mostrar o Brasil, refletindo sobre seus problemas e uma possível transformação social do país. Abordou temas como a miséria dos camponeses nordestinos: *Vidas secas* de Nelson Pereira dos Santos em 1964, *Deus e o diabo na terra do sol* de Glauber Rocha em 1964 e *Os fuzis* de Ruy Guerra em 1964; a miséria urbana: *Cinco vezes favela*, produzido pelo Centro Popular de Cultura da UNE em 1962; o meio político e a relação dos intelectuais com o poder: *Terra em transe* de Glauber Rocha em 1967.

Entre as décadas de 1950 e 1960, nascem o Teatro de Arena (1953), o Teatro Oficina (1958), o Centro Popular de Cultura (1961) e o Opinião (1964), caracterizando-se como representantes da arte como incitação à ação política. Esses grupos

possuíam forte orientação ideológica e propunham uma revisão na dramaturgia, nos propósitos estéticos e políticos do grupo, propondo um diálogo entre a arte e um Brasil que atravessava um período de agitação e tensão. Grupos como o Arena e o Opinião tinham como foco principal o teatro de preocupação social com o intuito de transformar o país. Tratou-se, desse modo,

do surgimento de um teatro engajado que estava preocupado com os problemas políticos e sociais do Brasil. O teatro de Arena (São Paulo), o Oficina (São Paulo), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Opinião (Rio de Janeiro) fortaleceram um movimento de contestações políticas, sociais e culturais por meio do teatro (OLIVEIRA, 2016, p. 32).

Em 1958, o Teatro de Arena leva aos palcos a peça *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, dando início a uma série de espetáculos politizados. A obra trata de uma greve operária, utiliza uma linguagem coloquial, com cidadãos comuns, enfim, os conflitos da realidade brasileira ganham espaço na caixa cênica.

“A partir desse impulso inovador, desprende-se uma arte vigorosa, no sentido criativo, e urgente às inquietações sociais de uma época em que se inicia o regime militar” (FISCHER, 2010, p. 27). Entretanto, apesar das pressões causadas pela ditadura, o movimento político e contracultural irá manifestar-se no teatro através da atitude de dramaturgos e encenadores que irão demonstrar suas inquietações através de um teatro de crítica à realidade, ao regime ditatorial e às desigualdades sociais. Será um teatro engajado, que refletirá a necessidade de liberdade de expressão dos artistas e dos brasileiros de um modo geral.

Desse modo, podemos afirmar que, antes de reprimir o teatro, esse clima proporcionado pela ditadura de algum modo estimulou os diversos movimentos que surgiram no momento e que impulsionaram o teatro a desenvolver novas temáticas e uma nova estética. Estas levaram o teatro brasileiro a transformar-se em um teatro mais experimental sem deixar de ser político.

Trata-se, portanto, de um teatro que se mantém ligado aos acontecimentos, exercendo papel importante ao questionar os costumes e interpelar o regime. Um teatro que apesar de acuado e reprimido conseguiu dar respostas contundentes àquele regime que censurou e mutilou dezenas de peças e espetáculos. Distinguem-se nesse teatro, duas principais correntes: a dos engajados e a dos formalistas.

A primeira, representada por Oduvaldo Vianna Filho, líder do Grupo Opinião entre 1964 e 1967, comprometida com a mudança política, se empenhava em encontrar uma nova linguagem capaz de exprimir “as novas formas que surgem no convívio social” (VIANNA FILHO, 1983, apud MARQUES, 2014, p. 236).

A segunda, representada por José Celso Martinez Corrêa, líder do Oficina, defende um teatro fisicamente agressivo; propõe a “porrada”, a provocação direta, para tirar o espectador da letargia, atingindo a plateia em seus pudores e recalques. Ele afirmava não acreditar na eficácia de um teatro preocupado com proselitismo político e criticava grupos como o Arena e o Opinião empenhados em aliciar o espectador para suas causas.

Ao mesmo tempo era criticado por outros diretores que, do mesmo modo, falavam da ineficácia de seus espetáculos que “não parecem capazes de conduzir a qualquer programa claro que, iniciado no indivíduo – visto como polo para onde convergem os conflitos sociais e políticos –, possa alcançar âmbito coletivo” (MARQUES, 2014, p. 233).

Vale ressaltar que ambas as tendências possuíam em comum o uso de técnicas como os processos da colagem, da associação de ideias, da quebra das hierarquias artísticas, diferenciando-se, desse modo, não tanto pelos recursos artísticos utilizados, mas por suas atitudes ideológicas, pois:

Enquanto os engajados imaginavam que os processos de fragmentação não eram mais que instrumentos, úteis ao se delinearem quadros positivos e totalizadores da realidade sócio-política, os formalistas pensavam a realidade, ela própria, como fragmentária ou mesmo absurda, expressando a imagem que faziam do real, como que isomorficamente, por meio daqueles processos (MARQUES, 2014, p. 236).

Identifica-se, nesse período, a prática do teatro de grupo como ação contracultural. Os grupos que se estruturam propõem uma forma diferente de fazer e pensar teatro resultando em elementos transformadores da cena. Sua tônica era a determinação em fazer com que suas ideias e práticas ganhassem espaço, de forma a questionar o estabelecido. Nesse sentido:

É importante frisar que a perspectiva histórica do teatro de grupo brasileiro que vem se difundindo até hoje tem sua maior expressão a partir dos anos 60, com grande desenvolvimento na década seguinte.

Rompendo com a predominância tebecista<sup>5</sup> e adquirindo valores ideológicos e estéticos que reviam os padrões importados, configura-se um movimento teatral que reavivou a dramaturgia e encenação nacional (FISCHER, 2003, p. 8).

O teatro de grupo, conforme o concebe Leão (2014), consiste em uma manifestação contracultural por se caracterizar como um espaço de ideias e práticas questionadoras da atividade teatral, um espaço de negação do teatro empresarial e de opção pela experimentação, quando os artistas reunidos em coletivos tentam diminuir a força do sistema.

De acordo com Leão (2014), a partir da década de 1940, já é possível identificar a presença de grupos teatrais que propõem uma nova maneira de pensar e fazer teatro, resultando, de suas ações, elementos transformadores da cena. Nesse sentido, destaca-se o grupo carioca Os Comediantes, responsável em 1943 pela encenação de *Vestido de noiva* de Nelson Rodrigues.

A peça estreou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 28 de dezembro de 1943, dirigida pelo polonês Ziembinski, trazendo para os palcos brasileiros o processo de ações simultâneas, em tempos diferentes. Desse modo, são apresentados três planos em que a ação se divide: realidade, memória e alucinação. A peça apresenta uma estrutura não linear, com formato dinâmico, entrecruzamento de planos e utilização de flashbacks.

A idealização do cenário com a divisão do espaço cênico em três planos, as gravações e os microfones que permitiam a interação entre personagens de planos diferentes fazem parte do que é considerado como procedimentos modernos dentro deste espetáculo.

O grupo Os Comediantes marca o início de um movimento inovador a contaminar os espaços teatrais da época e posteriormente “Coube ao grupo deixar em nosso teatro a marca da inquietação dos jovens que, reunidos em torno de um projeto, mergulharam o palco nos procedimentos modernos para construção do espetáculo” (LEÃO, 2014, p. 7).

Na década de 1960, dentre as obras que se destacaram, chamamos atenção para *O rei da vela* de Oswald de Andrade. A peça encenada em 1967, trinta anos após ser escrita, é um marco do Tropicalismo no palco e manifestação contracultural.

---

<sup>5</sup> Referente ao grupo TBC – Teatro Brasileiro de Comédia (1948), “criado pelo diretor italiano Franco Zampari, ostentou produções centradas principalmente em repertórios de textos clássicos estrangeiros e na estética do virtuosismo realista” (Fischer, 2003, p. 8).

A obra mostrava a inquietação do grupo Oficina por novas experiências cênicas, passando pelos postulados stanislavskianos, mergulhando de cabeça no universo oswaldiano, fazendo uma crítica à sociedade do início do século XX, trazendo aos palcos brasileiros elementos inovadores, em uma montagem que afirmava a originalidade e atualidade de Oswald de Andrade.

Destacam-se na peça personagens que se casavam por interesse, para ter um nome ou sobrenome, questões sexuais, com personagens caricatos, sem profundidade psicológica, com tendências homossexuais, denunciando a hipocrisia da aristocracia rural.

Zé Celso usava uma linguagem diferente, não linear, com mistura de circo, teatro de revista e ópera e com maior aproximação dos atores com a plateia, pois faziam depoimentos ao público, atitude relativamente incomum na época. Entretanto:

O que surpreendia o público que assistia à peça não era apenas o texto, mas o modo como Zé Celso dirigiu e lançou novas formas de expressão artística, manifestando-se num espetáculo desreprimido e desconcertante, onde através da comicidade dos estilos insólitos dos personagens interpretava-se uma crítica ao imperialismo americano, ao fascismo, ao socialismo, à tradicional aristocracia cafeeira de São Paulo, à intelectualidade quadrada, racional (BARROS, 2014, p. 50).

Como Oliveira (2016, p. 36) afirma, “*O Rei da vela* iniciou no Brasil um movimento de desconstrução da linguagem teatral tradicional”. A diversidade de linguagens usada em cena trazia aos palcos brasileiros novas possibilidades de encenação teatral, fazendo do grupo Oficina um desbravador da encenação no teatro brasileiro que, apesar das dificuldades impostas pela ditadura, não deixou de experimentar temas diferentes e formas inovadoras de abordar esses temas. Desse modo:

*O rei da vela* marcou uma nova fase no teatro brasileiro, tanto do ponto de vista do fazer artístico quanto do ângulo estético, criando condições para uma mudança radical na postura de nossa crítica teatral, que acabou trocando de fetiche: abandonou a chamada fidelidade ao texto pela criação autônoma do espetáculo, abrindo caminho para a aceitação generalizada da atual vanguarda (MACIEL, 1996, p. 17).

Também merecem destaque as obras *Arena conta Zumbi* (1965), *Arena conta Tiradentes* (1967), *Roda viva*, de Chico Buarque (1968), e autores como Augusto Boal,

João das Neves, Plínio Marcos e Paulo Pontes, destacando-se pela produção de textos que faziam críticas à realidade do país.

Tornando-se alternativa para o enfrentamento do modo de produção capitalista, o teatro de grupo assume, no início da década de 1970, uma característica diferente, marcando distância do produtor-empresário e de grupos como o Arena e o Oficina, pois estes, desde o princípio, mantiveram, “no interior de sua organização, a definição de papéis: o dramaturgo nacional ou estrangeiro, o diretor, o cenógrafo e o figurinista, bem como o iluminador e o elenco” (LEÃO, 2014, p. 10). Coletivos como o Royal Bexiga’s Company (1974) agem de forma autofinanciada e cooperativada, abrindo espaço para o exercício da profissão sem contar com apoio de empresários.

Ocorre uma mudança perceptível na estrutura dos grupos que se formam. “Todos os participantes passam a atuar nas funções inerentes ao espetáculo: a artística e a administrativa” (LEÃO, 2014, p.11). A obra passa a ser de autoria coletiva, os participantes não têm apenas o objetivo de exercer seu papel de artista, mas também de cidadão. Para Leão (2014) é o surgimento da chamada criação coletiva. Ele afirma que esses grupos

já não comportam o dramaturgo como autoridade única e responsável pela centralidade da cena. Em determinados coletivos, mas não em todos, a figura do encenador é dissolvida, pois o processo criativo é dividido entre os atores, configurando-se a prática da criação coletiva. (LEÃO, 2014, p. 6)

Desse modo, em meados da década de 1970, configura-se o desenvolvimento da chamada criação coletiva, apresentando diversas razões para o seu surgimento, o que será explorado no item a seguir.

### **2.3 A criação coletiva: um novo modelo teatral**

O contexto da década de 1960, marcado por movimentos de contracultura, pelo ativismo político, pela contestação e experimentação no campo das artes, favoreceu o surgimento da chamada criação coletiva.

Nascida na década de 1960, a criação coletiva consolida-se somente na década de 1970 através do fortalecimento do teatro de grupo. Esses coletivos buscavam uma ruptura com o modelo teatral vigente à época:

Essa nova estrutura rompe com padrões e com as formas tradicionais de fazer teatral. As fronteiras do teatro abrem-se para outras linguagens da arte e para manifestações cênicas consideradas “menores”. Experimenta-se com mais liberdade o uso do espaço; a busca por palcos alternativos é constante e às vezes lugares inusitados abrigam eventos. [...] a pesquisa em torno do trabalho do intérprete segue a premissa da experimentação [...]. Nesse campo de efervescentes mudanças, figura a quebra das hierarquias, um princípio muito caro aos artistas contraculturais, os que pululam para fora do sistema teatral (LEÃO, 2014, p. 6).

Esses coletivos teatrais primam “pela igualdade de direitos, pela liberdade, a adoção do coletivismo como filosofia de vida e de trabalho, a diminuição das relações de poder hierarquicamente rígidas, o experimentalismo e a aproximação entre a arte e a vida” (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

Segundo Fernandes (2013 apud ARY; SANTANA, 2015), o texto dramático que era escolhido de acordo com os interesses de um produtor, prevendo a realização eficiente por diretores, atores e técnicos, reservava pouco espaço para experimentação. Os grupos formados, na maioria durante a década de 1970, vinham mudar essa realidade. Todos os grupos caracterizavam-se como equipes de criação e se organizavam como cooperativas de produção tendo como ponto em comum o projeto coletivo de teatro.

Luís Alberto de Abreu, no artigo *Processo colaborativo: relatos e reflexões sobre uma experiência de criação* (2003), ao abordar a criação coletiva afirma que esta proposta:

se caracterizava por uma participação ampla de todos os integrantes do grupo na criação do espetáculo. Todos traziam propostas cênicas, escreviam, improvisavam figurinos, discutiam ideias de luz e cenário, enfim, todos pensavam coletivamente a construção do espetáculo dentro de um regime de liberdade irrestrita e mútua interferência (ABREU, 2003, p. 34).

Percebe-se que os grupos ansiavam por mudanças, questionavam o teatro tradicional no qual a divisão de trabalho era comandada pelo diretor com forte obediência ao texto, propunham o rompimento da hierarquia rígida, da não especialização do exercício das diversas funções artísticas e a não submissão ao texto teatral.

Conforme nos diz Araújo (2006, p. 127), existia na criação coletiva “um desejo de diluição das funções artísticas ou, no mínimo, de sua relativização”. Todos os

integrantes do grupo teriam igual espaço propositivo, podendo opinar nas diversas áreas que englobam a produção do espetáculo, sem a necessidade de um responsável por determinada área da criação cênica, sendo, então, o modo que os grupos encontraram para ressignificar o conceito de divisão de trabalho.

Com a diluição das funções artísticas e o entendimento de que todos são responsáveis pelo processo criativo, figuras como o dramaturgo e o diretor ganham outra dimensão. O texto deixa de ser responsabilidade única do dramaturgo, que passa a participar de forma mais próxima do grupo. Nas palavras de Nicolette (2002, p. 319), “o dramaturgo desceu finalmente de sua torre de marfim e foi para a sala de ensaio” e o diretor não é mais a figura centralizadora do processo.

Diferentemente do que se possa pensar, a discussão sobre a importância e função do texto dentro da realização cênica não é recente. Roubine (1998) nos mostra que, durante a primeira metade do século XX, havia no teatro uma tradição sacralizadora do texto, mantendo uma hierarquização das competências, sendo o autor o centro desse processo. Práticas que não se inclinassem diante do domínio do texto ficavam marginalizadas, como foi o caso da *commedia dell'arte*<sup>6</sup> nos séculos XVII e XVIII.

Entretanto, alguns diretores teatrais questionaram a supremacia do texto e a consequente subjugação do espetáculo a este componente teatral. Para Roubine (1998) não houve uma ruptura total com esta tradição de valorização do texto, pelo contrário, o século XX assistiu a uma multiplicação de buscas tanto num como no outro sentido.

Desse modo, encontramos diretores como Edward Gordon Craig e Antonin Artaud negando o lugar dominante que se atribuía ao texto enquanto Jacques Copeau e Charles Dullin lhe renovavam um juramento de obediência.

Em resumo, a arte da encenação, que no início do século XX exigia o apoio de um bom texto, irá mais tarde proclamar a vocação criadora do encenador, repelindo o autor, excluindo o texto ou, como afirmou Vsévolod Meyerhold, buscando uma

---

<sup>6</sup> A *commedia dell'arte* era antigamente denominada *commedia all'improvviso*, *commedia a soggetto*, *commedia di zani*, ou na França, comédia italiana, comédia de máscaras. Foi somente no século XVIII que essa forma teatral, existente desde meados do século XVI, passou a denominar-se *Commedia dell'arte* – a *arte* significa ao mesmo tempo arte, habilidade, técnica e o lado profissional dos comediantes, que sempre eram pessoas do ofício [...] que elaboram um espetáculo improvisando gestual ou verbalmente a partir de um *canevas*, não escrito anteriormente por um autor e que é sempre muito sumário (indicações de entradas e saídas e das grandes articulações da fábula) [...] Neste teatro de ator (e de atriz, o que era novidade na época), salienta-se o domínio corporal, a arte de substituir longos discursos por alguns signos gestuais (PAVIS, *Dicionário de teatro*, 1999, p. 61).

articulação diferente do texto e do espetáculo. O encenador deverá ter uma inteira liberdade de manobra sobre o texto.

Essa teoria aproxima-se dos raciocínios de Jerzy Grotowski sobre a importância do texto e do autor. Para ele, o autor é o criador do texto, mas não é mais apenas ele pois:

O ator e a coletividade em que ele se insere participam da elaboração do texto. A partir de então não é mais difícil imaginar uma outra prática, que excluiria a necessidade de recorrer a um texto-pretérito anteriormente constituído. Daí em diante, é o conjunto de todos os que representam o texto que se constitui no seu autor coletivo (ROUBINE, 1998, p. 73).

Assim, o texto que por muito tempo foi considerado o elemento mais importante e o ponto de partida do espetáculo, o que lhe dava forma e sentido, deixa de ser o elemento inicial do processo, ele vai surgir ao longo deste, através de uma autoria coletiva, compartilhada por todos, na qual o ator, ocupando um espaço maior neste processo, cria e recria cenas a partir de improvisações sobre temas também definidos pelo coletivo.

No que diz respeito ao ator dentro deste processo, percebe-se que o seu papel de criador é revalorizado, pois, devido à horizontalidade das funções presentes na criação coletiva, o ator iguala-se ao dramaturgo e ao diretor tendo sua função autoral potencializada.

Por ser um processo totalmente experimental, que se resumia em experimentação sobre experimentação, a criação coletiva apresentava alguns problemas. Abreu (2003) comenta que a informalidade do processo era excessiva, não se estabeleciam prazos e nem sempre os objetivos eram claros, o que culminava em espetáculos nem sempre satisfatórios. Segundo Abreu (2003, p. 35), “a criação coletiva, em sua proposta de dar voz e direito a todos os criadores, muitas vezes conduzia o resultado artístico a uma somatória das criações dos indivíduos, muitas vezes sem síntese e clareza”.

Sobre esse aspecto da dramaturgia, Oliveira (2016, p. 41) acrescenta: “Um dos problemas apontados era a fragilidade da dramaturgia. O texto ficava com um aspecto de colagem ao incorporar materiais tão diversos como depoimentos, diálogos e citações”.

Outra questão relevante é que o caráter de polivalência artística, o exercício das múltiplas funções, defendidos como característica fundamental da criação coletiva, acabava acontecendo somente no discurso, nem sempre se efetivava na prática. Segundo Araújo (2006, p.128), isso se devia ao fato de que “nem todos os participantes possuíam habilidades, interesse ou desejo de assumir vários papéis dentro da criação”. Assim, após longo tempo de ensaio, acabavam assumindo as áreas onde se sentiam mais à vontade ou por possuírem alguma habilidade específica ou pelo prazer simplesmente. Isso ocorria:

em função do fato de que a maioria dos grupos não tinha um especialista para certas funções, como iluminador, cenógrafo, figurinista, etc. Em outros casos alguns não estabeleciam as funções em virtude de um projeto estético já delineado, que era abdicar da realização de um resultado com ‘cara de profissional’, posto que esse reproduziria o padrão imposto pelo teatro comercial e, outros, não tinham condições sequer de contar com um especialista na área. Então todos buscavam participar da feitura de tudo ou do que melhor ‘dominavam’ (ARY; SANTANA, 2015, p. 27).

Percebe-se então algumas contradições na criação coletiva. Em alguns grupos “surgiram lideranças que conduziram a trajetória artística dos grupos ao qual pertenciam, colocando em xeque a pretensa inexistência de hierarquia entre os envolvidos” (ARY; SANTANA, 2015, p.31).

Assim o processo perdia, em determinado momento, seu caráter coletivo e assumia a visão do seu diretor, que concentrava em suas mãos o resultado, a amarração final do espetáculo. Observa-se assim que a mudança tão almejada com o questionamento das hierarquias e do papel de cada integrante no grupo não acontecia de forma plena, pois se antes os grupos estavam submetidos ao jugo do dramaturgo e do texto, agora “corriam o risco de ter um outro criador que, isoladamente, cumpria essa função” (ABREU, 2003, p. 35). Desse modo:

Muitas vezes também, essa perspectiva do “todo mundo faz tudo” escondia certos traços de manipulação. Por exemplo, determinado dramaturgo ou diretor pregava tal discurso coletivizante visando camuflar um desejo de autoridade e, dessa forma, evitava confrontos e conflitos com os outros integrantes do grupo. Negar o poder pode ser uma forma de reafirmá-lo ou de exercê-lo, ainda que subrepticiamente. Ditaduras ou tiranias podem também se instaurar de maneira difusa, escamoteadas atrás de um discurso de participação e liberdade (ARAÚJO, 2006, p. 128).

Apesar dos problemas enumerados, a criação coletiva trouxe importantes questionamentos para o pensar e fazer teatral. Como um movimento ligado à contracultura das décadas de 1960 e 1970, levou grupos, atores, diretores e dramaturgos a refletirem sobre a autoria compartilhada, a relação com a plateia, a eliminação das hierarquias e o fortalecimento do teatro de grupo e de pesquisa. Sem preocupar-se tanto com o resultado e sim com as descobertas adquiridas no processo, a criação coletiva representou, assim, uma transformação no processo de criação artística.

#### **2.4 O processo colaborativo: o exercício da criação compartilhada**

O processo colaborativo é uma prática teatral que se efetiva no teatro a partir da década de 1990. Devido a algumas de suas características confunde-se com a criação coletiva, das décadas de 1960 e 1970, da qual pode ser considerada herdeira direta. Apesar de possuírem alguns pontos em comum, também são significativas as diferenças existentes entre estas duas práticas teatrais.

O processo colaborativo caracteriza-se por ser um processo de criação compartilhada, no qual se defende a horizontalidade na relação entre todos os participantes do grupo, renunciando-se a qualquer hierarquia preestabelecida, podendo ser definido como uma dinâmica que se constitui

numa metodologia de criação onde todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (ARAÚJO, 2006, p. 127).

Ao contrário da criação coletiva, na qual as hierarquias são abolidas, no processo colaborativo temos o que se pode chamar de hierarquias móveis ou flutuantes, ou seja, devido ao fato de as funções artísticas serem conservadas neste processo, cada etapa da produção cênica exigirá que uma função específica esteja no foco da criação. Conforme esclarece Araújo (2009, p. 50), “no caso do processo colaborativo, o que ocorre é uma contínua flutuação entre subordinação e coordenação, fruto de um dinamismo associado às funções e ao momento em que o trabalho se encontra”.

Essa flutuação das hierarquias torna o processo colaborativo mais dinâmico, pois a cada momento um polo de criação precisa de mais atenção e exige que cada artista volte seu potencial de criação para o polo de dominância momentâneo. Assim, longe de ser um processo harmônico, o processo colaborativo é uma metodologia de constante enfrentamento, de fricção e esforço necessário para consolidação da obra, no qual todos contribuem com sua experiência sendo preciso entender que “O palco não é reinado do ator, nem o texto é arquitetura do espetáculo, nem a geometria cênica é exclusividade do diretor” (ABREU, 2003, p. 33).

A participação de todos durante o processo criativo aproxima o processo colaborativo da criação coletiva, entretanto é importante destacar que o modo como ocorre essa participação é percebido de maneira diferente dentro de cada metodologia.

