



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO**

DIOGO RAMON DA SILVA COSTA

**MONTAGEM CÊNICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO POÉTICA, ARTISTICA E
PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO *ETIUD* DE STANISLAVSKI**

MANAUS
2018

DIOGO RAMON DA SILVA COSTA

**MONTAGEM CÊNICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO POÉTICA, ARTISTÍCA E
PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO *ETIUD* DE STANISLAVSKI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola Superior de Artes e Turismo da
Universidade do Estado do Amazonas, como
requisito para obtenção do título de Licenciado
em Teatro, sob orientação da Profa. Me.
Vanessa Benites Bordin.

MANAUS
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

C837m Costa, Diogo Ramon da Silva
m Montagem cênica no ensino médio : Uma
experiência de criação poética, artística e pedagógica
através do Etitud de Stanislavski / Diogo Ramon da Silva
Costa. Manaus : [s.n], 2018.
121 f.: color.; 31 cm.

TCC - Graduação em Teatro - Bacharelado -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
Inclui bibliografia
Orientador: Bordin, Vanessa Benites

1. Montagem cênica. 2. Ensino médio. 3.
Interpretação. 4. Etitud. I. Bordin, Vanessa Benites
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.
Montagem cênica no ensino médio

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

Diogo Ramon da Silva Costa

MONTAGEM CÊNICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO POÉTICA, ARTISTICA E
PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO *ETIUD* DE STANISLAVSKI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Teatro, sob orientação da Professora Mestre Vanessa Benites Bordin.

Manaus, 29 de novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Vanessa Benites Bordin - Orientadora

Profa. Dra. Eneila Almeida dos Santos - Examinadora

Profa. Esp. Francenilza Viana de Souza Silva - Examinadora

Dedico esta pesquisa e este processo a todas e todos no mundo inteiro que sonham ou sonharam em serem atores ou atrizes que pudessem viver da cena. E que por diversas peripécias do universo e situações outras se perceberam atuando no ensino do teatro como professoras e professores. Num primeiro momento como estratégia de sobrevivência econômica, mas que no decorrer de algumas práticas se reconstruíram com discursos poéticos e pedagógicos que não imaginavam criar ou ter no momento inicial da necessidade. A todas e todos os mestres-encenadores e mestras-encenadoras, encenadores-pedagogos e encenadoras-pedagogas, artistas-docentes, professores-diretores e professoras-diretoras, professores-atores e professoras-atrizes, e tantos outros que existiram, existem e existirão contribuindo e colaborando com a prática e a existência da arte teatral.

*“Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu, ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade
Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu”.*
Disparada. Geraldo Vandré, 1966.

Contudo, no plano da profissionalização, a carreira do magistério ainda não é mais sonhada pelos jovens, face ao desprestígio social e aos baixos salários, embora, no setor artístico, seja o único que garanta emprego imediato. **(SANTANA, p. 62, 2004)**

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, Pai de bondade e misericórdia, cujo "(...) um raio, uma faísca de seu amor pode abrasar a Terra (..)", a *Jesus Cristo* e ao *Espírito Santo*. À *Nossa Senhora*, a quem eu chamo com carinho de *Mãe Aparecida*. À *Santa Luzia*, *São Sebastião*, *Santa Cecília* e todas as santas e santos; ao meu *Anjo de guarda*, a todos os *espíritos iluminados* que me acompanharam nestes quatro anos, ao Universo e a todas as energias potentes das quais ainda não conheço, mas existem e colaboram conosco diariamente.

À *Maria Antonia*, minha mãezinha, que é uma deusa, uma louca e uma feiticeira, paixão de minha vida, força diária e razão da minha persistência em nunca desistir. À ela minha imensa gratidão por tudo em que cooperou em minha vida até esse presente momento. Tento aprender a cada dia uma gota do grande rio de amor, paciência e perseverança que ela é e traz de vivência na arte de conviver e resistir. Para ela e com ela, a pessoa mais especial de todas!

À minha amada vózinha *Jacyra Aguiar*, conselheira, perguntadora e razão de muitos risos e alegrias. E em especial, a minha tiazinha *Raymunda Aguiar (in memoriam)* que em outras dimensões de presença, sempre me acompanhou.

A *Valdecy Dias*, minha madrinha; e a *Francisca Salete*, minha tia amiga.

Ao *Simbad*, *Bento*, *Graça*, *Rita (Ritinha)*, *Preto (Cipriano)*, *Benedito*, *Fyhona*, *Francisco*, *Cula*, *Cadú*, *Raquele*, *Pingu*, *Banzéd*, *Kyara*, *Larat*, *Violeta*, *Cinza*, *Lázara* e tantos outros cuja minha memória não recorda; que me distraíram, me ocuparam e me fizeram mais feliz e humano, possibilitando acessar um pouco da elevação que eles carregam. Por suas miadas, latidas e outras formas de linguagem.

À *Lorena Oliveira* minha irmã, psicóloga e professora, que é um ser essencial na minha vida desde dois mil e oito. Gratidão por todos os conselhos, motivações à desconstrução e complexos, sempre focada no trabalho de me colocar 'pra cima'. Gratidão por ser espectadora ativa deste processo.

Ao *Gabriel Lam*, por me ajudar nas dúvidas de bacharel aprendiz à licenciatura e por me fazer uma companhia importantíssima em meio à turma a qual caí de paraquedas. Gratidão por atuar como cenógrafo deste processo.

Às amigas-viajantes: *Jackeline Monteiro* por me acompanhar num momento tão dúbio em Brasília e se tornar uma amiga especial em oito dias. E à *Joice Castro* por me ajudar em Roraima, tal como uma irmãe.

A respeito dos integrantes da ficha técnica deste processo criativo, agradeço também: *Fábio Moura* pela fotografia e o registro audiovisual, *Teresa Alves* pela maquiagem, e os estudantes da disciplina de Cenografia (2018) das turmas do 2º período de Bacharelado em Teatro (turma 2018) e 6º período de Licenciatura (turma 2016) por cooperarem na criação e produção da cenografia.

A todas minhas amigas e a todos meus amigos, que se misturam na grande roda do mundo e se espalham pelos diversos ambientes