Na criação coletiva todos participavam de tudo, contribuía em cada área da produção do espetáculo sem papéis definidos, buscava-se “uma diluição ou até mesmo uma erradicação desses papéis, no processo colaborativo a sua existência passa a ser garantida” (ARAÚJO, 2006 p. 137). Portanto, no processo colaborativo, as funções específicas são conservadas, existindo, desse modo, um cenógrafo, um iluminador, um dramaturgo etc., cabendo a estes a palavra final de cada área.

Araújo (2011), ao descrever sua experiência no Teatro da Vertigem, esclarece que, inicialmente, estavam no centro da criação atores, dramaturgo e diretor. A participação dos demais colaboradores não era tão importante neste momento, mas, à medida que o processo avançava, eles iam se apropriando do trabalho, passando a integrar a criação em pé de igualdade com os artistas daquele tripé inicial a quem coube, apenas, o papel de dar início às atividades.

O público será outro elemento da arte teatral que vai passar por uma redefinição, ganhando outro significado, pois este componente do teatro, de reconhecida importância, visto por muito tempo como um elemento passivo a quem cabia o papel de assistir e aplaudir o espetáculo, passa a ser percebido como parte do processo de criação.

Tendo em vista que na dinâmica do processo colaborativo o texto não está pronto mesmo após sua estreia, a percepção do público sobre o espetáculo apresentado terá grande valor para o processo. Assim, “O hábito da abertura do processo criativo ao público, antes mesmo da estreia, transformou a plateia em agente criativo colaborador desse tipo de processo” (OLIVEIRA, 2016, p. 52).

A apresentação da peça ao público não encerra o processo de criação, ao contrário, cada apresentação constitui um momento de avaliação e reavaliação do processo. Grupos como o Teatro da Vertigem utilizam formulários com perguntas, entregues à plateia, para coletar impressões mais precisas que possam contribuir no processo de avaliação, tendo em vista que as impressões colhidas pelos artistas, durante a apresentação, tendem a ser muito subjetivas.

Ary (2015), em seu artigo "*Princípios para um processo colaborativo*", afirma que a atitude de buscar constantemente o retorno do público pode funcionar como termômetro da obra, permitindo ao grupo realizar mudanças importantes bem como a percepção daquilo que o coletivo não deve mais apresentar.

Para definir a estrutura deste processo, pelo menos como ele ocorre no Teatro da Vertigem, Araújo dividiu o processo colaborativo em três etapas, três grandes momentos. São eles:

1. Etapa de livre exploração e investigação: as questões centrais do projeto são estudadas, improvisadas e experimentadas, muitas vezes numa abordagem de tentativa e erro, com o objetivo de mapear o campo de pesquisa. Tal prática acarreta, fundamentalmente, o levantamento do material cênico, levando à identificação de parâmetros e possibilidades.
2. Etapa de estruturação dramática: ocorre a seleção do que foi levantado, visando a criação de partituras de ação, de esboços de cena e, em seguida, do roteiro propriamente dito. Essa etapa pressupõe o estabelecimento de, pelo menos, uma primeira versão do texto.
3. Etapa de estruturação do espetáculo e de aprofundamento interpretativo: a escrita da cena passa a ocupar o centro das preocupações, tanto no que diz respeito às marcações, espaço cênico, tratamento visual, sonoro etc., como no aprimoramento do trabalho do ator. O aspecto dramático continua a ser desenvolvido aqui, enquanto lapidação e acabamento, porém como foco secundário (ARAÚJO, 2011, p. 138-139).

O processo colaborativo é essencialmente dialógico, tendo como princípio fundamental as múltiplas interferências. Desse modo, Abreu (2003) afirma que é imprescindível, dentro da dinâmica deste processo, a confrontação de ideias e material criativo e acordo. Entretanto, este princípio básico do processo colaborativo acaba acarretando alguns problemas.

As múltiplas interferências no processo criativo são fundamentais para que o processo colaborativo se estabeleça. Entretanto, interferir na criação alheia é muito

delicado. Este momento constitui-se, talvez, no principal foco de tensão desta dinâmica. Abreu (2003, p. 37) afirma que “A interferência é algo bastante delicado e requer um certo método não só para não ferir suscetibilidades, mas principalmente para que essa interferência se torne ferramenta eficiente e construtora na criação”.

Segundo Araújo (2006) outro problema que o processo colaborativo apresenta é a produção de uma enorme quantidade de cenas que, normalmente, são muito preciosas para quem as produziu. Existe um valor sentimental agregado a cada cena, e raramente os criadores envolvidos demonstram uma postura de desprendimento quando se discutem as cenas por eles criadas. Por isso existe “a necessidade de uma negociação firme, muitas vezes conflituosa e exaustiva, especialmente por parte do dramaturgo” (ARAÚJO, 2006, p.132).

Araújo (2006) ainda nos fala que, embora o processo colaborativo seja fundamentalmente dialógico, o excesso de discussão, muito comum nessa proposta, pode ser prejudicial e precisa ser evitado. Para ele, teorizações e confrontos argumentativos não devem substituir a experimentação prática concreta. O resultado cênico deve ser o principal balizador dos caminhos e das opções artísticas.

A questão do tempo é outro ponto para o qual Araújo (2006) chama a atenção. Ele afirma que na dinâmica do processo colaborativo gasta-se muito tempo na investigação e na exploração temática de uma dramaturgia, sendo necessário um longo período de improvisação e experimentação, visto que, dentro desta proposta, não existe uma estrutura prévia ou inicial sobre a qual desenvolver a peça.

Em razão disso, Araújo alerta para a necessidade do gerenciamento do tempo para cada etapa da construção da obra. Ele afirma que, ao gastar-se muito tempo em experimentações, não fixando prazos e limites, corre-se o risco de tornar a criação mais lenta, podendo tornar-se um elemento de desgaste nas relações e ainda se compromete o tempo que seria dedicado ao aprofundamento do trabalho interpretativo e da encenação.

Como prática que exige interação e constante reformulação, o processo colaborativo levou os criadores a uma reflexão e mudança em relação a uma série de conceitos e funções relacionados à arte teatral. Assim o papel do dramaturgo, do ator e do diretor ganharam nova perspectiva.

Embora esta pesquisa seja realizada em âmbito escolar, possuindo desse modo características diferentes em relação ao que é proposto em grupos de teatro profissional, é relevante buscar uma compreensão maior dos papéis de dramaturgo,

ator e diretor, visto que estas funções ocupam inicialmente o centro da criação e serão, de algum modo, vivenciadas pelos alunos envolvidos na pesquisa.

## **2.5 As funções artísticas no processo colaborativo**

- Dramaturgo

Nas produções teatrais tradicionais, o dramaturgo raramente acompanha os ensaios. Ele escreve o texto de forma isolada e o coloca à disposição de um diretor ou companhia que deseje montá-lo. Normalmente assiste somente aos ensaios gerais e à estreia.

No processo colaborativo, defende-se a importância de um dramaturgo presente na sala de ensaio, discutindo cada etapa da estruturação cênica daquele material. Araújo (2006, p. 134) afirma que “Ao invés de um escritor de gabinete, exilado da ação e do corpo do ator, queremos um dramaturgo da sala de ensaio, parceiro vivo e presente dos intérpretes e do diretor”.

Ainda fazendo um paralelo com a criação coletiva, Nicolete (2002, p. 320) afirma que os grupos que a ela se dedicavam não dispunham de alguém com a função específica de elaboração do texto e os que, “eventualmente, assumiam este papel, tinham uma função mais organizadora que autoral”, diferenciando-se do processo colaborativo no qual, segundo a autora:

Requer, desde o início, alguém responsável pela assinatura de um texto, em pé de igualdade com os responsáveis pela direção, interpretação e outros setores da produção. Tudo que é produzido em sala de ensaio é devidamente apreciado, discutido e registrado pelo dramaturgo até um ponto que se julgue “satisfatório” quanto aos propósitos originais (NICOLETE, 2002, p. 321).

Desse modo, não existe um texto fixo, ele estará sendo construído diariamente através das improvisações e exercícios, sendo um objeto de contínuas transformações, exigindo do dramaturgo uma nova postura.

Para Nicolete (2002), o dramaturgo não precisa estar em tempo integral na sala de ensaio, mas, participando mais diretamente desse processo, será o responsável por intervir com ideias, encaminhamentos e sugestões de texto/cena, e por eventualmente transformar a ideia dos atores, sendo, afinal, o responsável por dar

ao texto a unidade necessária, por ser ele quem tem maiores condições de identificar os pontos fracos, lacunas e desequilíbrios do texto.

Por se tratar de um processo no qual a criação surge de múltiplas interferências, das improvisações e dos depoimentos pessoais<sup>7</sup>, pode existir, por parte de alguns componentes do grupo, inclusive por parte do dramaturgo, algum apego às cenas em que participaram diretamente da criação. Caberá ao dramaturgo, além de ser desprendido, de evitar o apego a alguma cena, colocar a criação acima das vontades pessoais, modificando o que havia feito, excluindo cenas desnecessárias para garantir a qualidade da obra. O que nos leva ao seguinte ponto dentro da dramaturgia no processo colaborativo: a contribuição de cada um é tão importante quanto a seleção dessa contribuição com vistas ao produto final.

Portanto, no processo colaborativo, o dramaturgo é um dos principais responsáveis pela seleção do material – sempre junto da equipe. Ele é o criador de um espetáculo e não apenas de um texto que vai permanecer, por isso não deve se preocupar somente com um texto bem escrito, mas com a eficiência maior do espetáculo, descartando páginas extremamente bem escritas se for necessário.

- Ator

A função do ator, antes restrita a interpretar um personagem, ganha dentro do processo colaborativo outra dimensão. Tendo como regra básica deste processo a horizontalidade, percebe-se que seu trabalho é revalorizado. Assim como ocorreu na criação coletiva, ao ator agora também cabe a função autoral. Ele encontra-se em pé de igualdade com o diretor e o dramaturgo.

De suas experiências anteriores, o ator tende a trazer vícios como o individualismo, a alienação e a competição, pois, como afirmado acima, não lhe era exigido nada além da interpretação do personagem. Entretanto, dentro de um processo colaborativo, esse mesmo ator precisará eliminar esses vícios, interessando-se por todos os componentes da linguagem teatral, assumindo uma postura de autor e trabalhando em benefício da obra (TROTТА, 2009).

No processo de criação de *O paraíso perdido*, Araújo (2011, p. 110) nos fala sobre este outro tipo de ator. Ele diz que “No lugar de um ator que simplesmente

---

<sup>7</sup> O depoimento pessoal é, para o ator, uma qualidade de presença cênica, de expressão de uma visão particular ou de um posicionamento frente a determinada questão. O depoimento é uma qualidade de exposição de si próprio (RINALDI, 2006, p.139).

executasse indicações dramáticas ou cênicas, buscávamos um ator opinativo e com proposições”.

Segundo Araújo (2011), um ator neutro, que não se posiciona, é prejudicial ao processo, pois é a partir do confronto de diversos depoimentos pessoais que surgirá o depoimento coletivo. Desse modo, para o processo colaborativo, “não interessa um ator apenas executor ou corporificador de projetos de outrem” (ARAÚJO, 2011, p. 110), mas um ator que compartilha com todos os outros realizadores. Decorre deste fato a necessidade desse ator não representar apenas uma personagem, mas efetuar um depoimento artístico autoral.

Sobre o trabalho de criação do ator, assim se expressou um dos atores envolvidos no processo criativo do projeto *BR – 3* do Teatro da Vertigem:

O processo exige em demasia de todos nós criadores. As incertezas são muitas e as vontades, às vezes, histéricas e insanas, mas, mesmo assim, legítimas e dignas de respeito. Não entender as necessidades individuais de cada artista envolvido no processo de criação é não compreender a proposta do trabalho colaborativo (SIVIERO, 2006, p. 63).

Para Araújo (2011, p. 133-134), “esse modelo de ator que mergulha cegamente em uma personagem, se alheando do discurso geral da peça, era obsoleto e limitador”. Para ele o ator não deve limitar-se a criar somente o personagem.

Rinaldi (2002, apud NICOLETE, 2002) corrobora com essa ideia ao afirmar que o ator teria a liberdade de participar em qualquer outra área de criação como dramaturgia, cenografia, iluminação, podendo inclusive interferir no material criado anteriormente por outro companheiro do grupo, somando a este, soluções em infinitas possibilidades.

Podemos perceber, então, que a função do ator se amplia e ele não é mais um simples especialista na arte de interpretar personagens, ele passa a participar de todo o processo criativo, desde a elaboração dramática até as demais tarefas de produção. Segundo Fischer (2003, p. 77), “Sem as suas intervenções, a dramaturgia e a direção têm dimensões criativas diminuídas, pois cabe também ao ator fornecer subsídios inventivos”.

O que temos no processo colaborativo é um ator que está atento e discute os rumos do trabalho, um ator que é mais propositivo e “que vai opinar, sugerir, propor,

compartilhar, interferir na criação do outro e essa interferência deve necessariamente ser bem-vinda” (ARAÚJO, 2002 apud FISCHER, 2010, p. 110).

Araújo (2011) chama atenção para uma postura que o ator deve evitar: o apego ao material produzido em sala de ensaio. Como todo material surge por meio de improvisações, o ator, assim como o dramaturgo e o diretor, não deve considerar qualquer proposta de texto como se fosse o texto final, mas simplesmente como improvisação textual temporária, sujeita a alterações, cortes ou mesmo a não ser incluída no produto final. O ator deve ter consciência de que tudo o que é produzido em processo colaborativo pertence ao espetáculo.

Fischer (2003) apresenta o grupo Lume<sup>8</sup> como exemplo de coletivo teatral que segue a proposta colaborativa e que, desse modo, tem uma percepção diferenciada do papel do ator. Ela esclarece:

Para o Lume, o ator é a célula fundamental de criação do grupo. Reveste-se de cultura técnica para aprimorar sua formação e, conseqüentemente, tornar-se mais hábil e qualificado como empreendedor artístico [...] A autonomia é condição principal do trabalho do ator do Lume (FISCHER, 2003, p. 96).

Dentro do Lume, a relação entre ator e diretor é diferenciada, pois em decorrência da autonomia conquistada pelo ator e pela prática destituída de hierarquia centralizadora, todas as decisões passam a ser compartilhadas entre o grupo, e o “conjunto de atores autônomos preenche as lacunas para as quais nem sempre um único criador teria soluções” (FISCHER, 2003, p. 103).

Enfim, o que encontramos em um processo colaborativo, é um ator autônomo, sujeito de seus atos, que entende o seu espaço de interferência e criação, sem perder a noção do coletivo, pois compreende que mesmo sendo livre para criar, para propor, ainda está sujeito às regras instituídas em prol do conjunto. “É no binômio entre regras instituídas e liberdade individual que se realiza a autonomia do ator” (FISCHER, 2010, p. 124).

---

<sup>8</sup> O Lume foi criado em 1985, resultado da iniciativa de Luís Otávio Burnier em constituir um núcleo de experimentação cênica, após sua passagem pelo exterior estudando técnicas diversas (FISCHER, 2010, p. 114).

- Diretor

Sempre houve, no espetáculo teatral, alguém responsável por sua organização, pela escolha dos atores, distribuição dos papéis, orientação dos ensaios etc. No entanto, somente no século XIX é que surge a função de diretor. Aprofundando questionamentos sobre qual pode e deve ser a sua tarefa “a primeira resposta que vem à mente é a tradicional: servir à obra. A segunda é levar a obra adiante, prolongando o trabalho do autor. A terceira, desafiar a obra. As fronteiras se desvanecem” (BERTHOLD, 2006, p. 533).

Convencionou-se considerar Antoine como o primeiro de uma enorme lista de diretores que se constituirá durante este e o próximo século, por ter sido ele o primeiro a sistematizar suas concepções, a elaborar uma teoria da encenação, por redefinir o papel daquele antigo organizador do espetáculo, acrescentando que sua função vai além da simples definição de uma disposição de cena ou marcação de entradas e saídas. Desse modo o diretor é:

O agente responsável pela montagem do espetáculo teatral, encarregado de orientar, coordenar e estimular os diferentes artistas e técnicos envolvidos na concepção, execução e exibição de uma representação diante de uma plateia. Responsável pela opção estética do espetáculo, o trabalho do encenador se caracteriza por um amplo domínio de todos os signos que constituem a encenação: texto, espaço, atuação, iluminação, sonoplastia, tempo etc (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 133).

Até este momento o texto teatral possuía um lugar privilegiado no espetáculo; entretanto, com a consolidação deste novo profissional da cena, surge um questionamento dentro da prática teatral. Questiona-se se o diretor deveria permanecer o fiel porta-voz do autor ou se deveria reivindicar a autoria do espetáculo, tendo mais autonomia, criando uma assinatura que identifique a obra estética, criando, desse modo, não a Julieta de Shakespeare, mas a Julieta dele, o diretor.

Roubine (2003) fala sobre uma dupla soberania, afirmando ser uma doutrina que irá perdurar até por volta de 1960. De acordo com ele, alguns diretores afirmavam ao mesmo tempo a sacralidade do texto e a liberdade de criação do diretor, entendendo que é o texto que confere sua alma à representação, cabendo ao diretor e seus atores “encontrar na semente das palavras, não tanto uma significação latente, mas um ritmo singular, uma respiração, uma música...” (ROUBINE, 2003, p. 147).

Para Roubine (2003, p. 149) “a vocação do diretor não é de forma alguma respeitar ou impor uma ortodoxia”:

O diretor, também legitimamente, pode afirmar sua submissão e liberdade. Submisso, ele o é, mas apenas à materialidade do texto e talvez ao espaço do qual tem necessidade para se desenvolver. Mas, relativamente a uma “verdade” múltipla e intangível, ele pode se dizer livre. E soberano. Ou antes, é a exuberância polissêmica do texto que define o próprio espaço de sua soberania (ROUBINE, 2003, p. 150).

Seguindo o fluxo da história do teatro, mais uma vez a figura do diretor será percebida de outro modo. Com o surgimento dos raciocínios estéticos da criação coletiva e do processo colaborativo, assim como aconteceu com a função do ator, a função do diretor será revisitada sendo-lhe exigida outra postura.

Fischer (2003) nos fala sobre dois modos diferentes de perceber a participação ou contribuição do diretor em grupos que trabalham com criação compartilhada. Em uma, existiria uma espécie de anarquismo, com a exclusão total do diretor, acreditando-se que a presença de alguém com uma função superior aos demais integrantes do grupo descaracterizaria a essência da construção coletiva. Seria esta a criação coletiva das décadas de 1960 e 1970. O outro modo, ou seja, o processo colaborativo, conserva as funções artísticas, uma participação essencial e íntegra de todos, tendo como diferencial o tratamento participativo, descentralizando o poder das mãos do diretor, cabendo a este sugerir e encontrar as conexões entre as ações já preparadas pelos atores. Percebe-se, então, que sua função é redimensionada:

Como sintoma dessa organicidade, o encenador ganha novos atributos. Em primeiro lugar, não lhe pertence a concepção do trabalho. O espetáculo é fruto da concepção coletiva e da contribuição de cada indivíduo em particular. Se ainda cabe ao diretor a organização do todo, esta não visa a adequar-se a um projeto anterior com o qual procure harmonizar os elementos da montagem. Ao contrário, cabe a ele dispor, da melhor forma possível, todas as contribuições dos criadores (FERNANDES, 2000 apud FISCHER, 2003, p. 17).

Além de uma relação diferente com o ator, o diretor também estabelece uma nova relação com o dramaturgo, na qual “Ambos analisam o material surgido em sala de ensaio na tentativa de compreender o andamento do processo e a melhor maneira

de encaminharem, juntos, o trabalho levantado pelos atores para que atinjam determinado ponto” (NICOLETE, 2002, p. 323).

O diretor, dentro de um processo colaborativo, tem que ser capaz de ver o dramaturgo e o ator como parceiros da cena em construção.

Fernandes (2002), ao comentar o trabalho de Antônio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem na criação do espetáculo *O paraíso perdido*, em 1992, afirma que uma de suas principais características é a concepção do teatro como pesquisa coletiva de atores, dramaturgo e encenador, identificando em seu trabalho uma continuidade do trabalho de encenadores como Antunes Filho, José Celso Martinez Correa e Gerald Thomas. Entretanto, a autora afirma que a forma como Antônio Araújo dirige seus espetáculos difere dos demais encenadores citados pois “mesmo dirigindo produções em equipe, eles funcionavam como principal eixo de concepção dos espetáculos e concebiam uma escritura cênica autoral, de grafia inconfundível, às vezes altamente formalizada” (FERNANDES, 2002, p. 35), enquanto para Araújo, ao contrário, a criação cênica funciona como uma edição de todas as contribuições individuais dos parceiros de criação.

Fischer (2003) afirma que, apesar da redefinição das funções do diretor no teatro, é usual entre grupos que utilizam a metodologia colaborativa recorrerem a um diretor pois, mesmo com a potencialização do ator, o reconhecimento de sua autonomia ainda não seria suficiente para o empreendimento da atuação. A especificidade da realização cênica, sobretudo nesta proposta, deve compreender um trabalho conjunto.

Tendo em vista os fatos apresentados, percebe-se que o processo colaborativo, apresentando-se como metodologia com características peculiares, promove uma mudança no fazer teatral, na relação existente entre criadores e sua criação, entre público e espetáculo. Flexibilizando hierarquias, ele permite que todos os colaboradores assumam, desde o início, funções específicas e, desse modo, de forma organizada, vivenciem uma experiência de autoria compartilhada.

Entretanto, como já mencionado, a presente pesquisa realiza-se em sala de aula, tendo portanto objetivos distintos daqueles presentes em grupos de teatro, e nasce do desejo de ampliarmos o entendimento de tal metodologia na prática escolar, tendo em vista que alguns de seus princípios, mesmo que intuitivamente, já faziam parte de nossa experiência como professora, o que procuraremos descrever no próximo capítulo.

### 3 “ISSO É QUE FOI UMA EXPERIÊNCIA

*“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”<sup>9</sup>*

#### 3.1 Reflexões sobre a experiência

Vivemos em um mundo repleto de acontecimentos, repleto de informações. Um mundo em constante agitação e mudança. Um mundo onde se acredita que quanto mais conhecimento for adquirido mais preparados, mais experientes seremos.

Seguindo este raciocínio, as escolas têm se preocupado com a quantidade de conteúdo necessária para suprir a carência dos alunos diante dos vestibulares e concursos que fazem parte de seus projetos enquanto estudantes. E não faltam, para aquele que quer complementar seus estudos, fontes onde pesquisar. Encontra-se, facilmente, disponível na internet material sobre todo e qualquer assunto que se deseje conhecer.

Entretanto, Dewey (2010) nos diz que muitos desses acontecimentos, desse “tudo” que nos ocorre constantemente, não podem ser chamados de uma experiência, encontrando eco nas palavras de Larrosa (2002) ao afirmar que atualmente tantas coisas se passam, tantas coisas acontecem, mas a experiência é cada vez mais rara.

Desse modo, propomos fazer uma reflexão sobre o que é experiência de acordo com estes dois autores e, em seguida, falar da nossa experiência em sala de aula, onde há quase duas décadas atuamos como professora de teatro em turmas de ensino médio tentando desenvolver uma prática na qual o aluno viva uma experiência intensa que lhe permita um encontro com os seus iguais, o exercício do falar e do ouvir, a flexibilidade de aceitação das diferenças e a autonomia, compartilhando assim saberes e responsabilidades, caminhando para a construção de um trabalho dentro de um processo colaborativo.

##### 3.1.1 John Dewey

John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, em sua obra *A arte como experiência*, baseada num ciclo de conferências ministradas em Harvard em 1932, afirma que existe experiência continuamente, porque ela reside na relação da criatura

---

<sup>9</sup> Larrosa, 2002, p. 21.

viva com o seu ambiente, vem da natureza e da interação entre os seres humanos. E esta interação, quando plenamente realizada, transforma-se em participação e comunicação, gera uma energia que pode ser acumulada ou liberada, frustrada ou vitoriosa com pulsações rítmicas de desejo e realização. Para o autor,

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e dos acontecimentos (DEWEY, 2010, p. 83).

Entretanto, muitas vezes a experiência acontece de forma superficial, as coisas são experimentadas, mas não caracterizam o que ele chama de experiência singular. Ele comenta que em muitos acontecimentos existe uma distração ou dispersão entre o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, levando-nos a uma interrupção da experiência, mas não por ela ter chegado ao fim. Fato muito comum em atividades realizadas de forma automática, nas quais não se percebem as sensações daquilo a que se referem. A atividade chega ao fim, mas não ocorre um desfecho ou consumação na consciência.

Desse modo, há inícios e términos, mas não começos e conclusões autênticas. “Há uma experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular” (DEWEY, 2010, p. 116).

Então o que vem a ser uma experiência singular?

Ao contrário da anterior, na experiência singular, o material vivenciado percorre todo o caminho até sua conclusão. Um problema que recebe sua solução, um jogo praticado até o fim, conduzir uma conversa, escrever um livro, ou seja, concluir-se uma obra de modo satisfatório são experiências singulares, pois constituem um todo que carrega em si um caráter individualizador e autossuficiente.

A experiência singular, portanto, tem começo e fim, reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, possui unidade, cada parte sucessiva flui livremente sem interrupções ou vazios, possuindo um movimento organizado. Nela o material vivenciado é marcado pelas percepções e, ao mesmo tempo, transformado pelas experiências anteriores, porque

A vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro (DEWEY, 2010, p. 110).

O que Dewey (2010) ressalta é a constante interação entre o produto e o eu, entre o sujeito e o mundo, de onde brotam conflitos, resistências, impressões, e destes elementos emergem as experiências envoltas em ideias e emoções.

Desse modo, podemos falar de uma experiência em sentido vital. Elas caracterizam-se por situações vividas as quais nos referimos espontaneamente ao recordá-las dizendo “isso é que foi experiência.” Podendo ter sido algo de extrema importância, ou mesmo insignificante, ela destaca-se por distinguir-se do que veio antes ou depois, tornando-se memória duradoura do que aconteceu.

Nessas experiências há um fluxo constante de algo para algo. Uma parte leva a outra dando continuidade ao que veio antes, ganhando características distintas mas sem interrupções ou vazios não preenchidos. Ele afirma, desse modo, que uma experiência singular se caracteriza pela consumação e não pela cessação.

O autor ainda afirma que a experiência singular

Tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem (DEWEY, 2010, p.112).

Como já foi mencionado anteriormente, em algumas experiências que vivenciamos as coisas apenas acontecem, há a substituição de uma coisa por outra, mas nada se absorve ou é levado adiante. Dewey (2010) chama tais experiências de inestéticas e afirma que existe um número tão grande delas que elas passam a ser tidas como norma de toda experiência.

Dewey também afirma que a experiência precisa ter unidade e que para tal, a experiência precisa ter qualidade estética, definindo o estético como a “experiência como apreciação, percepção e deleite” (DEWEY, 2010, p. 127).

A experiência estética está ligada à experiência de criar e nesse ato o artista deve considerar seus sentidos, suas experiências para não realizar apenas um ato

mecânico, pois em uma experiência artístico-estética, existe uma relação muito próxima entre o fazer e a percepção sendo impossível alcançar esta relação quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Em uma experiência estética, mão e olho “são apenas instrumentos pelos quais opera toda criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo” (DEWEY, 2010, p. 131).

O autor nos fala ainda da distinção entre o artístico e o estético, sendo o primeiro o ato de produção e o segundo o de percepção e prazer, relacionado a uma experiência completa na qual o estético não ocorre de fora para dentro, resulta da interação da criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive.

A interação existente entre o artístico e o estético constitui a experiência total vivenciada, na qual se apresentam unidas na percepção a ação e sua consequência. Desse modo essa distinção não pode se tornar uma separação pois, “para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem que ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa” (DEWEY, 2010, p. 128).

Uma experiência é de natureza predominantemente estética quando seu desenvolvimento é controlado, quando aquilo que é feito transmite a ideia que está sendo executado. “O fazer pode ser enérgico, e o sofrer pode ser agudo e intenso. Contudo, a menos que se relacionem entre si para formar um todo na percepção, a coisa feita não é plenamente estética” (DEWEY, 2010, p. 132).

Pode-se dizer que uma obra acontece em sua completude quando um artista consegue unir o ato de fazer (artístico) ao ato de percepção (estético). Segundo o autor, o artista é capaz de assumir essas duas atitudes pois, além de possuir habilidades de execução, ele também é dotado de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Sensibilidade que orienta seus atos e criações e assim enquanto o artista não se sente totalmente satisfeito com sua obra ele continua criando e recriando, fazendo e desfazendo. Ele sente que a obra está concluída quando o resultado é vivenciado como bom, sendo que este julgamento vem através de uma percepção direta e não de um julgamento intelectual e externo.

Dewey (2010, p. 131) cita o exemplo do moleiro que “molda o barro para fazer um pote útil para guardar cereais, mas o faz de um modo tão regulado pela série de percepções que resumem os atos sequenciais do fazer que o pote é marcado por uma graça e encanto duradouros”, tornando o que é feito e o que é vivenciado instrumentos um para o outro.

Assim, pode-se concluir que para o autor não há dicotomias entre a ação e o desejo, a ansiedade e a frustração, a inteligência e a sensibilidade. Tudo está junto, tudo se relaciona. O estético não é um fator externo, é o “desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010, p. 125).

Para o autor, a ânsia de ação, o gosto pelo fazer, a monotonia e a desatenção são inimigos do estético pois enfraquecem a percepção das relações e tornam a experiência parcial e distorcida, caracterizando desvios em direções opostas à da unidade de uma experiência. “Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação”. Na busca por fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível o indivíduo vive experiências superficiais, de uma pobreza inacreditável, “e o que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome” (DEWEY, 2010, p. 123).

Para Dewey a experiência estética também é receptiva. Embora seja muito comum acreditar que aquele que percebe e aprecia uma obra somente absorve o que existe sob forma acabada, o autor afirma que receptividade não é passividade pois envolve um processo composto por uma série de atos reativos, no qual sem se dar conta, aquele que aprecia realiza atividades comparáveis à do criador, ou seja, no ato de perceber é que o observador também tem de criar sua experiência, pois sem esse gesto de recriação o objeto não é percebido como obra de arte.

Compreende-se assim que existe um trabalho realizado tanto por parte de quem percebe quanto por parte do artista. Ambos passam pelo processo de abstração, ou extração do que é realmente significativo, reunindo detalhes e particularidades antes dispersos em um todo vivenciado,

cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista [...] o acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra (DESGRANGES, 2011, p. 28).

Assim, o que o artista vivenciou na elaboração de seu objeto deve se repetir com o espectador. “O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou

a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse” (DEWEY, 2010, p. 137).

Entretanto, o autor afirma que constantemente nos retraímos limitando nossa interação com o que nos cerca. Ele comenta que o objeto pode estar fisicamente presente, o aparelho visual pleno em suas funções garantindo a eficiência no ato de ver, de reconhecer e nomear o objeto, mas a falta de uma interação entre o organismo total e os objetos não garante que estes sejam percebidos esteticamente. Ele diz que

Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para absorver (DEWEY, 2010, p. 136).

Desse modo, torna-se fundamental que o espectador, utilizando-se da obra de arte que faz parte de uma experiência alheia, crie a sua própria experiência, o que a tornará mais potente como um ato de recriação significativa e a dicotomia existente entre produção e recepção será enfim superada.

### 3.1.2 Jorge Larrosa

Jorge Larrosa, professor da Universidade de Barcelona e doutor em Filosofia da Educação, em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, comenta que, vinda do latim *experiri*, a palavra experiência consiste, antes de tudo, em um encontro ou relação com o que se experimenta.

Ela é algo que não se pode definir, programar ou produzir. Não possui um conceito ou ideia clara e distinta e tampouco pode fundamentar uma técnica, prática ou metodologia pois a experiência é “algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta” (LARROSA, 2019, p. 13).

Entretanto, a experiência tem sido menosprezada. O seu valor depreciado, desqualificado tanto pela ciência quanto pela filosofia. De acordo com a filosofia clássica, a experiência era um modo de conhecimento inferior, só o início do verdadeiro conhecimento, podendo, inclusive, ser um obstáculo para a verdadeira ciência.

Para a ciência moderna, a experiência é algo que pode ser objetivado, controlado, calculado e convertido em experimento. Mas, para o autor, é preciso separar experiência de experimento. Ter a precaução de não coisificar a experiência, de não objetivá-la, fabricá-la ou pensá-la cientificamente, pois assim elimina-se o que a experiência tem de experiência:

Precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso como a própria vida (LARROSA, 2019, p. 40).

Desse modo, a experiência não é um conceito, não é uma técnica, não é um experimento, pois este possui uma sistematização, uma lógica que produz acordo e uniformidade enquanto a experiência é heterogênea, sua lógica produz diferença, pluralidade.

Sendo assim, como citado na epígrafe deste capítulo, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não o que se passa, o que acontece ou o que toca. É algo que nos faz tremer ou vibrar, que nos faz sofrer ou gozar, “algo sobre o que temos vontade de falar e continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar e continuar pensando” (LARROSA, 2019, p. 13).

A experiência não é o que acontece. O acontecimento é banal, comum. Muitas coisas acontecem a cada dia, entretanto, quase nada nos acontece, quase nada nos marca, quase nada deixa em nós vestígios ou efeitos, não caracterizando, assim, uma experiência, pois esta tem a capacidade de transformar o ser.

Desse modo, Larrosa (2019) afirma que as experiências são cada vez mais raras nos dias atuais. Afirma que vivemos em um século que falsifica a experiência, que coloca em funcionamento uma série de coisas, que tornam a experiência impossível. O dia do homem moderno é repleto de acontecimentos, às vezes prazerosos, às vezes angustiantes, mas é um dia em que nenhum desses acontecimentos se converte em experiência.

Isso se dá porque alguns aspectos da vida do homem tornam difícil a experiência, sejam eles o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Segundo o autor, informação e experiência são coisas distintas e a primeira prejudica ou impede que a outra aconteça. Enquanto o sujeito busca informação,

enquanto alimenta essa obsessão por estar cada vez mais informado, podendo em seguida afirmar que agora conhece coisas que antes não conhecia, o que conseguirá é que nada lhe aconteça. Com tudo o que aprendeu perceberá que nada lhe sucedeu, que nada lhe aconteceu, que não houve uma experiência, pois o saber de experiência é diferente do saber coisas.

Assim como a informação é uma busca constante em nossos dias, ter uma opinião e expressá-la é quase uma obrigação. Essa compulsão por ter uma opinião faz com que nada nos aconteça, anulando as possibilidades de experiência, pois tudo se resume a saber alguma coisa e, em continuação, expor sua opinião e então

Quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2002, p. 22).

A pobreza das experiências também é consequência da falta de tempo, da pressa demasiada com que as coisas acontecem, da velocidade com a qual elas precisam ser substituídas.

O sujeito moderno alimenta outra necessidade além das mencionadas. Ele tem obsessão pelo novo, assim os acontecimentos se dão em forma de choque, de forma fugaz e efêmera precisando logo ser substituídos por outro estímulo também fugaz e efêmero. A velocidade com que as coisas acontecem impede a conexão significativa entre os acontecimentos, impede a memória, pois são imediatamente substituídos por outro acontecimento que, do mesmo modo, só nos excita momentaneamente e não deixa qualquer vestígio.

Conclui-se que muitas coisas acontecem, muitas coisas agitam esse sujeito, mas nada lhe acontece. “O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (LARROSA, 2002, p. 23).

Por último, o sujeito moderno, que é um sujeito de informação, que sempre opina e que está sempre superestimulado, é também um sujeito que está em constante agitação, um sujeito que trabalha, que se relaciona com o mundo do ponto de vista da ação e por isso está sempre se perguntando sobre o que pode fazer, o

que deseja fazer, que está a todo momento querendo realizar algo, produzir alguma coisa. Ele é um sujeito que não pode parar. E por isso nada lhe acontece.

Para que algo aconteça, para que algo nos toque é necessário um gesto de interrupção. A experiência requer esse gesto quase impossível nos dias atuais. Ela

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Portanto, o sujeito da experiência não é o sujeito da informação ou da opinião, nem o sujeito do julgar ou do poder. Ele é um sujeito que se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Sensível a tudo aquilo que acontece, o sujeito da experiência é um território de passagem, no qual os acontecimentos deixam marcas, vestígios e alguns efeitos. Ele é um ponto de chegada, um espaço onde os acontecimentos têm lugar.

O sujeito da experiência é capaz de expor-se, com toda a carga de vulnerabilidade e risco existente neste ato. Pois

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2019, p. 26).

Ainda é importante dizer que a experiência é intransferível. O sujeito da experiência não pode aceitar a imposição da experiência de outro e do mesmo modo não deve impor a sua experiência, pois sendo a experiência o que nos acontece, diante de um mesmo acontecimento, duas pessoas não fazem a mesma experiência. O acontecimento é o mesmo, ele é comum a ambos os indivíduos, entretanto a experiência é, para cada qual, única, singular e impossível de ser repetida.

Enfim, para aquele que ainda pergunta “o que é experiência”, o filósofo responde:

a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (LARROSA, 2019, p. 43-44).

### **3.2 Prazeres e dificuldades da trajetória de uma professora de Artes Cênicas**

Em abril de 1993 assumi o cargo de professora de educação básica na SEE-DF. Cinco anos mais tarde, com os cursos de Pedagogia e Artes Cênicas concluídos, comecei a trabalhar com turmas de ensino Fundamental e Médio lecionando Artes Cênicas. Ironicamente me tornara professora de artes.

Digo “ironicamente” pois, durante todo o meu 1º grau, a disciplina de artes não era a minha favorita, não era uma disciplina com a qual eu me identificasse. Durante todo esse período tive aulas de artes visuais, então acreditava que artes se resumiam a desenhar, pintar, cortar e colar. Nada em que eu tivesse muita habilidade. Desse modo meu desempenho em artes era mediano.

No final deste período, em um festival de talentos na escola, eu e uma amiga fizemos uma apresentação teatral com a qual ganhamos o primeiro lugar. Foi um momento marcante para mim. Diante de toda a escola, competindo com vários grupos, conquistar o primeiro lugar foi uma experiência inesquecível. Naquela atividade me diverti como nunca, senti o “frio na barriga” antes de entrar em cena pela primeira vez, passei pela ansiedade e expectativa em relação à reação do público. Foram, sem dúvida, emoções intensas de que só mais tarde eu compreenderia a dimensão.

Depois desta experiência tão significativa para mim, a diretora da escola me chamou para apresentar uma peça na biblioteca para as turmas das séries iniciais. Então eu e alguns colegas escolhemos um texto chamado *A revolta dos brinquedos* de Pernambuco de Oliveira e Pedro Veiga, escrita em 1949, fizemos essa apresentação. Novamente foi muito divertido e prazeroso.

A partir de então passei a aproveitar todas as oportunidades que tinha em sala de aula para fazer teatro. Nos trabalhos de história, geografia ou português, tudo terminava em teatro desde que o professor autorizasse. E foi assim que, em um trabalho de português, fizemos a adaptação do livro *Eu, Christiane F., drogada e prostituída* de Kai Hermann e Horst Rieck em 1978, ficando tão bom que a professora pediu que apresentássemos para toda a escola.

Apesar destas experiências, ainda terminei o 1º grau com uma impressão negativa das aulas de artes, pois não associei que o que tínhamos feito naquele festival ou em algumas aulas, também pertencesse ao universo da arte. Então para mim artes ainda eram a disciplina na qual eu não conseguiria um resultado do qual pudesse me orgulhar, devendo me resignar diante do fato de não ter nenhum de meus trabalhos selecionados para exposições na escola.

Chegando ao Ensino Médio uma mudança significativa ocorreria. Eu fazia o curso de magistério. Queria ser professora de matemática, minha disciplina favorita até então. Mas logo descobri que uma das disciplinas que iria cursar era a de artes cênicas. Inicialmente não sabia bem o que era, mas ao entender que iria fazer teatro, que arte na escola era mais que desenhar e pintar, como eu acreditava, percebi que essa podia ser minha área de atuação. Então, sem vacilar, decidi trocar a matemática pelo teatro.

Como diz Larrosa (2002, p. 25), “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, algo que nos passa, que nos acontece e que ao acontecer nos forma e nos transforma. Então, agora sou capaz de entender que no 1º grau vivenciei uma experiência, que fui tocada profundamente. Como sujeito da experiência, eu havia me tornado uma superfície sensível, na qual o acontecimento afeta profundamente. Isso porque o sujeito da experiência não é um sujeito

que permanece de pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo a que se propõe ou o que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (LARROSA, 2019, p. 28).

E assim, dando um salto no tempo, chegamos ao ano de 1998 quando comecei a dar aulas de teatro. Trabalhando desde o começo na cidade de Santa Maria, passei por várias escolas diferentes, mas encontrei em todas a mesma realidade. Nenhuma delas possuía estrutura física para atender às aulas de teatro. Não tinha um auditório no qual os trabalhos dos alunos pudessem ser apresentados. Em algumas, a existência de uma sala maior era o que facilitava um pouco o trabalho. Entretanto esta sala tinha de ser reservada com antecedência pois ela atendia a

qualquer outra necessidade da escola como, por exemplo, reunião de professores, reunião com a comunidade escolar, palestras para os alunos etc.

Logo percebi também que a realidade por mim vivenciada no 1º grau era semelhante à de meus alunos. A maioria deles não sabia o que eram as artes cênicas. O conhecimento que tinham de artes estava relacionado, ou limitado, às artes visuais. Lembro de ter pensado que seria maravilhoso apresentar a eles esse universo desconhecido, porém encantador que era o teatro. Desejei dar aos meus alunos a mesma oportunidade que eu tivera sem me preocupar com as dificuldades que a estrutura física da escola apresentava. Desejei dar-lhes a oportunidade de viverem uma experiência como a propõem Dewey (2010) e Larrosa (2019), marcante e transformadora. Então iríamos fazer teatro, iríamos nos divertir e aprender, iríamos aprender nos divertindo.

Procurei desenvolver as aulas de uma forma leve, prazerosa, administrando o tempo entre a teoria e a prática e respeitando os limites e dificuldades dos alunos em se entregarem a uma disciplina nova e, para muitos, desafiadora por exigir um grau de exposição ao qual eles não estavam acostumados.

Em um misto de euforia e medo, aos poucos os alunos iam se envolvendo com a disciplina. Alguns demonstravam imenso prazer em participar das atividades, enquanto outros as realizavam apenas pela nota. Nada anormal porque é um fato natural que nem todos se identifiquem com determinadas atividades. Eu não podia ignorar essa realidade.

O fato de não ter uma sala apropriada para as aulas de artes cênicas caracterizou-se como um problema que precisávamos contornar para continuar realizando as atividades práticas. Questões como uma sala pequena com muitas mesas e cadeiras, uma turma com quase 40 alunos, e outras salas de aula ao redor, eram alguns fatores que precisávamos administrar. E, de todos esses, o problema maior foi o de estar perto de outras salas.

As aulas de teatro nem sempre são silenciosas. Muitas vezes são barulhentas mesmo, mas não por indisciplina da turma e sim devido às atividades de expressão corporal, vocal, jogos dramáticos de improviso, ensaios, nos quais é necessário movimentar-se, expressar-se, dialogar. Então era normal professores, vizinhos de sala, baterem à minha porta, interrompendo por vezes momentos importantes de expressão e concentração, para pedir silêncio. Isso me levava a selecionar com muito cuidado os jogos e atividades que ia fazer.

Desde o ano de 2001 que trabalho no CEM 417 de Santa Maria, e apesar de todo cuidado que aprendi a ter, tanto incomodei meus colegas vizinhos de sala que eles mesmos reivindicaram junto à direção que eu tivesse uma sala mais apropriada para minhas aulas. Desse modo, tornou-se “minha” a sala maior que a escola possuía, aquela que para utilizar era preciso reservar com antecedência, pois esta era uma sala situada próximo ao pátio da escola e distante das demais. Ficou melhor para todo mundo. Agora eu podia fazer o barulho que fosse preciso sem incomodar ninguém e sem ninguém me incomodar.

Assim ao longo desses anos venho desenvolvendo um trabalho com teatro na escola que arrisco dizer tornou-se uma tradição, sendo aguardado com expectativa pelos alunos que, ao me encontrar nos corredores da escola repetem o quanto estão ansiosos por participarem de minha aula. É esse trabalho que tentarei descrever nas páginas seguintes.

Para descrever esse trabalho será necessário dividi-lo em dois momentos. Como era até 2013 e o que mudou a partir de então com a introdução da semestralidade no Ensino Médio, me concentrando mais nesse segundo momento.

Até o ano de 2013, em regime anual, tínhamos duas aulas semanais com cada turma, trabalhando com 15 das 18 turmas que a escola possuía. Eu tinha turmas de 1º, 2º e 3º anos. Nesse período, eu conseguia acompanhar a maior parte dos meus alunos durante os três anos do Ensino Médio. Então eu sabia o que podia exigir deles e quais eram ainda suas carências para realizar a montagem da peça, que até esse momento, era realizada com as turmas de 2º e 3º anos.

Como mencionado anteriormente, os alunos chegavam ao Ensino Médio com pouca ou nenhuma experiência em artes cênicas. Desse modo o trabalho desenvolvido com os alunos do primeiro ano precisava ser mais lúdico, de modo a introduzi-los no universo das artes cênicas de uma forma prazerosa e ao mesmo tempo eficiente em relação à aquisição de habilidades cênicas, bem como ao desenvolvimento de outras competências que o exercício teatral permite. Por isso a opção pelos jogos dramáticos, onde explorávamos expressão corporal, expressão vocal, criatividade, jogos de improvisação e outros princípios cênicos. Sobre essa questão, uma ex-aluna se expressou assim:

Meu nome é CR, eu tenho 18 anos e atualmente sou estudante da UnB, faço enfermagem e no Ensino Médio eu tive a experiência de ter aula com a professora Edna [...]. E assim, a experiência de ter aula de

teatro para mim foi bem inovadora, eu nunca tinha tido contato com isso antes e a forma como ela colocava isso na sala me ajudou muito porque eu era uma pessoa muito tímida e isso acabou me incentivando a me soltar mais em público a interagir com meus colegas e também a forma como a sala era organizada durante as aulas me ajudou muito porque nós conseguíamos ver o rosto uns dos outros, a gente conseguia interagir de uma forma mais dinâmica. E no terceiro ano nós tivemos a experiência de fazer uma recontagem de peças infantis e foi ótimo. Todo mundo se deu muito bem, o público gostou bastante. Eu acho bem inovador e interessante para que seja aplicado em outras escolas e tudo o mais (CR, aluna em 2016 e 2018).<sup>10</sup>

Observei que a receptividade dos alunos aos jogos era muito boa. Mesmo aqueles que nunca haviam experimentado esse tipo de atividade antes, na sua maioria, logo estavam participando dos jogos com entusiasmo. Esperavam ansiosos pelas aulas práticas e progrediam bastante, demonstrando a cada aula maior entendimento dos princípios cênicos ali explorados.

Os alunos divertiam-se muito e por isso mesmo confundiam alguns conceitos. Eles achavam que estávamos brincando. Entravam na sala perguntando “Vai ter brincadeira hoje?”. Então foi preciso mostrar-lhes que, embora divertidas, aquelas atividades faziam parte de um planejamento para o aprendizado de habilidades importantes para o fazer teatral. E assim, por meio de muito diálogo e exercício constante da paciência, íamos conseguindo administrar toda carga de energia que estes jovens traziam, direcionando-a para práticas positivas.

Outro aspecto importante que buscávamos desenvolver era a noção de pertencimento a um grupo e a noção de respeito aos colegas. Para tanto, a construção de um ambiente favorável para que a espontaneidade entre os participantes pudesse fluir, um ambiente onde eles se sentissem à vontade para se expressar, desprendendo-se do medo da desaprovação e pudessem, desse modo, emitir suas opiniões sobre o que havia sido feito por eles ou pelo colegas, era fundamental. Estimulávamos o ouvir e o falar, e o aplauso ao final de cada cena era uma regra que todos deviam seguir.

Normalmente os alunos do segundo ano eram, na maioria, os mesmos do primeiro ano, então era possível desenvolver com eles um trabalho que se caracterizava por ser uma sequência do que havia sido realizado no ano anterior.

---

<sup>10</sup> Os depoimentos dos alunos feitos através de vídeos do *whatsapp*, os textos retirados do diário de bordo, bem como os diálogos realizados em sala durante o desenvolvimento do projeto, foram aqui transcritos sem correções.

Utilizando ainda os jogos dramáticos e as improvisações, mas com um grau de complexidade maior, o trabalho culminava em uma pequena montagem na qual os vários signos teatrais como cenário, figurino, sonoplastia, entre outros, eram utilizados. Com autonomia no processo criativo e sem hierarquias, pois todo o grupo era estimulado a participar e a contribuir em cada etapa da montagem, o grupo desenvolvia o trabalho com o objetivo de ser apresentado entre as turmas de segundo ano.

E para fechar o ciclo, o 3º ano, teoricamente com uma experiência de dois anos acumulada, fazia uma montagem maior, um texto normalmente associado ao conteúdo teórico estudado em sala de aula, e apresentavam para outras turmas. Foi assim que textos como *Casa de bonecas* de Ibsen, *O inspetor geral* de Gogol, *Viúva, porém honesta* de Nelson Rodrigues, *O santo e a porca* de Ariano Suassuna e outros foram lidos e encenados na escola.

Sobre o trabalho de montagem teatral feito principalmente com os terceiros anos, ainda há o que comentar. Entretanto, como o foco desta pesquisa é o processo de montagem de um espetáculo utilizando os princípios do processo colaborativo, acho interessante comentar primeiro o que mudou em nossa prática com a semestralidade para depois retornarmos a estas montagens explicitando todo seu percurso, da escolha do texto à apresentação do espetáculo.

A partir de 2013 começamos a trabalhar com o regime de semestralidade passando assim a ter quatro aulas semanais com cada turma durante um semestre letivo. Antes eu tinha, de uma única vez, quinze turmas, agora apenas doze divididas em dois grupos, ou seja, no primeiro semestre eu tinha seis turmas e no segundo outras seis.

Uma das propostas da semestralidade é diminuir a quantidade de matérias que o aluno vai ter por período além de permitir mais encontros semanais com o mesmo professor garantindo mais intimidade com a disciplina e constituindo-se em uma forma de o professor conhecer melhor seu aluno. Entretanto, para mim, para o meu trabalho com teatro, percebi alguns prejuízos.

A quantidade de aulas continuou a mesma, um total de oitenta por ano. Mas a partir do momento que foram condensadas em um semestre, tive que repensar algumas de minhas práticas. Primeiramente já não tinha a certeza de que conseguiria acompanhar os alunos durante os três anos, pois agora em cada semestre eu pegava apenas dois grupos, por exemplo, três turmas de primeiro ano e três turmas de terceiro

no primeiro semestre, e normalmente repetindo-se essa mesma configuração no semestre seguinte.

O trabalho com o primeiro ano foi o que menos sofreu pois, se antes eu distribuía os jogos em quatro bimestres, agora eles eram organizados em dois sem maiores problemas. Entretanto, o trabalho com segundo e terceiro teve que ser reorganizado em vários aspectos. Com o segundo ano, por exemplo, deixei de fazer uma montagem, mesmo que pequena, primeiro porque muitas vezes eles eram alunos novos para os quais eu não havia dado aula no primeiro ano, então eu preferia trabalhar com eles os jogos que eles não tinham feito; em segundo lugar porque, mesmo que tivessem sido meus alunos antes, eu sentia a necessidade de trabalhar, como já disse antes, ainda com os jogos, mas com uma complexidade maior. Então adaptei o trabalho para essa nova realidade e os segundos anos deixaram de fazer a montagem teatral.

Desse modo, a montagem teatral, que agora só aconteceria no terceiro ano, sofreu com essa condensação das aulas em um semestre, precisando ser reestruturada. Agora tudo seria muito rápido, tudo seria urgente, pois o trabalho que antes eu iniciava no segundo bimestre, para apresentar no início do quarto, teria de ser realizado de um bimestre para outro.

Então, uma das primeiras mudanças que fizemos foi repensar os textos que seriam encenados. Não tínhamos mais tempo para textos grandes, então decidimos trabalhar com textos menores e encontramos o material ideal para esta proposta no teatro infantil, principalmente nas obras de Maria Clara Machado, com as quais já havíamos trabalhado em anos anteriores, também em turmas de terceiro ano. Porém, naquele momento o trabalho com essas turmas era diversificado, pois além da montagem das obras do teatro infantil, incluíamos as obras do PAS e muitas outras como opção.

Independente de terem sido ou não meus alunos antes, o terceiro ano realiza a montagem de um texto para apresentar na escola. Era muito raro acontecer que eles não tivessem estudado pelo menos uma vez comigo, então realizávamos o trabalho conhecendo um pouco a turma e a experiência que já possuíam. Entretanto, quando aconteceu de estar com uma turma totalmente nova para mim, umas duas vezes mais ou menos, pensei em não realizar a montagem pois eu não os conhecia e não tinha noção das dificuldades que poderiam ter em relação ao teatro. Mas, ao comunicar à turma que não faríamos uma peça, eles, em coro, se manifestaram

contrários à minha decisão dizendo que haviam esperado dois anos para finalmente fazer a peça e que eu não podia fazer aquilo com eles. Que eu não podia negar-lhes essa experiência. Aceitei o desafio e posso afirmar que não me arrependi. Ao perguntar a uma ex-aluna de uma destas turmas como foi para ela essa experiência, ouvi o seguinte depoimento:

Eu vim aqui falar sobre o projeto que eu fiz com a professora de arte, Edna. Foi em 2017. É um projeto muito especial e diferenciado que de imediato eu me assustei, achei que não ia conseguir, que não ia dar certo. Como eu nunca tinha participado de um projeto desse, eu fiquei com mil coisas na cabeça [...] nossa depois que a gente começou a fazer esse projeto eu achei que eu nunca conseguiria atuar [...]. Então.. eu fiz a peça com minha turma, era o terceiro ano, que era a peça *Os cigarras e os formigas*, uma peça muito engraçada e muito legal de apresentar. Eu era uma das personagens principais. E assim, o projeto foi maravilhoso. Eu achei incrível [...]. Ela pegou todas as turmas do terceiro ano [...] reuniu a gente primeiro para escolher um tema para gente apresentar e todos os terceiros anos fizeram essa peça, cada um com seu tema e o melhor e diferenciado foi que ela fez com que as outras turmas do 1º e do 2º ano viessem assistir a gente. Isso é muito diferente, porque assim a gente, eu no meu caso, nunca tinha atuado antes, nunca tinha feito algo diferente como eu fiz. E eu amei, nossa de um jeito que me deu vontade de fazer teatro [...]. E assim ela pegou as turmas para apreciarem, para verem nossa peça. E eu achei muito incrível, uma experiência incrível, diferenciada. E a professora é maravilhosa. Ela ajudava a gente em tudo que a gente precisava, dava apoio, ensinava como era para fazer certinho. Nossa, foi uma experiência incrível. Eu superapoio [...]. Saudade dessa época (HA, aluna em 2017).

Como eu disse anteriormente, a produção teatral com o terceiro ano tornou-se uma tradição na escola. Um evento aguardado pelos alunos, e sobre o qual sinto que não tenho mais domínio. Lembro que no ano de 2017, ao iniciar o ano letivo, estava decidida a não fazer produção nenhuma, só daria aula teórica. Eu estava muito desgostosa com as dificuldades encontradas nos últimos anos. Nem todos os funcionários da escola entendiam a necessidade que os alunos tinham de usarem a escola para ensaiar, tanto em outros horários como em horários vagos por falta de professores. E quando eu queria levá-los para apresentar em outras escolas, precisando de ajuda com relação ao transporte, encontrava inúmeras dificuldades. Normalmente era preciso pedir ajuda a alguns colegas.

Tudo isso me levou a desistir das produções. Entretanto, mal entrei na escola, fui recebida por um aluno de terceiro ano que disse: “E aí professora, agora é nós. Esperei muito por esse momento e quero ser o protagonista”. Naquele momento vi

que eu não tinha opção. Fizemos a peça *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins, valendo-nos de um texto adaptado do filme, e este aluno fez o Leleu, personagem principal da peça. Diante de manifestações como essa, e da alegria deles ao final do espetáculo, quando normalmente dizem ter vivenciado uma experiência inesquecível, que não teriam em nenhuma outra disciplina, é que encontro forças para prosseguir apesar das adversidades.

Outra questão que ainda importa ser destacada é que, assim como alguns esperavam para produzir o espetáculo, outros esperavam para assistir. Então, já conhecendo a rotina, chegando ao final do segundo bimestre já começavam a me procurar pedindo para assistir à peça.

Como já foi dito, não temos uma sala apropriada para teatro e, mesmo a nossa sala sendo a maior, não comporta a quantidade de alunos que querem assistir às peças. Então tentamos levar algumas turmas em um semestre e outras no seguinte, mas não conseguimos atender a todos e normalmente ouço de um aluno ou outro a queixa “Por que você não levou minha turma?”.

Atrevo-me a afirmar que o dia da apresentação do espetáculo é um dia especial tanto para os alunos que realizam o espetáculo, quanto para quem assiste a ele. E ainda mais especial para mim que acompanhei a construção do espetáculo, que observei o crescimento dos alunos diante das dificuldades encontradas e superadas, que vi de perto o empenho e a alegria de cada um, que assisti a brigas, por vezes muito intensas, que exigiram muito diálogo mas que também contribuíram para o amadurecimento de todos os envolvidos. Enfim, os bastidores de todo o processo são tão especiais quanto o dia da apresentação.

### **3.3 As montagens teatrais: o desafio**

Retomando então a questão das montagens teatrais, vamos começar esta narração a partir do início da semestralidade, que nos obrigou a algumas mudanças em nossa prática. Desse modo iremos focar nas atividades do terceiro ano, onde as montagens continuaram a ser realizadas.

Como mencionamos anteriormente, com o problema do tempo que a semestralidade nos trouxe optamos pela mudança dos textos, escolhendo para este trabalho os textos do teatro infantil, que se adequaram melhor a esta nova realidade por serem menores e de uma linguagem mais fácil para os alunos. Vale lembrar que

as obras e os autores que fazem parte do conteúdo a ser estudado pelo terceiro ano não deixaram de ser contempladas em nosso planejamento, mas agora eram destinadas somente às leituras e análises, não se transformavam mais em espetáculo, como já tinha acontecido em montagens anteriores.

A mudança em relação ao tipo de texto não interferiu na dinâmica, ou metodologia utilizada para o desenvolvimento desta atividade. Vamos tentar descrevê-la em seus detalhes mais importantes.

O processo colaborativo como objeto de estudo desta pesquisa não surgiu ao acaso pois o desenvolvimento de nosso trabalho traz em si características que se assemelham aos princípios empregados por esta prática artística desenvolvida no Brasil na década de 1990 e que abordamos com detalhes no primeiro capítulo desta dissertação. Portanto, consideramos importante destacar que apesar de não seguirmos todos os passos ou características desse processo, alguns de seus princípios nos acompanham no dia-a-dia da sala de aula.

Destacamos que o processo colaborativo se inicia com a escolha de um tema para criação de uma peça de forma coletiva, sendo esse um dos aspectos em que nossa prática se diferencia do processo colaborativo pois não temos tempo para criar um texto juntos, então adaptamos esse momento para nossa realidade e fazemos a escolha de um texto pronto, mas partindo de uma pesquisa coletiva e da escuta de todos, seguindo o fundamento de que nesta prática não há hierarquias ou elas são flexibilizadas. Entretanto, o fato de iniciarmos o trabalho a partir de um texto pronto não nos impede de fazermos adaptações quando o grupo julga conveniente. Então, neste momento, realizamos um processo de recriação do texto de forma compartilhada com todos.

Outro procedimento que utilizamos e que também nos aproximam da prática do processo colaborativo é a forma como os núcleos criativos são organizados. Partindo do princípio deste processo de que todos os envolvidos preservam suas funções artísticas embora participem de todos os demais núcleos criativos, nossos alunos escolhem a área com a qual melhor se identificam, na qual têm mais habilidade, mas ficando claro que essa escolha não os impede de contribuir nas demais áreas. E assim são organizadas as equipes de cenografia, de figurino, de interpretação entre outras.

O constante retorno ao grupo para ouvir suas opiniões e sugestões sobre o andamento do trabalho; o diálogo constante, o estímulo à autonomia e o exercício de

ouvir os colegas e decidir pelo melhor do trabalho, evitando posicionamentos egocêntricos, são outros procedimentos adotados em nossas aulas e que também são encontrados no processo colaborativo.

O diálogo é o início de tudo e ele é estimulado durante todo o desenvolvimento do trabalho. Iniciamos a atividade explicando às turmas as etapas do projeto, que consistem na escolha do texto, organização dos núcleos criativos e do elenco, ensaios e apresentação. Como dissemos, a maioria já passou por nossa aula em anos anteriores e então compreende com facilidade as funções que cada um deverá desempenhar de acordo com o núcleo no qual escolher atuar.

Na maioria das vezes é escolhido um texto para toda a turma, somente em caso de textos com poucos personagens fazemos a opção de dividir a turma em dois grupos escolhendo dois textos diferentes para que assim mais alunos possam atuar, pois normalmente muitos alunos manifestam esse desejo. Mas nos dois casos pedimos que eles tragam propostas de textos que tenham lido ou assistido e apresentem para seus colegas e depois desse momento, debatendo sobre vantagens e desvantagens de cada texto diante do perfil da turma, o texto é escolhido.

Fazemos juntos uma leitura e discussão sobre o texto para que todos conheçam bem a obra e comecem a pensar em como gostariam de colaborar para que ela se torne um espetáculo e, desse modo, partimos para as próximas etapas.

Tentando garantir que cada aluno trabalhe na área que mais gosta ou em que apresenta mais facilidade, iniciamos a organização dos núcleos criativos e do elenco através de uma livre escolha. Cada aluno manifesta seu desejo por uma área específica e, como previamente esclarecido para o grupo, será do jeito que escolherem desde que todas as equipes sejam organizadas de forma equilibrada e a equipe de elenco esteja completa, pois, de acordo com um princípio básico do teatro, sem atores não há espetáculo.

Esse método tem funcionado bem. Em poucas ocasiões foi preciso minha intervenção mudando alguém de grupo e normalmente quando isso ocorre não o fazemos de forma impositiva, mas através de diálogo no qual juntos analisamos a carência que existe em determinada área. Conscientes do fato, alguns alunos se apresentam como voluntários para mudar de grupo em prol do bom andamento do trabalho.

O fundamento principal do trabalho realizado com as turmas de terceiro ano é a relação dialógica e a colaboração. Desse modo, em cada etapa do projeto, tento

fazê-los entender que não é um trabalho meu, ou de um deles apenas, e sim um trabalho do grupo todo no qual cada um tem uma função específica, mas que caminha para um único objetivo, para o qual a colaboração de cada um é fundamental.

Com as equipes organizadas, buscamos trabalhar com cada uma em particular e em outros momentos com todos juntos para que acompanhem o trabalho das outras equipes e contribuam também nas demais áreas, pois trabalhar de forma colaborativa “envolve o acoplamento mútuo dos participantes, em um esforço coordenado para resolverem o problema” (KEMEZINSKI et al, 2007 ,p. 4). Desse modo, mesmo cada um tendo escolhido sua área de atuação, estimulamos que todos falem, manifestem suas opiniões para que o processo seja enriquecido com visões diferentes e, principalmente, para que sintam que o trabalho como um todo pertence a todos eles.

Todo o trabalho vai sendo desenvolvido desta forma. Através de diálogo, estimulando uma postura autônoma, deixando que eles tomem decisões sobre a produção, procuro interferir somente naqueles pontos onde um olhar mais maduro vê possibilidades ou dificuldades futuras<sup>11</sup>. Repito constantemente que o trabalho é deles, evito uma postura superior de quem decide sozinha. Todas as decisões são conjuntas.

Os grupos de cenário e figurino são grupos com os quais mantenho diálogos semanais para acompanhar o andamento do trabalho, mas que na verdade não vejo trabalhando pois, como na escola não tem onde guardar materiais que vão sendo produzidos, eles fazem tudo em casa e vão me comunicando sobre tudo o que é feito, problemas que surgem e que precisam ser divididos com a turma. Assim vamos administrando o processo criativo destas equipes.

Quanto ao elenco, o trabalho é mais próximo. Realizamos ensaios semanais na sala de aula. Normalmente são necessários ensaios extras que são realizados em horários diferentes conforme a disponibilidade do grupo, sendo ensaios nos quais eu participo eventualmente.

Durante os ensaios em sala, as outras equipes realizam discussões sobre seus projetos ou são convidados a assistir ao ensaio e contribuir com suas percepções sobre as cenas, sobre os personagens e outros aspectos da peça pois, como

---

<sup>11</sup> Por não termos uma sala apropriada para a atividade teatral, é preciso pensar o cenário e a iluminação com cuidado.

dissemos, a opinião de todos é valorizada e eles são constantemente estimulados a manifestá-la.

As interferências vão surgindo e nem sempre são bem recebidas. Existe por parte de alguns a dificuldade em aceitar que um colega o “corrija”. É sempre um momento sensível, mas muito enriquecedor, pois através do diálogo, ouvindo todos os que querem expressar suas percepções, vamos caminhando para um denominador comum, quando eles percebem que as avaliações feitas pelos colegas, mesmo que não acatadas no final, permitem reflexões que trazem crescimento ao trabalho, e assim caminhamos para o entendimento de que, de acordo com a proposta do processo colaborativo, todos são criadores e colocam suas experiências, conhecimento e talento a serviço do espetáculo.

Sem a ilusão de que tudo se dá de forma tão pacífica, é preciso ressaltar que em algumas turmas vivemos momentos bem tensos, alunos que querem desistir do trabalho, que não suportam alguns colegas e precisam estar juntos no mesmo grupo, na mesma cena, turmas nas quais os diálogos são muitos até superarem as dificuldades maiores, até aprenderem a lidar com conflitos e se entregarem ao trabalho, lembrando o fundamento inicial de que é um trabalho de todos no qual se um falhar, todos falham. Durante esses quase vinte anos de trabalho, lembro de poucos casos em que o trabalho não foi concluído com êxito. Mas eles existiram.

Buscando junto aos alunos estabelecer um ambiente onde todos se sentissem à vontade para se expressar, estimulando o falar e o ouvir, construindo juntos o espetáculo, partíamos para a segunda etapa: a apresentação na escola e posteriormente em escolas de educação infantil na nossa vizinhança.

A apresentação na escola, como descrevemos, causa um alvoroço em todos. Os alunos que vão apresentar ficam ansiosos, até apavorados, e as demais turmas enlouquecidas com a possibilidade de ver a peça de seus colegas. A cada minuto é um aluno chegando à porta da sala de artes para pedir para assistir à peça.

Com a ansiedade de ambos os lados administrada, são feitas as apresentações. E um medo que eu tinha quando comecei a fazer esse trabalho, que era de as turmas que fossem assistir não apreciassem ou, pior ainda, não respeitassem os colegas, não se concretizou até o momento. Ao contrário, em todos estes anos tenho visto os alunos saírem da sala satisfeitos, felizes e ansiosos, na expectativa de fazer o mesmo.

Os alunos-atores, antes apavorados, agora aliviados e felizes querem repetir a experiência. Outras apresentações são realizadas repetindo-se o resultado e ao final se expressam sobre esse momento, dizendo ter sido uma experiência incrível da qual guardarão fortes lembranças. E assim, quando chega o final do horário e temos que encerrar as atividades ouço, com certa frequência, a pergunta: “Onde vamos apresentar agora? Para onde a senhora vai nos levar?”. Sobre esse momento, assim se expressou uma aluna:

Esse ano a gente fez teatro. A gente fez uma peça de artes com a professora. A gente pegou uma peça que já existia, colocou alguns personagens. A gente subiu no palco, foi a primeira experiência que a gente teve. Assim... foi muito divertido. Foi algo muito diferente do que eu já tinha feito no fundamental. Então aqui a gente pode aprimorar, a gente pode entrar de cabeça, a gente tirou nossa vergonha, a gente realmente se pôs, a gente tirou nosso eu e fez o personagem, a gente entrou no personagem. Bom, para finalizar eu só tenho a agradecer à professora Edna por essas aulas, foi bem divertido, bem dinâmico, e a peça foi também uma experiência muito legal, muito maravilhosa. (IO, aluna do 2º ano em 2019).<sup>12</sup>

E assim a tarefa continua para alguns. Digo que a tarefa continua para alguns porque essa próxima fase eles não são obrigados a fazer. Somente as turmas que tiverem o desejo de levar seu trabalho a outras escolas é que irão fazê-lo. Desse modo, com as turmas voluntárias, vamos às escolas de educação infantil. Outro momento marcante em nossa experiência.

Os alunos ficam entusiasmados com a ideia de ir a outros lugares com seu trabalho. Sentem-se importantes por estender às crianças de outras escolas o prazer e alegria que sentiram fazendo o trabalho e percebem que o contato com as crianças acrescenta à sua experiência algo novo, diferente do ocorrido na própria escola pois ali tratava-se de um trabalho escolar, mesmo que com características peculiares, ainda estava vinculado a um processo de avaliação, e outra questão é que ele é apresentado para um grupo que já fez ou irá fazer um trabalho semelhante. Mas, ao chegar às escolas infantis, a realidade é outra. Uma aluna que participou desse processo disse o seguinte:

---

<sup>12</sup> Neste ano de 2019 os trabalhos de montagem teatral foram realizados com as turmas de 2º ano pois eu não estava dando aula para nenhuma turma de 3º ano e a turma que desenvolveu o trabalho já havia estudado comigo no ano anterior então eu tinha conhecimento do que poderíamos fazer juntos.

Foi uma experiência incrível. Foi um start muito grande na minha vida porque você se preparar e mostrar o seu trabalho para outras pessoas que você não conhece, que não são da sua escola, que não estão na sua zona de conforto é muito incrível. Te faz querer mais. Eu comentava isso com meus colegas e a gente se sentiu incrível [...]. Acredito que as dinâmicas e a junção da apresentação na escola foram um casamento perfeito. Eu sou muito grata à professora Edna por tudo que ela fez, pela preparação que ela deu para gente (IC, aluna entre 2014 e 2016).

Em primeiro lugar são recebidos como estrelas. Normalmente as escolas que visitamos se mostram bem felizes com nosso trabalho, com a presença de meus alunos. Agradecem e elogiam a iniciativa deixando meus alunos bem à vontade e realizados, sentindo-se como pessoas que estão contribuindo com a experiência de outras crianças que, assim como eles mesmos, nunca foram ao teatro.

Em segundo lugar, percebem que a receptividade das crianças, a maneira como se envolvem no espetáculo, como se entregam de forma tão ingênua e pura àqueles momentos em que a história é desenvolvida é completamente diferente do que ocorreu na escola. E assim como as crianças, por um momento, eles mesmos acreditam que são aqueles personagens, e fazem o trabalho com verdadeira entrega, com verdadeira paixão. A interação entre eles e as crianças é um momento encantador. Sobre esse momento, assim se expressaram alguns alunos:

Fui aluno da professora Edna em 2016. Participei da peça Pluft, eu fui o personagem principal, fui o Pluft e foi uma honra ter participado daquela peça, ter levado aquela peça para várias escolas, mais de três escolas. Levamos a peça para várias crianças e elas se sentiram totalmente felizes em assistir à peça. Muita saudade de você professora. Obrigado por essa oportunidade (GC, aluno entre 2014 e 2016).

– Oi meu nome é JM,

– E o meu é JP.

– Nós somos ex-alunas da professora Edna, do ano de 2016, que foi quando a gente terminou o Ensino Médio. E a gente veio falar aqui sobre nossa experiência com as artes, em especial o teatro, que foi o que a gente trabalhou durante os três anos do Ensino Médio com a professora, que ela tem um projeto na escola.

– E aí a gente apresentou uma peça infantil, Pluft, o fantasma. E aí, qual foi a importância dessa peça? A responsabilidade, né... a responsabilidade da turma do elenco, de ficar na sonoplastia, no figurino, na iluminação e tudo o mais. E a importância de termos levado para fora, de termos ido para outras escolas, termos apresentado para as crianças, e a reação das crianças com a peça também.

- Foi muito bacana nessa época porque assim, quando a gente é do ensino médio, a gente não tem noção do que é aquilo ainda. Então essa responsabilidade que a Jéssica falou de estar tudo harmonizado, o som com o cenário, com os atores com a próxima fala, com o roteiro com a nossa posição no palco. Então tudo isso numa harmonia só para gente poder apresentar. E isso a gente só pôde notar quando a gente foi sair para as escolas infantis e notar a reação das crianças, tipo assim “Caracas, eu tô entrando no gibi, eu tô entrando na história, na fala deles.” Então foi muito bacana, uma experiência muito boa para eles.
- Foi muito interessante também a experiência que eu tive depois. Eu tava na rua e uma criança me parou perguntando “Moça você tava na minha escola?” E como é bom, porque a gente leva para as crianças a arte, o teatro para que eles possam crescer já com esta mentalidade de que a arte é importante e de que o teatro é muito importante.
- É, e para gente também nos ajudou na nossa vida. A gente continua estudando, na faculdade, então na nossa dicção, nossa forma de nos posicionar, e também em várias outras áreas da nossa vida.
- E dar valor ao teatro.
- A arte em si. Foi muito bom e a gente agradece mesmo à professora. (JM e JP, alunas entre 2014 e 2016).

Tudo é muito especial. Não importa a falta de estrutura para atividades desta natureza. Ali mesmo, em um pátio aberto, com as crianças sentadas no chão, a magia do teatro acontece. E após o espetáculo, todos em clima de muita euforia, como verdadeiros artistas, tiram fotos, abraçam e são abraçados pelas crianças. É uma festa, que deixa neles impressões muito fortes. Uma experiência rica em aprendizados que, como diz Larrosa (2002), produz afetos, deixa vestígios e efeitos inscrevendo algumas marcas em suas vidas.

Figura 1 – Apresentação da peça *A bruxinha que era boa*<sup>13</sup>



Fonte: Arquivo da professora

Em momentos como esse da figura 1, gosto de olhar, de longe, o rosto de cada um de meus alunos. O sorriso largo, os olhos brilhando de alegria. Sinto que fiz algo por eles, e por mim, que saio renovada de cada experiência como essa. Fortalecida para seguir em frente, driblar os obstáculos e continuar proporcionando, ou melhor, vivenciando momentos mágicos junto a alunos que, com tão poucos recursos, fazem um trabalho que merece ser visto, que merece respeito.

---

<sup>13</sup> Apresentação realizada no CEI 416 de Santa Maria em novembro de 2017.

## 4 PERCURSO CRIATIVO: DAS PRIMEIRAS DISCUSSÕES AO ESPETÁCULO

### 4.1 Metodologia, coleta de dados e instrumentos da pesquisa

Como citado na introdução desta pesquisa, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação integral (PAI) de André Morin, que a define como:

Aquela que visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva, eficaz e incitativa e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até engajado. Ela exige que se tenha um contrato aberto e formal, mas não estruturado, com participação cooperativa, podendo levar os atores até a cogestão (MORIN, 2004, p. 88).

A PAI caracteriza-se por ser uma proposta de trabalho que exige uma participação efetiva de todos os envolvidos em todas as etapas do projeto pois, na perspectiva da PAI, todos são importantes para o processo de mudança. Pode-se afirmar que são corolários da pesquisa-ação integral: o diálogo, a participação, a flexibilidade, a autonomia, a transformação.

Todos estes princípios da pesquisa-ação integral, também presentes no processo colaborativo, evidenciam uma sensível afinidade entre as duas metodologias, sendo, desse modo, uma das razões para sua escolha.

Quanto às ferramentas usadas para coleta de dados em pesquisa-ação, Morin (2004) afirma que a questão não é tão simples, pois a maior parte dos instrumentos disponíveis para coleta de dados são concebidos para a pesquisa científica, ou seja, aquela em que a subjetividade do pesquisador é descartada.

Na PAI, o ator-pesquisador ou o pesquisador participante são o principal instrumento da pesquisa, pois a pesquisa-ação integral se caracteriza pela implicação destes no processo. Desse modo, “devem-se então encontrar ferramentas que favoreçam o diálogo e a expressão dos atores em presença” (MORIN, 2004, p. 113).

Um dos instrumentos propostos por Morin (2004) é o diário de bordo<sup>14</sup>. Este recurso, utilizado para registrar o que acontece no campo de pesquisa, será indispensável para registro das observações à medida que elas se desenrolam,

---

<sup>14</sup> Relato individual das intervenções de um ator-pesquisador e de suas reflexões pessoais sobre seus êxitos ou não, sobre sua metodologia etc. (MORIN, 2004, p. 218)

garantindo, assim, maior eficácia na exploração contínua da pesquisa e na reflexão sobre todos os acontecimentos relativos ao processo.

O autor acrescenta que, além do diário de bordo, outras ferramentas podem ser úteis na coleta de dados em pesquisa-ação integral, como a fotografia, o vídeo, a gravação de áudio.

Desta forma, adotaremos como ferramentas para registro da coleta de dados:

- O diário de bordo.
- Registros fotográficos.
- Filmagens.

A coleta de dados será feita pelo professor-pesquisador utilizando os instrumentos acima mencionados, estendendo aos alunos-atores a utilização do diário de bordo para que, do mesmo modo que o professor-pesquisador, registrem suas impressões acompanhando, assim, o próprio crescimento durante o processo, sendo que este material será utilizado pelo professor-pesquisador para aprofundar sua análise.

## **4.2 População e amostra**

A cidade de Santa Maria, apesar de sua dimensão, possui apenas quatro escolas que atendem a modalidade de Ensino Médio. O CEM 417, localizado na zona norte da cidade, atende grande parte dos alunos desta região bem como de regiões próximas como os condomínios Residencial Santos Dumont e Total Ville, ambos pertencentes à cidade de Santa Maria, mas situados a uma distância maior da escola. Também são atendidos pelo CEM 417 um considerável número de alunos vindos do entorno. Desse modo, a escola caracteriza-se por possuir um público bastante heterogêneo, tanto cultural quanto financeiramente.

O projeto foi desenvolvido no Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, escola pública do Distrito Federal, fundada em 1998, resultado do Orçamento Participativo<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> O programa Orçamento Participativo é um dos instrumentos públicos para participação e controle social. Dentro dessa categoria, é uma das modalidades para a gestão democrática das políticas públicas, por meio de orientações, deliberações, fiscalização etc. É uma modalidade diferenciada de conselho, pois, além de acompanhar os setores de cultura, saúde, educação e assistência, por exemplo, partilha o poder decisório, incide e delibera diretamente sobre o orçamento público (LIMA; PINI, 2014, p. 21).

Trata-se de uma escola de grandes dimensões, com um universo de 1644 alunos, distribuídos em três turnos, sendo 18 turmas no matutino, 18 turmas no vespertino e 12 turmas no noturno. A escola possui um amplo quadro de servidores distribuídos conforme observamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Número de funcionários do CEM 417

Professores Efetivos	78
Professores Temporários	15
Orientadores	3
ACL/Técnico Administrativo	20
Terceirizados	18
Pedagoga	1

Fonte: Arquivo da professora

A escola possui um amplo pátio interno, laboratório de informática e de química, quadra de esportes, biblioteca; sala de vídeo, de recursos, dos professores, de coordenação, de assistência pedagógica, disciplinar e administrativa; uma cantina, uma mecanografia, dois banheiros para os professores, dois banheiros para os servidores, quatro banheiros para os alunos e um banheiro para portadores de necessidades especiais.

Figura 2– Corredor central do CEM 417



Fonte: Arquivo da professora

Figura 3 – Pátio central do CEM 417



Fonte: Arquivo da professora

A escola não possui auditório, apenas uma sala maior que antes era utilizada com finalidades diversas mas que, para atender ao número de alunos da escola, precisou ser transformada em sala de aula, sendo utilizada então como sala de artes. Localizada no pátio, é uma sala isolada, bem distante das demais

Figura 4 – Sala de artes



Fonte: Arquivo da professora

Desde o ano de 2013 a escola trabalha com o regime de semestralidade, ou seja, as disciplinas são organizadas em dois blocos, como observamos no Quadro 2. Desse modo, os alunos cursam algumas disciplinas no primeiro semestre e outras no segundo, com exceção das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física que permanecem anuais.

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas em blocos

<b>BLOCO 1</b>	<b>BLOCO 2</b>
Português	Português
Matemática	Matemática
Educação Física	Educação Física
Inglês	Espanhol
Filosofia	Sociologia
História	Geografia
Biologia	Arte
Química	Física
PD2/PD3	PD1

Fonte: Arquivo da professora

De um universo de seis turmas de 2º ano que a escola possui no turno matutino, estávamos trabalhando com três: 2º D, 2º E e 2º F. Destas, duas eram compostas por alunos que já conhecíamos (D e E) por terem sido nossos alunos no ano de 2018, enquanto a outra (F) era composta por alunos novos, vindos de outro turno ou outra escola.

Desse modo, escolhemos trabalhar com aqueles que conhecíamos por saber que estes traziam uma experiência com a linguagem teatral obtida em nossa aula no ano anterior, quando trabalhávamos com jogos teatrais, explorando a expressão corporal, a expressão vocal, a noção de corpo e espaço, improvisações, construção de cena e outros princípios básicos da linguagem cênica, pois acreditávamos que este fato poderia facilitar nosso propósito atual.

Seguindo a proposta do processo colaborativo bem como da pesquisa-ação, passamos para um diálogo aberto com as turmas D e E, explicando os pontos principais da proposta para verificar, junto a eles, o nível de interesse em desenvolver tal projeto. Notamos que o 2º E mostrou-se pouco interessado; os alunos tinham em

mente seu próprio projeto que consistia em repetir o trabalho que havíamos realizado no ano anterior com as turmas de 2º ano para as quais lecionávamos. Eles assistiram a esses trabalhos e, por tê-los apreciado bastante, queriam fazer o mesmo. Respeitamos a decisão deles e tudo se encaminhou bem pois o 2º D, ao contrário, foi bastante receptivo à proposta da criação compartilhada de um espetáculo dentro da perspectiva do projeto colaborativo.

Desse modo, a turma a participar do projeto seria o 2º D. Esta turma é composta por 36 alunos sendo 23 meninas e 13 meninos, todos entre 15 e 16 anos de idade. Uma turma dinâmica, participativa, na qual as conversas excessivas são o alvo de reclamação de muitos professores.

Figura 5 – Turma escolhida para realização da pesquisa



Fonte: Arquivo da professora

### 4.3 Planejamento da pesquisa

Como descrito no item acima, a disciplina de Arte, que integra o Bloco 2, é oferecida aos alunos em apenas um semestre, trazendo para a pesquisa um elemento complicador pois a proposta do processo colaborativo, de criar um espetáculo de forma coletiva e partindo da escolha de um tema para criação do texto, demanda tempo, como nos diz Araújo:

Outro perigo que parece rondar o processo colaborativo diz respeito ao tempo despendido na investigação e na exploração temática de uma dramaturgia em processo. Como não existe uma estrutura prévia ou inicial sobre a qual desenvolver a peça, é necessário um longo período de improvisações e experimentação para ir-se esboçando o arcabouço de ações e o texto propriamente dito. Contudo, esse desafio, estimulante à criação, pode se tornar um entrave, caso não haja um gerenciamento do tempo para cada etapa de construção da obra (ARAÚJO, 2006, p. 132).

Assim, nos defrontamos com o primeiro problema: como realizar uma pesquisa dentro de uma proposta na qual o tempo é fundamental, tendo mais ou menos quatro meses de aula? Precisariamos de mais tempo. Isso logo tornou-se, para nós, um fato incontestável.

Contando com a aprovação da coordenação e a colaboração da professora que lecionava a disciplina de PD1, buscamos uma saída que nos pareceu razoável. Resolvemos iniciar a execução do projeto ainda no primeiro semestre letivo em uma das turmas com as quais atuávamos, para que houvesse tempo hábil para finalizá-lo até o segundo semestre, quando não estaríamos mais trabalhando juntos; entretanto poderíamos prosseguir com a execução do projeto nas aulas de PD1 que seriam cedidas pela professora.

Então decidimos iniciar a execução do projeto em maio de 2019 com previsão de finalização em novembro de 2019, mês em que a escola realiza o Projeto Cultural, previsto no projeto pedagógico da escola, e poderíamos, assim, apresentar nosso trabalho para toda a comunidade escolar.

Assim dividimos o trabalho em duas etapas, uma sendo realizada no primeiro semestre em nossa própria aula e a outra no segundo semestre nas aulas de PD. Como se trata de apenas uma aula semanal de 45 minutos, deixamos estabelecido que outros encontros eventuais seriam necessários.

Para iniciar as atividades relativas ao desenvolvimento da pesquisa, organizamos o seguinte cronograma:

Quadro 3 – Cronograma de atividades

<b>ENCONTROS</b>	<b>PRIMEIRO SEMESTRE</b>
1º	Apresentação da proposta para a turma
2º	Estudo do processo colaborativo no teatro
3º	Discussão para escolha do tema e divisão dos núcleos criativos
4º	Debate sobre o tema escolhido a partir de experiências pessoais
5º	Estudo do tema partindo de pesquisas realizadas em diferentes fontes
6º	Primeiras improvisações – depoimento pessoal
7º	Improvisações – depoimento pessoal
8º	Improvisação de cena a partir do tema escolhido
9º	Improvisação de cena a partir do tema escolhido
10º	Avaliação das atividades realizadas – Levantamento de propostas para criação do roteiro
11º	Organização dos núcleos criativos para discussões específicas de cada área
12º	Apresentação das propostas de cada núcleo para interferências e colaboração dos demais núcleos
<b>ENCONTROS</b>	<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>
1º	Retomada das discussões – ouvir propostas de cada núcleo
2º	Discussão com os núcleos criativos para fechamento do roteiro e das propostas de cenário e figurino
3º	Discussão com os núcleos criativos para fechamento do roteiro e das propostas de cenário e figurino
4º	Discussão com os núcleos criativos para fechamento do roteiro e das propostas de cenário e figurino
5º	Apresentação e leitura do roteiro final
6º	Distribuição dos personagens
7º ao 16º	Ensaaios
17º	Ensaio geral
18º	Apresentação do espetáculo

Fonte: Arquivo da professora

## 4.4 A oficina

### 4.4.1 Os primeiros encontros – da apresentação da proposta à escolha do tema

Reunidos em círculo iniciamos a discussão da proposta de trabalho explicando, de modo geral, em que consiste o processo colaborativo. Enquanto explicávamos a metodologia utilizada neste processo, notamos que a turma ficou dividida com a ideia de serem os autores do texto, os criadores do espetáculo. Alguns alunos manifestaram bastante entusiasmo enquanto outros demonstraram insegurança com a proposta, como observamos no diálogo a seguir:

Aluna 1: Isso não vai dar certo. Professora, você acha que a gente vai conseguir criar um texto junto, esse tanto de gente?

Aluna 2: Por que não? O ano passado a gente fez um trabalho a turma toda junto e todo mundo gostou. O Geraldo<sup>16</sup> até pediu para gente apresentar de novo.

Aluna 1: Mas foi diferente. Já tinha o texto pronto. A gente só teve que decorar e ensaiar para apresentar.

Aluna 3: Eu acho que a gente consegue sim. É só se dedicar.

Aluna 1: Sei não ...

Achei as observações maduras e pertinentes, mas procurei tranquilizá-los reconhecendo que estas dificuldades realmente existem, mas que poderíamos superá-las se nos envolvêssemos com espírito de participação e colaboração, como, de fato, é pré-requisito desta metodologia.

Apesar de ser uma turma na qual a reclamação dos professores quanto às conversas paralelas é uma constante, eles mostraram-se muito atentos durante toda a discussão, expondo suas dúvidas e expectativas de forma clara e respeitosa. Confesso que me surpreendi um pouco.

No encontro seguinte apresentei um texto no qual as principais características do processo colaborativo eram abordadas. Fizemos a leitura de forma coletiva e ao longo desta, sempre que surgia a necessidade, os alunos faziam questionamentos aos quais eu tentava responder. Concluídas a leitura e a discussão, pedi aos alunos que pensassem no tema do nosso trabalho para discutirmos no próximo encontro,

---

<sup>16</sup> Supervisor pedagógico da escola.

cumprindo, desse modo, a primeira etapa do processo colaborativo que é a escolha do tema.

A escolha do tema é um momento importante e delicado do processo colaborativo pois é ali que começa o espetáculo. Ela deve acontecer em clima de muito diálogo, exigindo dos participantes paciência e bom senso, pois para encontrar

um tema que tenha potência de trabalho é preciso que o coletivo empreenda um esforço radical de busca. O tema precisa ter um caráter aglutinador de desejos e opiniões. Quanto mais questões levantadas a seu respeito, maiores suas possibilidades de exploração (ARY, 2015, p. 5).

E Araújo (2011) ao comentar o momento de escolha do tema para montagem do espetáculo *Paraíso perdido* declarou:

Não bastava recorrer a qualquer tema disponível, por mais estimulante que fosse. Era preciso encontrar um assunto que provocasse forte reverberação e que dialogasse com nossas angústias e preocupações (ARAÚJO, 2011, p. 107).

Com consciência de que deveríamos agir com cuidado neste início de trabalho, iniciamos a discussão da escolha do tema com 32 alunos presentes. Logo percebi um certo desconforto na turma, uma certa insatisfação. Perguntei o que estava acontecendo e eles me responderam:

Aluna 2: Sabe o que é professora? É que durante a semana, algumas pessoas decidiram o tema no grupo da sala. Foi isso. E aí tem gente que não concorda e tem gente que nem tá no grupo.

Conversamos sobre o ocorrido, lembrando que esta não era a proposta do processo colaborativo e que, desse modo, eles deveriam trazer a proposta para a sala de aula para todos apreciarmos, assim como todos os demais deveriam apresentar suas ideias e propostas, ou seja, começaríamos do princípio.

Figura 6 – Reunião para escolha do tema



Fonte: Arquivo da professora

Com o grupo tranquilizado, iniciamos a discussão. Nem todos os alunos se manifestaram, mas a participação foi positiva, pois muitos alunos trouxeram suas propostas e aqueles que não haviam se preparado para a discussão interagem com os demais, demonstrando suas preferências para um ou outro tema apresentado. Temas diversos foram sugeridos e após amplo debate, no qual os alunos demonstraram, mais uma vez, maturidade e respeito às opiniões dos colegas, sendo necessária pouca interferência de minha parte para manter a disciplina e o foco na proposta da aula, chegamos a um consenso e o tema Redes Sociais foi o escolhido.

Sobre esse momento, fizeram em seu diário de bordo as seguintes observações:

No começo eu achei perda de tempo, não conseguia ver aquela aula como uma oportunidade. Mas depois eu vi alguns colegas de turma falando, “expressando” e também queria participar, mas como participar de algo que não entendia muito (Aluno 4).

Esse dia me senti um máximo em opinar em dois temas que eu gostei. E fiquei muito feliz por todos terem ficado em silêncio e ter escutado minhas propostas (Aluno 4).<sup>17</sup>

Hoje resolvemos quais tema seria, surgiram várias ideias: feminicídio, abuso sexual, entre outros, mas fechamos com o tema redes sociais. Amei a escolha, pois aborda diversas situações. Foi uma conversa coletiva e pacífica, debatemos o que iríamos abordar no drama e a professora pediu para pesquisar o que gera conforto e desconforto nas redes sociais para conversarmos mais sobre o assunto. Eu amei a aula, porém seria bom se todos participassem, mas nem todos querem (Aluna 5).

Ao final dessa discussão, pedi aos alunos que realizassem pesquisas sobre o tema escolhido, sobre o que causa conforto ou desconforto, para debatermos no encontro seguinte e assim termos subsídios para criação das cenas, nossa próxima etapa.

Também aproveitamos o momento para realizarmos a formação dos núcleos criativos pois, de acordo com a metodologia do processo colaborativo, as funções artísticas são preservadas e definidas desde o início. “O diálogo ocorre entre funções já definidas e assumidas desde o início. O trabalho de criação só se inaugura, de fato, a partir desse pacto previamente estabelecido” (ARAÚJO, 2009, p. 49).

Desse modo, os alunos escolheram em qual equipe gostariam de trabalhar, sendo definidas, inicialmente, três equipes: de cenário, de figurino e de atuação. Alguns alunos questionaram a necessidade de uma equipe de iluminação e sonoplastia, mas chegamos à conclusão de que estas funções poderiam ser definidas mais tarde como subdivisão da equipe de cenário, conforme o espetáculo fosse apresentando necessidade.

#### 4.4.2 As primeiras improvisações

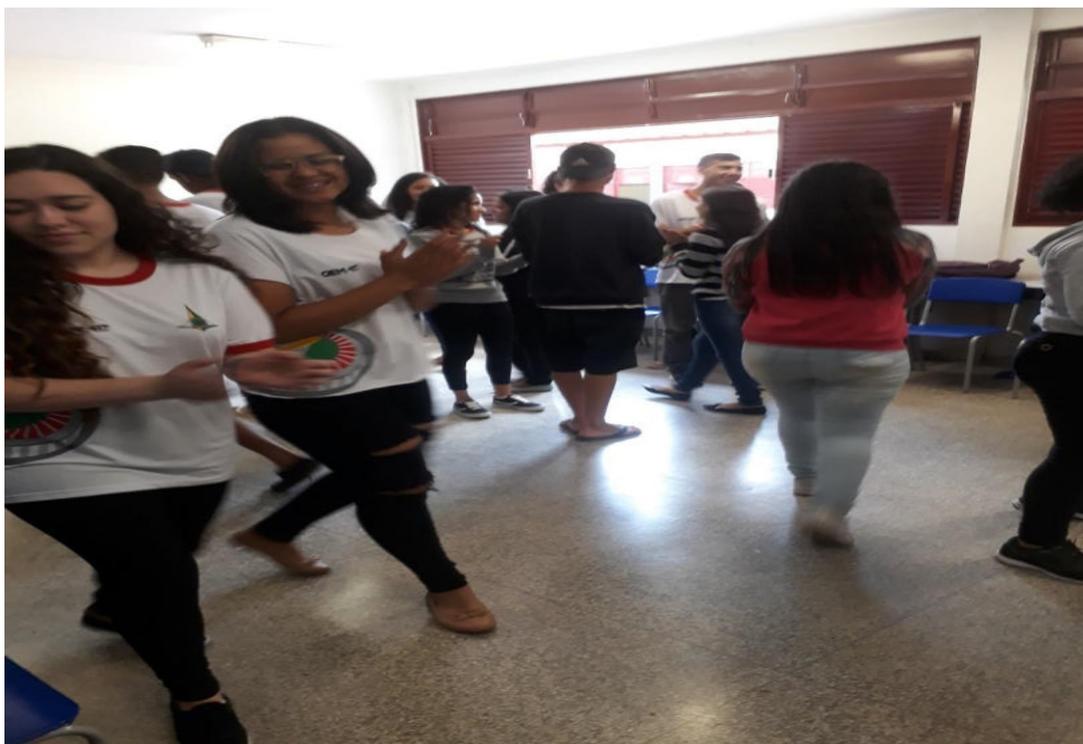
Para esta fase do processo foram dedicados cinco encontros, sendo o último destinado à avaliação. Cada encontro foi dividido em dois momentos. O primeiro destinado a exercícios de aquecimento e concentração e o segundo para as improvisações a partir do tema escolhido.

---

<sup>17</sup> As observações feitas pelo Aluno 4 ocorreram em dias diferentes, sendo a primeira realizada antes da discussão do tema e a segunda logo após esse debate.

Realizamos atividades como caminhadas sobre o espaço em ritmos variados, realizando movimentos a partir de comandos sugeridos pela professora ou a partir de uma música. Em seguida às caminhadas realizamos vários jogos com foco na atenção e concentração.

Figura 7 – Atividade de aquecimento



Fonte: Arquivo da professora

Durante a realização das atividades de aquecimento a participação da turma foi muito boa. Atenderam a todos os comandos; entretanto, na maioria das atividades propostas, demonstraram dificuldade em concentrar-se, realizando-as em meio a muitos risos e brincadeiras, sendo necessário que eu interferisse muitas vezes para que não perdessem o foco. Apesar de não atingirem um nível ideal de concentração, principalmente nos primeiros encontros, os alunos demonstraram interesse pela atividade, realizando-a com prazer, conforme observamos em alguns relatos registrados em diário de bordo:

Neste dia realizamos o aquecimento para fazer as primeiras cenas improvisadas. E o jogo sobre o corpo no espaço, pois tinha que ocupar o espaço da sala de aula com diferentes posições que a professora mandava. E o outro jogo que requer atenção era o mais interessante pois enquanto uma pessoa estava no meio da roda e para sair de lá

tinha que falar o nome de outra pessoa três vezes, e uma dessas vezes eu tive que ir para o meio porque não prestei atenção, mas logo logo saí do meio. Foi um dos jogos mais legais e interessantes (Aluna 6).

Realização de jogos de aquecimento e concentração: foi bem engraçado fazer esses jogos pois a gente se confundia bastante, foi um momento de interação bem divertido. As primeiras apresentações foram bem interessante apesar de serem muito parecidas (Aluna 7).

Esse dia foi bem bacana. Começou pelo aquecimento, era um jogo de concentração e atenção, tinha alguns comandos confusos onde a professora dizia uma coisa mas era para fazer outra, por exemplo, se ela falasse para andar, na verdade era para parar, só sei que estava muito confuso. Houve um outro jogo, esse era de coordenação motora, basicamente atrelava-se as mãos e seguia um ritmo, que tanto podia seguir à esquerda ou à direita, esse foi mais fácil que o anterior. E seguiu as cenas, que foram mais engraçadas do que no outro dia (Aluno 8).

Após as atividades de aquecimento eram iniciadas as improvisações partindo do tema escolhido. Os alunos eram orientados a se organizarem em grupos ou individualmente, conforme a proposta que traziam e, dessa forma, dado um tempo de 10 minutos, mais ou menos, repassavam as ideias trazidas, planejavam os detalhes da apresentação.

Figura 8 – Improvisações



Fonte: Arquivo da professora

Nesse momento observei um comportamento diferente na turma. São alunos que estão estudando juntos desde o ano de 2018, mas que ainda possuíam uma

organização em “grupinhos”, ou seja, trabalhavam sempre com as mesmas pessoas, tendo dificuldade em aceitar pessoas diferentes em seu grupo. Entretanto, na realização desta tarefa, observei uma maior aceitação em “misturarem-se” uns com os outros. Isso ocorria sempre que eu notava alguém sem grupo e perguntava se não estava disposto a fazer o trabalho, ao que me respondiam que tinham ideias, mas ninguém com quem executá-la.

Ao apresentar a questão para a turma, percebi que eles se mostravam muito interessados em ajudar os colegas e, assim, grupos que nunca imaginei possíveis, pelas afinidades antes demonstradas, se formaram e cenas interessantíssimas foram apresentadas. Desse modo, considero que a proposta de criação compartilhada foi bem recebida e entendida pela turma que, em minha percepção, apresenta com esta postura uma das características da colaboração, que segundo Kemezinski et al (2007) seria:

Um trabalho em equipe, porém, não um trabalho onde cada integrante do grupo realiza individualmente uma tarefa, contribuindo para que no final sejam unidas as partes, mas um processo de interação contínua, onde todos os membros do grupo trabalham para construir juntos suas ideias e desenvolverem determinado trabalho de forma coletiva (KEMEZINSKI et al, 2007, p. 4)

Ao longo dos quatro encontros, observamos uma participação positiva. Poucos alunos deixaram de realizar as atividades. Muitas cenas interessantes foram construídas, entretanto, no quarto encontro notei que o grupo estava menos empolgado, alguns afirmavam que o tema já havia se esgotado e deveríamos seguir para a próxima fase.

Com este fato confirmamos um problema mencionado por Araújo (2009). O processo colaborativo requer um longo período de experimentações, de diálogo e negociações, podendo tornar o processo exaustivo e desgastante como afirmou o autor:

Aliás, toda essa dinâmica de negociações é causa principal da dilatação do tempo no ensaio. Gasta-se – e não “perde-se” – muito tempo em debates e na busca de soluções em que todos se reconheçam. A criação se torna mais lenta e distendida, o que pode se tornar um elemento de desgaste nas relações em longo prazo (ARAÚJO, 2009, p. 49).

No último encontro deste bloco, fizemos uma pausa nas improvisações para avaliarmos o andamento do trabalho até então. Os alunos fizeram uma avaliação positiva dos trabalhos, afirmando que foram bem produtivos, que tínhamos uma quantidade boa de cenas para construir o roteiro da peça, entretanto também fizeram a seguinte observação:

Aluno 9: Professora, eu acho que tem muita cena que fala de coisas ruins da internet, das redes sociais e acho que não é só isso. Eu acho que tem pontos positivos que a gente devia tentar mostrar.

A turma considerou a observação válida julgando necessário então voltarmos às improvisações para coletar material que abordasse os aspectos positivos. Assim ficou acertado o retorno às improvisações com esse foco específico.

Aproveitamos esse momento também para discutirmos o formato que a peça teria. Houve uma longa discussão, pois uns queriam construir um roteiro mais realista, com tempo cronológico e cenas que se completassem numa sequência normal de começo, meio e fim. Outros achavam essa proposta muito difícil e propunham um espetáculo construído em blocos, cenas soltas, independentes.

Os alunos apresentaram seus pontos de vista, defendendo-os através de uma argumentação coerente e clara, mas não havia consenso. O debate prosseguiu até quando foi apresentada a ideia de fazermos um julgamento das redes sociais. Desse modo, tínhamos um momento em que seguiríamos uma proposta mais realista quanto ao tempo e espaço e outro em que as cenas se encaixariam sem preocupação em dar a elas uma continuidade. Todos gostaram da proposta e assim ficou acertado.

Durante essa discussão inicial sobre o roteiro, observei que a minha interferência ou meu comando foram desnecessários. Como característica do processo colaborativo, naquele momento, eu, a professora, estava na mesma posição que eles, os alunos. A hierarquia havia desaparecido. Através de uma postura de respeito mútuo, destacou-se a autonomia dos alunos em escolher qual caminho seguir na construção da peça e quais experiências viriam a colaborar no projeto. Desse modo, de acordo com Camargo (2012), a colaboração estava presente durante este momento, pois ela é

caracterizada da seguinte forma: dar conta de duas tendências, a de aceitar o real como lhe parece e a de corrigir o entendimento sobre o

real, coordenando-o com diferentes perspectivas; entender que o ponto de vista próprio é apenas mais um entre os demais e que não pode ser compreendido como absoluto nem renunciado por completo, mas, sim, relacionado aos demais na busca da manutenção da lógica (uma proposição não pode ser ignorada, deve ser levada em consideração cada vez que precisa fundamentar uma nova proposição) (CAMARGO, 2012, p. 531).

Assim que foi decidido que seria realizado um julgamento, uma das alunas que trabalha no Fórum de Santa Maria apresentou a seguinte sugestão:

Aluna 1: Professora, já que vamos fazer um julgamento, por que não vamos ao fórum assistir um julgamento para saber mais como construir as nossas cenas? Eu trabalho no fórum aqui de Santa Maria e posso ver o melhor dia para nós irmos lá.

A ideia foi bem recebida pela turma e assim combinamos de ir assistir a um julgamento na próxima semana. Comunicamos a direção da escola que permitiu que fizéssemos a visita planejada e providenciou um documento de autorização para ser enviado aos pais. Não conseguimos o ônibus da Regional de Ensino, então uma aluna se propôs a falar com o pai, motorista de ônibus escolar, para nos levar ao Fórum. Entretanto o pai dela não pôde nos atender. Desse modo, combinamos de pedir ajuda alguns pais que tinham carro e estariam disponíveis no dia marcado bem como autorização para que alguns alunos usassem o transporte público. Com alguns voluntários e o problema do transporte resolvido, realizamos a atividade, e sobre esse momento eles relataram o seguinte:

Nesse dia, pela tarde, fomos assistir um julgamento popular e isso foi uma experiência incrível, além de comunicarmos com autoridades, foi interessante para saber como é o funcionamento de um julgamento para implantarmos no nosso espetáculo, sabendo o que o defensor, juiz, jurados e outros devem reagir numa audiência e nisso temos a ideia e o conhecimento para apresentarmos no espetáculo que está em andamento (Aluna 6).

Fomos ao fórum ver o julgamento. Esse foi o melhor dia de todos, aprendemos mais sobre o promotor de justiça, defensor público, réu, os policiais, agentes penitenciários, júri. Foi bem enriquecedor para podermos desenvolver o enredo com mais realidade (Aluna 7).

Foi um dia maravilhoso. Saí um horário mais cedo para ir ao fórum ver o julgamento que serviria de base para a peça. Almocei, peguei o ônibus e cheguei lá sem me atrasar. Fui o quarto a chegar, estavam

esperando no banco a Brunna, a Alessandra e a Maria Beatriz. Fiquei aguardando o julgamento começar enquanto o resto da turma chegava. Só foi iniciar umas 14:30 mais ou menos, mas foi muito legal, enquanto acontecia o julgamento eu anotei algumas cenas que vinha na cabeça na agenda que a Letícia me deu. Deu até para desenhar um esboço para o cenário, futuramente usarei as ideias nas cenas de improviso, ou até mesmo falar com a equipe de roteiro sobre elas (Aluno 8).

Figura 9 – Visita ao Fórum de Santa Maria



Fonte: Arquivo da professora

Diferentemente do que havia sido previsto em nosso cronograma, mas de acordo com o que havia sido combinado em nossa discussão, nos dois encontros seguintes, que encerravam o semestre, seguimos o mesmo procedimento dos encontros anteriores realizando dinâmicas de aquecimento e em seguida apresentando os trabalhos planejados pelo grupo.

Mais uma vez observei uma boa participação e interação entre os alunos e o objetivo proposto foi atingido pois um número razoável de cenas improvisadas, focando os aspectos positivos das redes sociais, foram criadas e apresentadas.

## 4.5 A construção do espetáculo

Iniciamos as atividades após o recesso de julho e como havia alunos novos na turma, vindos de outro turno ou outra escola, foi necessária uma conversa inicial para explicação geral do processo, novos ajustes, buscando colocar cada aluno novo em um dos núcleos criativos já definidos e mudando outros de grupo conforme solicitação dos mesmos para enfim retomarmos as atividades.

Realizamos os cinco encontros previstos no cronograma para discussão do roteiro, do cenário e do figurino e outros dois extras, em horário previamente combinado com a turma.

Nesses encontros discutimos e estruturamos a primeira versão do roteiro, tendo em vista que ele pode sofrer ainda muitas alterações durante os ensaios até chegarmos à versão que irá a público, e definimos aspectos relativos ao cenário e figurino do espetáculo.

Para que fique mais clara e objetiva a descrição de cada etapa, passamos a descrevê-las separadamente.

### 4.5.1 O roteiro

Iniciamos a discussão lembrando da estrutura definida como um tribunal. Os alunos sugeriram várias situações relativas ao julgamento das redes sociais, mas não conseguiam visualizar como encaixar as cenas realizadas. Fizemos tentativas de construção de diálogos, mas as discussões não avançavam. Então eu sugeri que fizéssemos improvisações da cena do tribunal para tentar facilitar o trabalho de construção desta cena. Assim o fizemos e notamos ainda muita dificuldade em construir os diálogos. Os alunos que participavam desta cena mostraram-se muito “travados” em relação a seus personagens e pouco se produziu e aproveitou deste momento. E assim eles se expressaram em seus diários de bordo:

Percebi que os atores estavam com dificuldade de entrar no papel de seus personagens correspondentes e por isso a aula não foi muito proveitosa... (Aluna 10).

Foi um dia em a professora resolveu inovar e para ficar mais fácil e dinâmico a formação do roteiro, propôs uma improvisação e que alguém gravaria para depois colocar a fala e ações no papel. No

entanto como foi algo repentino, as atuações foram travadas, o que não faz muito sentido pois era improvisação... (Aluno 8).

Um dia onde a professora fez as encenações de maneira diferente. Não foi 100% frutífero, pois o pessoal ficou um pouco travado, pelo medo de errar ou não conseguir expressar-se corretamente (Aluno 9).

Figura 10 – Improvisando a cena do julgamento



Fonte: Arquivo da professora

No dia seguinte nos encontramos novamente pois sentimos a necessidade de um encontro a mais para adiantar um pouco o processo que na opinião de alguns encontrava-se muito enrolado. Repetimos a proposta do dia anterior e por meio de improvisação tentamos construir a cena inicial do julgamento. Percebemos os alunos um pouco mais à vontade com seus personagens e, assim, o dia foi mais produtivo, como uma aluna escreveu em seu diário de bordo:

Fizemos novamente um improviso, todo mundo ainda tava meio perdido. No início achei meio complicado, mas fui ganhando confiança no meu personagem e fui me sentindo à vontade com tudo. Finalmente um dia produtivo (Aluna 3).

Assim, à medida que os alunos que interpretavam os personagens do juiz, do promotor e do defensor iam argumentando sobre a culpa ou inocência dos réus em questão (as redes sociais), o grupo de alunos que assistia contribuía indicando quais

cenar poderiam ser utilizadas diante daqueles argumentos. Para melhor realização dessa tarefa, revimos alguns vídeos das cenas improvisadas.

Todo trabalho foi filmado para que os alunos responsáveis pela organização do roteiro tivessem facilidade para escrevê-lo.

Figura 11 – Reunião da equipe responsável pelo roteiro



Fonte: Arquivo da professora

Após essas experimentações, o grupo responsável pelo roteiro apresentou sua primeira versão. Começou a tensão.

Como Araújo (2006) nos alerta, o processo colaborativo demanda uma produção grande de cenas, que na construção do roteiro, por vezes, terão que ser descartadas. Nem todo material produzido durante o período de coleta será aproveitado para que se evite a construção de um roteiro frágil, sem sentido. Desse modo, é preciso que todos os participantes do processo, todos os criadores, sejam capazes de abdicar de cenas por eles criadas e que, isoladamente, podem ser perfeitas, mas que não cabem no contexto. Sobre esse aspecto Abreu (2003, p. 35) comenta que “Num processo de criação partilhada não há espaço para ‘minha cena’,

'meu texto', 'minha ideia'. Tudo é jogado numa arena comum e examinado, confrontado e debatido até o estabelecimento de um 'acordo' entre os criadores".

O que observamos a esse respeito, durante a discussão desta primeira versão do roteiro, foi que alguns alunos, cujas cenas não foram utilizadas no roteiro, não se mostraram muito satisfeitos com a exclusão destas e buscavam, de forma insistente, justificar a validade das mesmas. Houve um momento de tensão, alguns alunos criadores do texto não queriam aceitar a interferência do grupo e estes insistiam em algumas mudanças julgadas por eles como fundamentais.

Entretanto, o aspecto positivo desta resistência foi o debate que surgiu em seguida, no qual outros alunos argumentavam, expunham sua opinião, uns favoráveis, outros não, mas de forma que as contribuições iam surgindo e permitindo que mudanças fossem feitas de acordo com o que a maioria visualizava como o melhor para o projeto, ressaltando-se, assim, a ausência de hierarquias ou imposições, uma evidente interação do grupo através de uma relação dialógica e do compartilhamento e ideias, demonstrando atitudes colaborativas.

Desta forma, deixei que todos se manifestassem, que esgotassem seus argumentos, tendo em vista que a "confrontação (de ideias e material criativo) e acordo são pedras angulares no processo criativo" (ABREU, 2003, p. 35). Desse modo, observamos que um entendimento foi surgindo entre estes dois polos: os responsáveis pelo roteiro – a quem caberia a palavra final, segundo a dinâmica do processo colaborativo – e o coletivo criador.

Assim é possível afirmar que outros aspectos importantes do processo colaborativo, como o diálogo e as múltiplas interferências também foram evidenciados pois, mesmo possuindo um núcleo criativo responsável pelo roteiro, todos os demais núcleos contribuíram, exercendo, de forma respeitosa e colaborativa, a função de cocriadores do texto.

Desse modo, com as sugestões registradas, a equipe de criação do roteiro ficou responsável por fazer os ajustes necessários para seguirmos para a próxima etapa: definição dos personagens e ensaio.

A equipe responsável pelo roteiro escreveu uma parte deste, mas pediu minha ajuda pois estavam com dificuldade em criar alguns diálogos. Diante deste fato aceitei escrevê-los, visto que dentro da dinâmica do processo colaborativo existe um dramaturgo responsável pela finalização do roteiro, cabendo a ele decidir o que vai fazer parte ou não do roteiro final.

Não sou dramaturga, mas diante do fato de possuir um pouco mais de experiência com a linguagem teatral, aceitei o desafio e, a partir do material que eles me apresentaram bem como das cenas antes realizadas, escrevi as cenas que faltavam, fiz alguns pequenos ajustes e voltamos com o roteiro para a apreciação da turma.

Realizamos a leitura desta nova versão do roteiro e a turma apresentou opiniões bem variadas, fazendo observações como:

Aluna 1: Achei a peça muito pequena. Pensei que ia ficar maior.

Professora: Quando começarmos a ensaiar vamos ter mais clareza do tempo de apresentação e se acharmos necessário podemos rever o roteiro e acrescentar mais alguma coisa.

Aluna 11: Eu acho que tinha que ser mais engraçada.

Aluna 12: Eu também.

Aluna 13: Ah, eu achei o texto bom. Acho que também vai depender de como a gente interpretar.

Ainda sobre esse momento, podemos ler o seguinte no diário de bordo de uma aluna:

Esse dia a professora entregou o roteiro, lemos ele completo, eu até que gostei, achei um pouco pequeno e sem graça, esperava mais comédia e que ele fosse maior, mas no contexto geral eu até gostei, achei a aula produtiva e legal. Ansiosa pela peça (Aluna 1).

Iniciamos a distribuição dos personagens de cada cena, tendo em vista que os personagens diretamente ligados ao julgamento já haviam sido definidos. Então, passando cena por cena, íamos verificando quem gostaria de fazer aqueles personagens e aos poucos todas as cenas foram contempladas, sendo necessário que cada aluno fizesse mais de um personagem pois os demais seriam responsáveis por outros aspectos da produção, como foi estabelecido no início do planejamento.

Concluída esta parte foi levantada a questão da quantidade de ensaios necessários para que o trabalho ficasse em condições de ser apresentado ao público. Foram feitos os seguintes comentários:

Aluno 13: Professora, só essa aula de segunda não vai dar para fazer tudo não. Eu acho que a gente vai precisar de mais encontros.

Professora: Eu concordo com você. Esse horário passa muito rápido. Quando a gente começa a pegar o jeito...acaba.

Aluna 2: Você tinha comentado isso no começo. Já tava todo mundo sabendo que ia ser preciso se encontrar em outro horário.

Aluna 1: Então vamos votar e ver que dia que todo mundo pode.

Professora: Sim. É verdade. Já sabíamos que seriam necessários encontros extras. Então eu acho que a gente pode decidir isso agora e começar o quanto antes.

Todos concordaram e fizemos então a escolha do dia e horário para nossos encontros observando o dia em que a maioria poderia estar presente. Desse modo, escolhemos nos reunir por um período de duas horas toda terça-feira à noite a partir daquela semana.

#### 4.5.2 O cenário e o figurino

Na divisão dos núcleos criativos, realizada no início do processo, o núcleo responsável pelo figurino foi o que reuniu menos alunos. A princípio não consideramos um problema mas combinamos de rever a situação mais tarde conforme os rumos que a peça tomasse.

Iniciamos a discussão sobre o figurino e, diferente do que imaginávamos, aconteceram momentos de tensão semelhantes aos da definição do roteiro. Realizamos um longo debate, no qual muitas ideias foram apresentadas, mas o grupo estava muito dividido e não chegávamos a um consenso.

Houve uma participação maior nessa fase da discussão. Alguns alunos que na fase anterior (do roteiro) permaneceram em silêncio, nesse momento apresentaram algumas propostas, trouxeram imagens de figurinos para apresentar aos colegas e procuraram argumentar e defender seu ponto de vista.

Assim, após dois encontros de discussões e negociações, várias propostas foram apresentadas e definimos qual seria o figurino de cada personagem e a função de cada um a partir de então. Alguns alunos não ficaram satisfeitos com o resultado e manifestaram esse sentimento no diário de bordo como podemos observar nos seguintes relatos:

Odiei todas as escolhas para a roupa das redes sociais. Todas horríveis. Fiquei com ódio. Quis até desistir de tudo (Aluna 14).

Fizemos votação para decidir as roupas oficiais. Achei meio ruim as redes sociais usarem chinelo. Não vou mentir, fiquei brava. Mas tem

que ceder né, porque é em conjunto esse projeto. Fazê o que? Gostei do figurino da galera das cenas, criativo. Passei raiva, mas passou (Aluna 3).

Neste dia senti que foi uma aula bem produtiva (...) discutimos sobre o figurino das redes sociais, percebi que a turma ficou bem dividida (...) comentamos também sobre o figurino de quem vai atuar nas cenas e seriam roupas bem comuns e eu concordei. Acho que vai ficar bom (Aluna 10).

Embora nem todos tenham ficado realmente felizes com o resultado, finalizamos essas discussões percebendo que as ideias foram acatadas e todos, satisfeitos ou não, trabalhariam para o sucesso do projeto.

Coube ao núcleo responsável realizar as pesquisas e orçamentos sobre o que teria que ser comprado, realizar as compras e confeccionar o que poderia ser feito por eles mesmos. Os demais alunos ficariam responsáveis por realizar os pagamentos nos prazos estabelecidos pelo grupo, contribuir com materiais ou peças de figurino ou acessórios que o grupo solicitasse e ajudar na confecção de algum material desde que a necessidade se apresentasse.

Quanto ao cenário, a discussão foi um pouco mais fácil, pois desde o começo do processo, quando decidimos pelo julgamento e apresentação das cenas criadas durante a fase de improvisação dentro do tribunal, já havia ficado claro que teríamos dois cenários. O do tribunal, que seria fixo durante toda a peça, e o das demais cenas, que necessitaria de mudança a cada nova cena.

Desse modo, repassamos todas as cenas verificando o que seria necessário em cada uma, percebendo que o trabalho desta equipe não seria pequeno, pois seriam muitas trocas de cenário e com pouco tempo entre uma e outra. Observamos também que apesar de esta equipe ser maior que a de figurino, muitos componentes deste grupo também fizeram questão de atuar em pelo menos uma cena, o que poderia vir a ser um problema pois assim a equipe disponível para efetuar as trocas de cenário no dia da apresentação ficaria menor. Decidimos deixar assim, mas observar durante os ensaios como seria o desempenho deste grupo e rever as decisões tomadas caso necessário.

### 4.5.3 Os ensaios

Iniciamos os ensaios no mês de setembro, visando finalizar todo o espetáculo até novembro. A apresentação estava marcada para o dia 20, quando ocorre na escola a culminância do Projeto Cultural que envolve temas de literatura, artes e consciência negra.

Acreditávamos que os dois dias definidos para ensaio seriam suficientes, mas ao entrar no mês de outubro percebemos que precisávamos intensificar os ensaios. Então começamos a nos reunir também aos sábados, no intervalo de 9 às 11 horas da manhã.

Nos primeiros ensaios, ocorridos no mês de setembro, muitos problemas surgiram. Em primeiro lugar, um horário de 50 minutos era insuficiente para desenvolver o ensaio, pouco se aproveitava nesse dia; em segundo lugar, nem todos haviam decorado suas falas, tornando o ensaio lento, com poucos avanços e por último, reuni-los às terças-feiras à noite também se mostrava ineficiente pois não conseguíamos reunir o grupo inteiro, as ausências eram muitas.

Figura 12 – Realização de ensaio 1



Fonte: Arquivo da professora

Aos trancos e barrancos fomos realizando os ensaios, observando que o grupo que estava sempre presente se envolvia profundamente, opinando com

frequência no trabalho que estava sendo realizado, sugerindo mudanças, ajudando os colegas em suas cenas. Assim, o roteiro foi sofrendo alterações, atores foram substituídos, alguns alunos trocaram de personagem com seus colegas ouvindo sugestões do grupo que identificava em uns maior facilidade de interpretar determinado personagem.

Em alguns ensaios notávamos o grupo mais ansioso e até indisciplinado. Observando esse aspecto, mostrando o nível de comprometimento com o trabalho um aluno assim se expressou:

Aluno 15: Professora, por que não iniciamos os próximos encontros com atividades de relaxamento e concentração pra facilitar mais o trabalho, para ver se a gente se acalma.

Apresentamos a proposta para o grupo que a considerou pertinente e então passamos a realizar estas atividades em todo início de ensaio.

No mês de outubro começamos a ensaiar também aos sábados. Um grupo maior comparecia nesse dia, inclusive a equipe de cenário, que não participava dos ensaios na terça-feira à noite.

Aproveitamos o recesso da Semana do Professor e reunimos um grupo maior de alunos sendo possível, desse modo, avançar mais na construção do espetáculo, fazendo e refazendo, corrigindo e aperfeiçoando cada cena.

Figura 13 – Realização de ensaio 2



Fonte: Arquivo da professora

Sugestões de luz e de música começaram a surgir. Várias vezes “sentamos” para avaliar os progressos, analisar o que precisava ser corrigido, verificar pendências, mas com o cuidado de não deixar o processo cair em discussões excessivas, pois como nos alerta Araújo: “Teorizações e confrontos argumentativos não devem, de maneira alguma, substituir a experimentação prática e concreta” (2006, p. 132)

Destacou-se nesta fase a atitude propositiva dos alunos que, independentemente da função que assumiram no início do trabalho, manifestavam suas opiniões, interferindo com propostas, análises, críticas e sugestões, em um clima colaborativo, no qual todos se sentiam à vontade em se expressar, reconhecendo a inexistência de hierarquia no grupo. Eles sabiam que todos tinham igual espaço de proposição na construção do espetáculo e sugeriam, por exemplo:

Aluno 16: Professora, pega pesado. Tem gente que só decorou a fala. Não tá se expressando direito.

Concordamos que seria necessário concentrar nossa atenção na expressividade vocal e corporal. É mais um desafio pois, embora alguns tenham facilidade com a linguagem teatral, muitos, ao contrário, não são tão habilidosos. Mas querem participar e se dedicam, ouvem seus colegas, tentam de novo. Pedem minha ajuda. Tentamos juntos e aos poucos vamos corrigindo os pontos fracos da encenação. Lembrando que não são atores, não faço cobranças desnecessárias.

Mês de novembro chegando, apresentação se aproximando. Nervos à flor da pele. Estão preparados. Mas tão ansiosos que um momento de tensão se instala. Brigam por qualquer motivo. Fazem cobranças de forma muito ríspida.

Reúno todos em círculo para uma reflexão sobre o momento. Conversamos por alguns minutos e tento tranquilizá-los. Explico que o que está acontecendo é normal. Estamos tensos. Mas precisamos seguir unidos, trabalhamos muito e vamos fazer um bom trabalho porque nos dedicamos, porque cada um deu o seu melhor. Palmas e abraços. O trabalho não terminou.

Seguimos com os ensaios. Três vezes na semana nos reunimos. Percebemos os progressos, mas muito ainda a acertar. Então, feriado do dia 15 de novembro se aproximando, decidimos fazer nosso ensaio geral. O dia inteiro de ensaio... Almoço coletivo – estava uma delícia!

Ensaio difícil, com muitos erros. Desconcentrados demais. Repetimos as cenas. Tornamos a errar. Meu Deus! Não vai dar certo... Pausa para o almoço. Voltamos. Tudo de novo. Estão todos exaustos. Pedem para encerrar. Vamos para casa e preocupada não durmo direito. Não teremos mais ensaios. Agora é tudo ou nada.

## **4.6 Abrem-se as cortinas**

### 4.6.1 A estreia

Dia 20 de novembro. Chegou o momento. Nos reunimos cedo na escola para arrumar o cenário e fazer um último ensaio. Mais tensos do que nunca, ainda brigam. Peço tranquilidade. O cenário não está pronto. A caixa de som falhando. Quem vai cuidar da luz? Como não pensamos nisso? Faltam peças do cenário. Quem era o responsável? Não importa mais, pois vejo todos envolvidos para resolver o problema. Independentemente de suas funções, trabalham como equipe e buscam a solução dos problemas ainda existentes.

Corremos para terminar tudo. Pararam de brigar. São um grupo. E assim, já com seus figurinos, os alunos-atores arrastam cadeiras, cortam papéis, testam a música. Um verdadeiro clima colaborativo se instala. Checamos tudo. Vamos começar.

Abrem-se as cortinas e o espetáculo começa. Muito concentrados, realizam o trabalho como se fossem outras pessoas. Onde está todo aquele pânico que vi minutos antes? Assisto emocionada. Me surpreendem. Se superam. Tudo dá certo. E sem exagero algum, enquanto abraço e parabenizo cada um, repito o quanto foram incríveis e digo pra mim mesma “isso é que foi experiência”, lembrando que “a experiência, nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como experiências reais” (DEWEY, 2010, p. 110).

Breve intervalo. Se abraçam, sorriem, tiram fotos e comemoram o sucesso do projeto. São parabenizados por professores presentes na apresentação e sentem-se como estrelas de Hollywood. Deixo que curtam esse momento. Merecem os aplausos. Percebo em cada olhar a satisfação pelo trabalho bem realizado. Me atrevo então a dizer que fizeram, ou fizemos, uma experiência, pois

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma (...) fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER (1987) apud LARROSA, 2019, p. 27).

Mas ainda não acabou.

É preciso fazer mais uma apresentação pois, de acordo com a proposta do Projeto Cultural da escola, evento que está sendo realizado neste dia, cada turma deve apresentar seu trabalho no mínimo duas vezes.

Figura 14 – Apresentação da peça 1



Fonte: Arquivo da professora

Figura 15 – Apresentação da peça 2



Fonte: Arquivo da professora

Saio da sala para chamar outros alunos para assistirem à apresentação. Me surpreendo com a fila que já se formou em nossa porta. Professores e alunos querem ver a peça pois ouviram bons comentários. A receptividade do público foi incrível. Com a sala lotada, realizamos a segunda apresentação e, mais tranquilos, repetem o show.

Figura 16 – Apresentação da peça 3



Fonte: Arquivo da professora

Acabou. Valeu a pena.

#### 4.6.2 A repercussão do espetáculo e a reação do público

Foram duas apresentações incríveis. O grupo, muito exausto, mas feliz recebe o abraço e os elogios de alguns professores que vieram assistir ao espetáculo. Todos curiosos sobre o processo de criação, perguntam de quem é o texto, como conseguiram chegar ao resultado apresentado e impressionam-se ao saber que tudo o que foi realizado foi fruto do trabalho de todo o grupo.

Professores e alunos saem da sala comentando o quanto o trabalho foi bom, como o tema era pertinente, como a turma estava bem preparada e como seria importante que mais alunos assistissem.

Nesse momento sinto a presença de Dewey (2010) ao explicar a relação existente entre o artista e aquele que observa. Para o autor existe uma relação de completude na qual o observador, partindo da experiência do artista, tem de criar sua experiência. Sua receptividade não é passiva, “há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista” (DEWEY, 2010, p. 137).

Este momento de abertura do espetáculo ao público é uma forma de enxergar a obra por outro ângulo e portanto considerado de grande importância. É um momento em que os atores percebem, mesmo que subjetivamente, as reações do público, podendo, após o espetáculo, ouvir os comentários, percebendo o que agradou ou não ao público, quais os pontos fortes ou fracos do espetáculo. Enfim,

Tornar o retorno do público um procedimento constante, pode funcionar como termômetro da obra, possibilitando mudanças importantes ou mesmo a percepção daquilo que o coletivo não deve mais apresentar (ARY, 2015, p.6).

Muitos alunos e professores lamentam não ter assistido a um espetáculo tão comentado. Duas razões tornaram difícil atender a todos. Nossa sala é pequena e são muitas apresentações no mesmo dia, pois é a realização do Projeto Cultural da escola, então todas as turmas têm trabalhos a apresentar.

Diante de tantos pedidos para ver a peça, conversei com o grupo e marcamos nova apresentação para a semana seguinte. Desta vez apresentaremos também para alunos de uma outra escola, o Centro de Ensino Fundamental Santos Dumont. É uma turma de 6º ano, alunos da professora Rosângela, nossa colega do mestrado, que assistiu à peça e achou interessante que seus alunos também assistissem.

Nos reunimos antes desta apresentação para rever algumas questões percebidas no primeiro dia de espetáculo. Pelas percepções do grupo, pelo que ouviram após a estreia, não consideram necessária nenhuma alteração no texto, apenas algumas correções relativas à mudança de cenário e iluminação.

Assim, dia 27 de novembro nos reunimos para mais um dia de apresentação. Dia especial, pois iremos apresentar para um público diferente. Não sabemos qual será a reação deles.

Um pouco tensos, recebemos os alunos do CEF Santos Dumont. Apesar de serem bem mais jovens que o público da nossa escola, eles acompanham bem o espetáculo. Fico observando a reação deles pois mantinha uma certa preocupação de que eles não conseguiriam entender a peça. Mas entendem. Sorriem e comentam as cenas de que mais gostaram.

Figura 17 – Segundo dia de apresentação



Fonte: Arquivo da professora

Como planejado fizemos mais uma apresentação para atender ao público de nossa escola. Reações positivas. Risos, comentários, elogios. Cansaço. Acabou.

Estamos prontos para encerrar quando alguns alunos sugerem fazer mais uma apresentação. Alguns de seus amigos ainda não assistiram. Todos cansados, alguns querem parar, mas provocados pelos demais aceitam o desafio e fazem mais uma apresentação.

Não sei dizer qual o sentimento que é maior nesse momento. Talvez um misto de alegria, orgulho, alívio, saudade. Mas com certeza esperança. Esperança de que outros momentos como este aconteçam. Que mais alunos tenham a oportunidade de vivenciar uma experiência tão rica como a que a prática teatral pode propiciar.

Foi uma experiência incrível, inesquecível que chega ao fim deixando preciosas marcas em mim e, ousou dizer, em cada um dos jovens envolvidos no processo. Depois de meses juntos, trabalhando arduamente podemos enfim dizer:

Figura 18 – Encerramento do projeto



Fonte: Arquivo da professora

**FECHEM AS CORTINAS**

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer teatro na escola usando a metodologia do processo colaborativo revelou-se como algo desafiador e ao mesmo tempo pertinente por oferecer aos estudantes a oportunidade de comunicação, de expressão e de serem os protagonistas de toda a realização teatral.

Em conformidade com as questões levantadas por esta pesquisa, percebe-se que os alunos assumiram atitudes propositivas e autônomas, apropriando-se do trabalho desenvolvido, assumindo responsabilidades e expressando suas opiniões. Em vários momentos nota-se a iniciativa do grupo em definir os caminhos a seguir. Percebendo as necessidades do trabalho, buscavam as soluções sem aguardar que eu, a professora, a autoridade da sala, tomasse decisões sozinha.

Através da aplicação do processo colaborativo em sala de aula, percebemos que foi possível criar espaços para discussão e diálogo, desenvolvendo nos jovens atitudes de liderança, de respeito mútuo e de colaboração, pois independentemente de suas funções no trabalho, notava-se um envolvimento e preocupação com cada um dos aspectos do espetáculo, levando-os a exercer o que o processo colaborativo define como hierarquias flexibilizadas e múltiplas interferências. A primeira evidenciada nas etapas trabalhadas em momentos específicos como, por exemplo, quando se discutia o figurino e este núcleo estava à frente do processo. A segunda, quando todos eram chamados a emitirem suas opiniões, livremente, sobre cada aspecto do espetáculo.

Por tratar-se de uma pesquisa realizada a partir dos preceitos da pesquisa-ação, esses espaços para diálogo, para participação foram constantes, tornando visível a afinidade existente entre esta metodologia e o objeto de estudo desta pesquisa. Destacamos ainda que a flexibilidade da pesquisa-ação, presente em seu contrato aberto com os envolvidos na pesquisa, possibilitou reflexões e reestruturações no trabalho, bem como mudança no comportamento de alguns dos jovens participantes, como se evidencia em alguns relatos do diário de bordo destes jovens que aqui foram transcritos.

Ainda sobre o desenvolvimento de atitudes colaborativas propiciadas pelo projeto, destacamos um momento bem especial. No dia da primeira apresentação do espetáculo, percebendo que nem tudo estava pronto, não me buscaram com cobranças ou reclamações sobre a equipe responsável. Não se preocuparam mais

em descobrir quem falhou, mas, sem que eu percebesse, uniram-se em torno da necessidade presente e, já caracterizados, em seus lugares de trabalho, abandonaram esses postos e, juntos, trabalharam pela resolução do problema em verdadeiro clima colaborativo, entendendo que a colaboração expressa-se sempre que os indivíduos trabalham juntos para atingir um objetivo comum, sendo que o sucesso de um contribui para o sucesso dos demais.

Quanto às múltiplas interferências é importante ressaltar que, embora sejam um aspecto fundamental do processo colaborativo, sem o qual o processo não atinge seu propósito, trazem em si alguns problemas. Trata-se de uma etapa delicada, que precisa ser realizada com muito cuidado para que não venha a ofender os integrantes do grupo e, desse modo, deixe de contribuir no processo de criação. Este é um momento de tensão comum entre grupos de teatro profissionais e que percebemos também se manifestar entre os jovens envolvidos no projeto.

Como descrito na pesquisa, em alguns momentos percebemos um certo melindre em alguns estudantes quando suas cenas eram questionadas, modificadas ou rejeitadas. Nem todos que se expressavam sabiam fazê-lo de modo a não ferir o colega, e nem todos que ouviam os comentários estavam preparados para tanto. Mas, exercendo o diálogo, buscava-se a solução que mais agradava ao grupo exercitando, entre os jovens, a capacidade de ouvir, de analisar prós e contras e, principalmente, de ceder, de acatar a decisão da maioria em benefício do projeto coletivo.

Apesar das inúmeras conquistas que essa prática teatral permite quando realizada em sala de aula, alguns problemas merecem atenção. Diferentemente de realizar-se em um grupo de teatro, no qual o número de participantes normalmente é pequeno e todos os integrantes do grupo ali estão por escolha, desenvolver essa atividade em uma sala de aula com 36 alunos não é tão simples.

A prática, como afirmamos, é essencialmente dialógica e requer a participação de todos, e isso, em uma turma grande e com interesses tão diversos, é muito difícil de atingir. Na escola, em horário regular de aula, o aluno não escolhe uma área artística com a qual melhor se identifique. Desse modo, gostando ou não de teatro, ele se vê obrigado a realizar as atividades para obter a nota necessária para aprovação, o que acarreta, em alguns casos, uma participação superficial.

Apesar desse aspecto ser evidenciado no desenrolar da pesquisa, considero que a participação da turma em foco foi muito boa, pois, como dito anteriormente, poucos não se envolveram de jeito nenhum, outros participaram das etapas com as

quais encontraram maior identificação, mas, de qualquer modo, é preciso ressaltar que conseguir um envolvimento igual de todos definitivamente não aconteceu.

Outra dificuldade enfrentada foi a questão do tempo. O processo colaborativo requer um período extenso de discussão, improvisação e construção do espetáculo, tempo de que em sala de aula nós não dispomos, pois desde o ano de 2013 que a disciplina de artes acontece em caráter semestral e o tempo que temos não pode ser dedicado somente à prática teatral, é preciso cumprir o conteúdo teórico previsto no currículo, preparando os alunos para o PAS e o ENEM, exames para os quais a maioria vem se preparando ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Desse modo, como descrito, foram necessários encontros extras, em horários em que era possível reunir a maior parte do grupo, pois devido aos inúmeros compromissos que os jovens dessa etapa escolar possuem, temos que improvisar e ensaiar as cenas possíveis com os alunos presentes.

Ressaltamos então que aplicar esse processo em escolas de Ensino Médio, utilizando apenas os horários regulares de aula, sem nenhum encontro extra, requer adaptações para que as etapas de discussão e escolha do tema, coleta de material através de improvisações, seleção e organização desse material e ensaios possam ser vivenciadas pelo grupo de forma plena.

Com a realização deste trabalho, no qual, diferentemente do que praticava, utilizei os princípios do processo colaborativo de forma mais criteriosa pude perceber a possibilidade e o potencial desses jovens para um trabalho de criação e para construção de relações mais colaborativas, vivendo, eu mesma, uma transformação como profissional que a partir desta experiência está mais disposta a ousar, a correr o risco de iniciar um projeto teatral partindo de uma página em branco, em uma construção coletiva na qual a contribuição de cada um será fundamental para o sucesso do projeto.

O processo colaborativo é, portanto, uma prática teatral viável para o ambiente escolar e que aplicada entre estudantes pode contribuir imensamente para seu desenvolvimento em vários aspectos, mas requer adaptações para ser realizado em sala de aula de modo a possibilitar as conquistas observadas nesta pesquisa

Enfim, percebemos que o trabalho com processo colaborativo em âmbito escolar contribui com inúmeros benefícios para o processo educativo. Além do desenvolvimento de atitudes colaborativas, nota-se que esta prática permitiu aos jovens envolvidos a conquista da autonomia, a experiência com a liderança

compartilhada, a promoção da socialização, do diálogo e do respeito mútuo, bem como desenvolveu nos jovens a noção de grupo e de compartilhamento de responsabilidades, trazendo-lhes importantes ganhos para a experiência acadêmica e para a vida.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT**, São Paulo, v.1, n.2, p. 1-10, 2003.
- ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, São Paulo, v. 6, p.127-133, 2006.
- ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. **Olhares-** Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena, v. 1 n. 1, p. 48- 51,2009.
- ARAÚJO, Antônio. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de O paraíso perdido. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARY, Rafael. Princípios para um processo colaborativo. **Cena** – Periódicos do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Universidade do Rio Grande do Sul, n. 18, p. 1-7, 2015.
- ARY, Rafael; SANTANA, Mário. Da criação coletiva ao processo colaborativo. **Revista Pitágoras 500**. Vol. 9, p. 23-41, 2015.
- BARROS, Patrícia Marcondes de. “Tropicália’: A face da nascente contracultura no Brasil dos anos de chumbo”. **LHM – Literatura, História e Memória** – Dossiê ditaduras, memórias e suas representações artísticas. Vol. 10, n. 15, p. 45-57, 2014.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC.EI.EF.110518.versaofinalsite.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª edição, Brasília, 2001.
- CAMARGO, Liseane Silveira. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 37, n. 2, p. 527-549, 2012.
- CAMPOS, Fernanda C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
- CAPELLARI, Marcos Alexandre. **O discurso da contracultura no Brasil**: o underground através de Luiz Carlos Maciel (c. 1970). Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2007.
- COGO, Ana Luísa Peterson. Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, p. 680-683, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Sílvia. O lugar da vertigem. *In*: NESTROVSKI, Arthur. **Teatro da Vertigem** – Trilogia bíblica. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 35-40.

FISHER, Stela Regina. **Processo colaborativo**: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

FISCHER, Stela Regina. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Margarida Alves de. **Dicionário do teatro brasileiro** – temas, formas e conceitos.2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

JUNIOR, Nelson Silva. Cinema Novo e Glauber Rocha: a identidade do cinema nacional. *In*: VI Congresso Internacional de História, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UFPR, 2013. p. 1-12.

KEMEZINSKI, Avanilde et al. Colaboração e cooperação – pertinência, concorrência ou complementaridade. **Revista Produção on-line**, Santa Catarina, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº19, p. 20-28, 2002.

LEÃO, Raimundo Matos. Teatro de grupo – contracultura teatral. **Arte revista**, São Paulo, n. 3, p. 1-17, 2014.

LIMA, Kátia Cacilda Pereira; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. **Orçamento participativo**: múltiplos olhares. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

MAIA, Maria Manuela Alves. Informação e contracultura: narrativas sobre o movimento hippie. *In*: V Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação; V Encontro Nacional de Ciência da Informação – Informação, conhecimento e transdisciplinaridade. 2003, Belo Horizonte – MG. **Anais**. Belo Horizonte – MG: Escola da Ciência da Informação UFMG, 2003. p. 1-13.

MACIEL, Luiz Carlos. **Geração em transe** – memórias do tempo do tropicalismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MARQUES, Fernando. **Com os séculos nos olhos**: teatro musical e político no Brasil dos anos 1960 e 1970. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NICOLETI, Adélia. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 318-324, 2002.

OLIVEIRA, Aline Seabra de. **Processo colaborativo**: diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A nova esquerda: uma visão a partir do Sul. **Revista Filosofia Política**, vol. 6, p. 144-178, 2000.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do Teatro Vertigem. **Sala Preta**, v. 6, p. 135-143, 2006.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

SIVIERO, Sérgio. Reflexões sobre o trabalho de criação do ator no projeto BR – 3. In: FERNANDES, Sílvia; AUDIO, Roberto **BR – 3: Teatro da Vertigem**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 61 – 63.

TANI, Go et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPV, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TROTTA, Rosyane. Autoria coletiva. **Olhares** – Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 52-59, 2009.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012.

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa com o tema “Teatro na escola: uma experiência com o processo colaborativo” estará sendo desenvolvida pela professora Edna Martins dos Santos Carvalho da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, do Curso de Mestrado Profissional em Artes Cênicas-PROFARTES, da Universidade de Brasília-UNB, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Marques.

O objetivo do estudo é descrever e refletir sobre as possibilidades da contribuição do processo colaborativo para aquisição de atitudes cooperativas entre os alunos, através de uma montagem de espetáculo teatral.

Solicitamos a sua colaboração com autorização para que esta professora realize esta pesquisa durante o ano de 2019 e 2020 na Instituição Pública de Ensino Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria (SEDF), realizando oficinas teatrais no horário escolar dos alunos do segundo ano uma vez por semana; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de arte e publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que esta pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) Senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir deste, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os (as) pesquisadores (as) estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador da pesquisa

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via desse documento.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável legal

## **APÊNDICE B – Termo de Assentimento para Participante Menor**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012.**

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa com o tema “Teatro na escola: uma experiência com o processo colaborativo” estará sendo desenvolvida pela professora Edna Martins dos Santos Carvalho da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, do Curso de Mestrado Profissional em Artes Cênicas – PROFARTES, da Universidade de Brasília – UNB, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Marques.

O objetivo do estudo é descrever e refletir sobre as possibilidades da contribuição do processo colaborativo para aquisição de atitudes cooperativas entre os alunos, através de uma montagem de espetáculo teatral.

Solicitamos a sua colaboração com a autorização para que esta professora realize esta pesquisa durante o ano de 2019 e 2020 na Instituição Pública de Ensino Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria, vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Santa Maria (SEDF), realizando oficinas teatrais no horário escolar dos alunos do segundo ano uma vez por semana; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de arte e publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que esta pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) Senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir deste, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os (as) pesquisadores (as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura da pesquisadora

Eu autorizo que meu filho participe da pesquisa, que tem o objetivo de descrever e refletir sobre as possibilidades de contribuição do processo colaborativo para aquisição de atitudes cooperativas entre os alunos. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável (do menor participante)

## APÊNDICE C – Texto do espetáculo “O julgamento”

### O JULGAMENTO

Ao som de uma música o cenário vai sendo arrumado pelos próprios personagens que já vão posicionando-se em cena. Finda esta parte, o repórter inicia a cena dirigindo-se aos telespectadores.

REPÓRTER: Bem-vindos telespectadores do D2 notícias, estamos fazendo a cobertura inédita do tribunal da internet, onde serão julgadas as redes sociais mais famosas de todos os tempos. Aguardamos a chegada da proeminente juíza Sabrina Pontes, mas já se encontram presentes a invencível promotora Antonella Ferraz e também o imbatível defensor Wilson Estrada, ambos com vitórias impressionantes. O que esperar desse julgamento? Esperem... acabam de me avisar que os réus estão chegando. Vejam... ali... lá vêm eles. E a população está enlouquecida. (gritaria enquanto os réus atravessam a cena cercados por várias pessoas. Repórter tenta aproximar-se e fazer perguntas.) Aqui, por favor, só uma pergunta... o que vocês têm a declarar? É verdade o que estão dizendo de vocês? Facebook... Tinder...o que vocês têm a dizer? (os acusados se esquivam das pessoas e do repórter, cobrem o rosto e saem de cena) É impressionante. Este será sem dúvida o maior julgamento de todos os tempos. Não percam a cobertura completa aqui conosco no seu jornal digital D2 notícias. Acompanhem comigo. Um abraço do seu repórter!

Luz no palco. Entra o juiz.

JUIZ: Silêncio no tribunal!

JURADO: Pois é, agora a gente precisa fazer o exame pra saber quem é o pai! (silêncio geral. Jurado demonstra constrangimento).

JUIZ: Boa tarde, senhores. Sentem-se por favor para iniciarmos esta sessão onde será realizado o julgamento das redes sociais.

Todos acomodam-se

JUIZ: Senhores jurados, fiquem de pé e ergam a mão direita para procedermos à execução do juramento, repitam comigo! (um dos jurados ergue a mão esquerda e o juiz o repreende) Jurado número 2, a outra mão por favor. Agora repitam:

- Eu juro diante da lei e de todos presentes julgar de acordo com a justiça os réus acusados neste tribunal.

JURADOS: repetem o pronunciamento.

JUIZ: Aos representantes da lei neste tribunal, é um prazer recebê-los! Que entrem os acusados.

As redes sociais entram caracterizadas, sentam-se e são apresentadas pelo juiz que em seguida passa a palavra para o promotor.

JUIZ: Aqui presente temos as redes sociais, representadas nas figuras do sr. Facebook, sr. Twiter, sr. Whatsap, sr. Tinder e sr. Instagram, acusadas de interferir de

forma inadequada na vida da humanidade. Vamos passar a palavra para o senhor promotor para que inicie a acusação.

Após a fala do promotor e do defensor, estes devem assumir uma postura pensativa para sinalizar que as cenas que surgem após suas falas são fruto de sua imaginação. Utilizar luz para indicação das cenas.

PROMOTOR: Senhores, contra fatos não há argumentos. Existem provas consistentes de que precisamos abrir nossos olhos com os réus aqui presentes. Há muito tempo, silenciosamente, eles têm atuado, desenvolvendo seu plano maléfico de domínio, de manipulação, de perturbação, criando um ambiente de falsas verdades. Pensem nas famílias! Imaginem o fim dos relacionamentos familiares? Como ficam os filhos? Como ficam os relacionamentos? Ninguém mais se conhece...

#### CENA 1

Colocar em cena uma cadeira, um puf ou tapete, uma poltrona e uma mesinha com TV, uma mesa de estudo. Quatro pessoas com seus celulares desenvolvem uma conversa que pode ser projetada em tela ou pronunciada em voz alta pelos próprios personagens.

P1: Então, lembra que eu te falei que ela era uma mentirosa?

P2: Sim, mas ainda acho que você tá exagerando...

P1: Como assim? Você é lerda mesmo ou finge muito bem....

P3: Paty, você pegou a roupa na costureira?

P1: Nossa, esqueci...

P2: Não fala assim, eu só gosto de acreditar nas pessoas

P1: Idiota...

P3: O quê? Não fala assim comigo...

P1: Desculpa! Conversa errada

P4: Oi, alguém lembrou de pegar meu terno na costureira?

P3: Adivinha....

P1 levanta-se questionando o que está acontecendo, em seguida todos os outros personagens se dirigem para o mesmo lugar.

P1: Ué... O que aconteceu? Por que não estou mais conseguindo enviar mensagem?

Mãe... sua internet tá funcionando?

P3: Não... o que houve?

P2 e P4: Gente, o que tá havendo?

Susto de P3. No geral todos deverão mostrar surpresa

P3: (falando com P2) Paty, é você?

P1: (para P3) Não, mãe, eu sou a Paty.

P3: Meu Deus. Então você é a Gabi. Como você cresceu!

P2: (para P1) Você pintou o cabelo Paty?

P4: (para P3) Amor... é você mesma? Tá mais....

P3: Se você disser gorda eu te mato

Continuam demonstrando surpresa até o escurecimento da cena.

PROMOTOR: Alguns aqui presentes poderiam dizer que é um exagero da minha parte. Mas não, não é. Como vemos, as redes sociais têm roubado o precioso tempo de convívio entre pais e filhos...

## CENA 2

Na mesa de café da manhã, todos em seus celulares, exceto um dos filhos.

P1: Bom dia, família!

Ninguém responde. Será assim até o final da cena. As poucas respostas obtidas surgirão sempre depois de muita insistência.

P1: (mais intenso) Bom dia, né... ainda se diz bom dia nessa casa?

P2: Aiiii. Bom dia. Que chato você, hein!

P1: Então mãe, pai, estão lembrados da reunião na escola hoje, né?

P3 e P4: silêncio

P1: Oi... vocês vão na reunião, né? Não foram no bimestre passado e a professora disse que se não forem agora eu vou ser suspenso.

P4: (gravando áudio) Presta atenção, Rodolfo. Não é pra enviar o relatório sem eu dar uma olhada final. Não quero ter problema de novo. Semana passada você quase me comprometeu.

P1: Pois é... eu vou ser suspenso.

P3: (rindo) Sinto muito mas isso eu vou ter que compartilhar. (olha pra todos rindo) A Amanda vai me odiar, mas quem liga (continua rindo).

P1: (mais enfático) Eu vou ser sus-pen-so (ninguém dá atenção. Desiste e diz com frieza) Pai, mãe: eu sou um serial killer.

P3: (sempre de olho no celular) Ótimo filho. Continua assim. Boa aula. (dá um beijo, pega a bolsa e sai).

P4: Muito bem, filho. Se comporta na escola. Leva seu irmão que eu estou atrasado. (sai gravando outro áudio) Rodolfo, não discute minhas ordens...

P2: (levantando os olhos do celular) Cadê meu pai? Me esqueceu de novo?

P1: (com expressão de desolamento pega seu material e sai de cena. P2 corre atrás).

P2: Ei, me espera.

DEFENSOR: Protesto! Pensem, com tantos compromissos que temos hoje em dia é muito difícil nos lembrarmos de tudo, mas com as redes sociais alguns eventos importantes jamais serão esquecidos.

## CENA 3

Três pessoas em cena, em lugares diferentes. Demonstram estar acordando.

P1: Ai... que preguiça, queria dormir só mais um pouquinho. (pega o celular) Caramba.. é hoje. Se eu esquecesse ela nunca ia me perdoar. (começa a escrever alguma coisa).

Enquanto isso projeta-se luz em P2.

P2: (levantando-se) Minha nossa... estou atrasada (vai saindo e ouve o toque de notificação). Opa, deixa eu ver o que é. Meu Deus...ainda bem que não esqueci, se não era fim de amizade (começa a escrever).

Luz em P3

P3: (Levantando) Dia lindo... Meu dia. Parabéns pra mim... (em outro tom) Deixa eu ver se vou ter que matar alguém?... Hummm... (toda meiga) Ah, que fofo...eles lembraram.

Apaga-se a luz.

PROMOTOR: (irônico) Ah... que fofo. Mas como será que essa história termina na maior parte das vezes?

CENA 4

Sala arrumada pra festa: balões, mesa de comida, música.

P1: Já devem estar chegando. Vai ser demais. (campainha) Oba!!! (abrindo a porta) Oi, pessoal. (abraços, felicitações) Obrigada, obrigada...Vocês são demais.... Não precisava. Gente, fica à vontade, comida e bebida estão ali e se quiser mudar a música fiquem à vontade tá?!

P2, P3, P4: Valeu amiga. Tranquilo... Tá demais aqui...

P2: Vem pessoal, vamos tirar uma foto aqui.

P3: Eu também quero tirar uma pera aí.

P4: Ah, eu também. Vamos lá todo mundo fazendo careta... Essa vai pro meu story.

P1: E aí... alguém quer ir na pista dançar comigo?

P3: Pera aí, amiga... estou publicando nossa foto.

P2: Cara, olha só... já comentaram.

P3 e P4: (riem) Vou fazer um comentário aqui (risos).

P4: Essa merece um vídeo.

P1: E então pessoal, vamos dançar?!

P2: Calma, amiga, você tem que ver isso.

P1: Tá... mas que tal a gente conversar só um pouco?!

P3: Amiga, deixa de ser chata. Vamos fazer mais uma foto e mostrar pra todo mundo como aqui está divertido!

P1: (desanimada) É...vamos sim...

Continuam tirando fotos, postando, rindo enquanto a aniversariante permanece sozinha comendo doces.

PROMOTOR: Percebem, senhores jurados, o constrangimento causado pelo uso excessivo das redes sociais?! Percebem como momentos de rica convivência social são desperdiçados pelo vício que se tornou a existência dos réus aqui presentes?

DEFENSOR: Reivindico! Pensem em quantas conversas por chat não se tornaram bons momentos? Quantas pessoas nossos réus aproximaram?

## CENA 5

Três jovens em cena, distantes um do outro e cada qual usando figurino característico de um país.

P1: Oi, tudo bem? Tentei falar com vocês ontem mas ninguém respondeu.

P2: Desculpa. É que ontem foi dia da Independência, passei o dia na escola envolvido com a comemoração. Cheguei em casa morto.

P3: É... aí vocês levam mesmo a sério esse dia.

P1: Nossa é mesmo, ontem foi 4 de julho.

P2: E aí no seu país, quando comemoram esse dia?

P1: Cara... em lembro. Só estudei datas comemorativas no ensino fundamental... um saco. Pintar o indiozinho, cantar a música do soldado...ainda bem que acabou.

P3: Que chato. Pelo menos aí tem praia.

P1: Por que todo estrangeiro acha que tem praia em todo lugar aqui? Eu moro no centro, mais de 1000 km pra praia mais próxima. O que tem aqui é seca, calor e poeira...

P3: Eu entendo. Todo mundo acha que aqui todos adoram matemática e física. Que somos todos nerds.

P2: E não é?

P3: Ah qual é?! Tá zoando com a minha cara? Eu sou péssimo em exatas. Podem rir mas gosto mesmo é de literatura.

P1: É isso aí galera... adeus aos estereótipos.

Uma voz ao fundo

P4: João Paulo, saí desse celular e vem jantar...

P1: Tenho que ir. Minha mãe tá chamando. Até mais.

P2: Tchau.

P3: Tchau.

DEFENSOR: (como se não tivesse sido interrompido) Pensem, senhores jurados, em quantos casais não se conheceram através de um meet no tinder?

## CENA 6

Um casal em cena, sentados de costas um para o outro e mexendo no celular.

P1: (passa o dedo três vezes no celular mantendo expressão de desagrado) Só tem mina feia aqui. (muda de expressão mostrando interesse) Oopa.. essa aqui vale a pena. Vamos dar um like agora... (mais animado) Oh loco... dei match com essa gracinha. Vou chamar ela pra comer um dogão. (mantendo a empolgação) Oi, gata. Te achei pura esbelteza. Quando vai colar aqui na Ceilândia pra nois comê um dogão?

P2: (pensando em voz alta demonstrando empolgação) Opaaa, esse aqui fala do jeitinho que eu gosto. (respondendo) E aí, cara. Hoje mesmo. Você mora em qual parte da Ceilândia?

P1: Então bora. Eu moro no centro, gata.

P2: Tem uma barraquinha de cachorro quente aí no centro, acho que nela tá escrito "Um por cinco e dois por dez".

P1: Oxi, claro. É a barraquinha do Badá, melhor dogão da Ceilândia, parceiro. Vamo se encontrar lá por volta das 19 horas, tá ligado?

P2: Beleza, combinado.

O casal se mantém sentado até que o cenário se transforme em uma praça. Em seguida levantam-se e se encontram.

P1: Oi gata (abraça e diz) Tá cheirosa.

P2: Oi (olha com expressão de envergonhada).

Ao som de uma música os dois passeiam, comem um cachorro quente, trocam carícias e alguém passa com uma placa onde se lê: “Muitos anos depois”. Os dois ainda carinhosos um com o outro saem de cena de mãos dadas.

PROMOTOR: Por outro lado! Nem tudo o que vemos nas redes sociais é exatamente o que parece. Esses réus têm criado um mundo de fantasia. A hipocrisia e a falsidade predominam em suas páginas. Um mundo de aparência, criando falsas expectativas em seus usuários. O que estará por trás de cada post perfeito?

#### CENA 7

Casal bem apaixonado, tirando fotos carinhosas e fazendo declarações de amor.

P1: Vem, vamos fazer mais uma foto aqui, com o pôr do sol ao fundo. Vai ficar lindo.

P2: Assim, olhando um pro outro bem apaixonado.

P1: Ah... vou fazer um vídeo. Oi pessoal, hoje eu e o amor da minha vida estamos completando mais um ano juntos. Um ano de muito amor, muita felicidade.

P2: Essa é a mulher da minha vida. (gritando) Obrigado, Deus. (pra ela) Te amo, te amo. Sem você eu não tenho vida.

P1: Ahhh, gente, como eu podia querer mais?! (quase beijando) Acabou a bateria...

P2: (em tom agressivo) Só você mesma pra sair pra gravar vídeo e fazer fotos com o celular sem bateria.

P1: Não, eu carreguei totalmente, acho que tá com problema.

P2: Desculpa pra sua burrice. Como sempre.

P1: Não precisa falar assim.

P2: Todo mundo sabe que você não é a pessoa mais inteligente do mundo. Só você ainda não descobriu porque além de burra é lerda.

P1: E você um grosso.

P2: (agarrando-a pelo braço) Pode parar. Tá pensando que só porque estamos na rua eu não te sento a mão, é?

P1: Vou pra casa.

P2: Vai mesmo eu não te aguento mais por hoje. Vou dar uma volta, ver gente inteligente e interessante.

Cada um segue em uma direção diferente.

DEFENSOR: No entanto, é preciso refletir em todas as conquistas obtidas desde o surgimento dos réus aqui presentes! Pensem, senhores jurados, como era a comunicação antes, como eram atendidas algumas necessidades que hoje ao utilizar um aplicativo rapidamente se resolvem? Pensem comigo...

#### CENA 8

Três cenas sucessivas. A primeira representa uma família em viagem dentro do carro. A segunda representa uma família que tem que dar um recado aos outros familiares

e a terceira é a dos meninos jogando bola. Todos em cena, parados. A luz determina o início da cena. Iluminar também um dos jurados sinalizando que este é o seu pensamento. A cada cena podemos ouvir o defensor repetindo: Pensem, pensem.

### Cena 8.1

P1: Amor...vc não acha melhor parar e perguntar?

P2: Já disse que não precisa. Eu sei bem o que estou fazendo.

P1: Vamos dar uma olhadinha no mapa então.

P2: Caramba, mulher, já disse que não estou perdido.

P3: (com ironia) É, mamãe. O papai nunca tá perdido. A senhora não aprendeu ainda?

P2: Deixa de ironia, menino. Eu sei o que estou fazendo.

P3: Então por que estamos passando nessa rua de novo?

P2: É outra rua... presta atenção

P1: Amor... é a terceira vez que eu vejo aquela placa de promoção do leite. Estou quase parando pra comprar.

P2: Vocês dois querem calar a boca. Não sabe que não pode deixar o motorista nervoso?

P1: Vamos parar e pedir informação.

P2: (nervoso) Já disse que não vou pedir informação nenhuma. Eu sei o que estou....

P1: (mais nervosa) Fazendo?! NÃO SABE NÃO. E você vai parar esse carro agora e olhar esse mapa. Cansei de andar em círculos.

P3: Eu se fosse o senhor parava...

P2: Tá bom, não precisa gritar. Já estou parando....(descendo do carro) Vamos lá, traz esse mapa.

P1: (sempre resmungando, pega o mapa e vai abrindo devagar no chão. O mapa é enorme) Não sei por que essa teimosia. Tão simples, só olhar no mapa. Aqui ó só olhar no bendito mapa...

### Cena 8.2

P1: Feijoada... é fácil, barato e todo mundo gosta.

P2: Ah não, toda vez que a gente reúne a família é feijoada. Por que não um churrasco?

P1: Você tá louca?! Já viu o preço da carne?

P3: Usa carne de segunda...

P1: Só se eu quiser que esse povo fique aqui até o próximo final de semana porque ainda tá mastigando essa carne dura. Não, não mesmo. O melhor é feijoada. Mais barato e ninguém consegue comer tanto porque é uma comida pesada.

P2: (sarcástica) Só se você não convidar o namorado dela. Porque aquele ali pensa que é sempre a última refeição.

P3: Cala a boca, idiota. Ele tá até de regime.

P1: Então tá decidido. Feijoada e pronto. Agora pega a lista e vamos avisar todo mundo. Você fala com os vinte primeiros e você com os outros.

P2: Ok. Mas dessa vez eu telefono aqui de casa e ela vai pro orelhão.

P3: Ah, não. Com esse tanto de gente pra ligar vou ficar duas horas no orelhão. O povo que estiver na fila vai querer me espancar. Deixa eu ligar de casa mesmo. Eu ligo depois dela.

P1: Não mesmo. Você esquece que a gente tem que pagar. Você vai ligar pra todos do Góias, que é bem ali mas já é interurbano. Não estou sentada na grana pra esbanjar não. Pega essas fichas que seu pai ganha no trabalho e vai logo.

P3: Ai, que droga. Podia ter um jeito mais fácil.

P2: Podia, mas não tem não. Então vai logo. Só sabe reclamar...

### Cena 8.3

Meninos jogando bola, conversa aleatória. Termina o jogo.

P1: Tenho que ir. Se eu não chegar a tempo de levar o cachorro pra passear minha mãe me mata.

P2: Também já vou. Hoje tem culto.

P3: Falou galera. A gente se vê amanhã às nove?

P2: Muito cedo cara.

P1: Que nada. Assim a gente joga por mais tempo.

P2: Falou então, às nove. Estou indo nessa.

P3: E eu vou subir a ladeira. Da próxima vez vamos jogar perto da minha casa.

P1: Você tá louco?! Longe pra caramba.

P2: Tchau.

P3: Tchau.

P1: Tchau.

P1 e P2 saem. P3 fica em cena andando em círculos até indicar que chegou em casa.

P3: Que droga. Lembrei agora que amanhã não vou poder jogar às nove. Tenho que avisar os meninos.

Repete os mesmos movimentos da cena anterior. Chega na casa de um dos amigos, bate na porta.

P1: Pensei que você já estava em casa.

P3: E estava, mas lembrei que amanhã não posso jogar às nove e voltei pra avisar.

P1: Beleza. Vamos à tarde então?

P3: Vamos. Às 16 horas, beleza?

P1: Falou. Avisa o Dudu.

P3: Vou lá agora.

P1: Tchau.

Começa a andar em círculos. Apaga a luz.

PROMOTOR: Por outro lado, milhares de pessoas foram afetadas, influenciadas por seus posts padronizados!

### CENA 9

Durante a cena, atrás das personagens uma rede social exercendo a manipulação das mesmas como marionetes.

P1: Miga... tô com fome. Vamos comer alguma coisa?

P2: O quê?

(A rede social gesticulando e falando: Olha ali naquela página, que hamburgueria maravilhosa)

P1: Olha, tem uma hamburgueria nova aqui na Santa. Acabei de ver aqui.

P2: Hamburguer de novo?

P1: Olha aí, enviei pra vc. Parece uma delícia, o lugar é uma gracinha.

(Novamente a rede social diz: Olha que gracinha, tudo novinho, gente bonita atendendo...)

P2: Pensando bem, hamburguer é uma boa opção.

P1: Então vamos, estou faminta.

P2: Pera aí. Estou fechando uma compra aqui. Me ajuda a decidir. O sapato preto ou o laranja?

(A rede social demonstrando conduzir as jovens diz: O laranja, sem dúvida. Todas as atrizes do momento estão usando laranja, olha ali naquela postagem...)

P1: O laranja, é claro... Olha aqui, todo mundo usando. O preto já era.

P2: Nossa, é mesmo. Então é isso... pronto. Feito.

P1: Vamos comer então. E já vê logo o que você vai querer porque toda vez você enrola com o pedido.

P2: Tá, vou olhar aqui. (a rede social cai) Ué, o que foi? Perdi a conexão. E agora? O que vou fazer? (olha para o público apavorada enquanto a luz se apaga).

DEFENSOR: Vejam só, senhores jurados, não podemos deixar de acrescentar que os réus, aqui presentes, injustamente acusados de manipulação, mentiras, e outras baboseiras que o nobre promotor deixou que sua mente criativa, ou maléfica...

PROMOTOR: Protesto! Tá me julgando. Eu não sou réu nesse tribunal.

JUIZ: Aceito.

DEFENSOR: Reformulo minha alegação. Não podemos ignorar que estes réus, injustamente acusados, já possibilitaram o encontro de inúmeras pessoas, com objetivos semelhantes, com dores semelhantes, permitindo a muitos a conquista destes objetivos e a superação destas dores.

## CENA 10

Cinco personagens. Um permanece em cena todo o tempo enquanto os outros entram em momentos específicos e se retiram depois.

P1: Ai, meu Deus, por que essas coisas só acontecem comigo? Ele disse que me amava, aquele desgraçado destruiu minha vida. O que vou fazer agora? Nada tem sentido sem ele (ruído de notificação. P1 pega o celular pra verificar) O que é agora?! Cada coisa que aparece aqui.(gesto de que passa adiante a imagem vista. Aparece P2 representando um vídeo visualizado por P1).

P2: Meu nome é Jécycyca Cailani, tenho 12 anos, gosto de dançar funk, estou à procura de novas amizades, interessados chamar no chat.

P1: Não...(mesmo gesto anterior. Sai P2, entra P3)

P3: Fala galera, beleza? Eu sou o Naldo e eu vou trolar minha namorada...

P1: Nossa, que podre! (mesmo gesto)

(pessoas dançando uma música bem esquisita)

P4: Dança direito Creber, eu hem...

P1: (ensaiando um sorriso) Não é possível?! (mesmo gesto).

P5: Oi gente, meu nome é Keyla e eu decidi fazer esse vídeo hoje pra estar ajudando vocês, porque eu passei por uma situação que me machucou muito e eu não tinha ideia do que fazer.

P1: Aí Keyla, eu tô passando o maior problemão.

P5: Pois é, meninas, vamos ser mais empoderadas, se o boy lixo te largou que se dane, homem é igual biscoito, vai um e volta dezoito. E você não precisa de um homem pra ser feliz. As coisas passam, os problemas se resolvem.

P1: (levanta mais animada dialogando com o vídeo e vai saindo de cena) É isso mesmo, Keyla, é isso mesmo...

PROMOTOR: Senhores, o Futuro está em vossas mãos!

DEFENSOR: Vossa excelência! (como sinal de que se passa a palavra ao juiz).

JUIZ: Senhores, diante dos fatos aqui apresentados, acredito que os jurados já tenham condição de chegar a um veredito. Desse modo, solicito um breve intervalo para que possamos prosseguir com o desfecho deste caso.

O repórter toma a frente da cobertura do D2 e comenta sobre a tensão no tribunal.

REPÓRTER: Estamos de volta com a cobertura do tribunal da internet onde o clima fica tenso. Seriam todos inocentes? Vítimas ou vilões? Estamos ansiosos para ver o desfecho deste momento. Acompanhem com a gente o resultado! Mas enquanto aguardamos os jurados decidirem o destino das redes sociais, vamos ouvir alguns manifestantes aqui presentes. É um grupo de artistas que fizeram um poema para expressar sua opinião sobre essa questão tão complexa.

Entra em cena um grupo de “atores”.

A1: Lá nas redes sociais o mundo é bem diferente, dá pra ter milhões de amigos e mesmo assim ser carente. Tem like, a tal curtida, tem todo tipo de vida pra todo tipo de gente.

A2: Tem gente que é tão feliz que a vontade é de excluir. Tem gente que você segue mas nunca vai lhe seguir. Tem gente que nem disfarça, diz que a vida só tem graça com mais gente pra assistir.

A3: Por falar nisso, tem gente que esquece de comer, jogando, batendo papo, nem sente a fome bater. Celular virou fogão, pois no toque de um botão o rango vem pra você.

A4: Mudou até a rotina de quem tá se alimentando. Se a comida for chique, vai logo fotografando. Porém, repare, meu povo: quando é feijão com ovo não vejo ninguém postando.

A5: Esse mundo virtual tem feito o povo gastar, exibir roupas de marca, ir pra festa, viajar, e claro, o mais importante, que é ter, de instante em instante, um retrato pra postar.

A6: Tem gente que vai pro show do artista preferido no final volta pra casa sem nada ter assistido, pois lá só foi pra filmar. Mas pra ver no celular nem precisava ter ido.

A7: Lá nas redes sociais todo mundo é honesto, é contra a corrupção, participa de protesto, porém sem fazer login, não é tão bonito assim. O real é indigesto.

A8: Fura a fila, não respeita quando o sinal tá fechado, tenta corromper um guarda quando está sendo multado. Depois quando chega em casa, digitando manda brasa criticando um deputado.

A9: Lá nas redes sociais a tendência é ser juiz e condenar muitas vezes sem saber nem o que diz. Mas não é nenhum segredo que quando se aponta um dedo voltam três pro seu nariz.

A10: Conversar por uma tela é tão frio, tão incerto. Prefiro pessoalmente, pra mim sempre foi o certo. Soa meio destoante, pois junta quem tá distante mas afasta quem tá perto.

A11: E se você receber esse singelo cordel que eu escrevi à mão num pedaço de papel, que tem um tom de humor mas no fundo é um clamor lhe pedindo pra viver. Viva a vida e o real, pois a curta final ninguém consegue prever. (Bráulio Bessa)

REPÓRTER: Senhores telespectadores, parece que os jurados já estão retornando com o resultado. Vamos acompanhar aqui no D2 Notícias.

A luz vai ao fundo para o juiz que começa a anunciar o resultado.

JUIZ: Conforme a autoridade que me foi dada pela Lei, eu vos declaro (.....)

A luz se apaga. Escuridão e silêncio. Projeta-se ao fundo em letras bem grandes a frase: **SEM CONEXÃO.**

Quando a luz é ligada novamente como sinal de retorno da internet aparecem a faxineira e o meirinho fechando o tribunal.

Toca uma música enquanto as cortinas são fechadas.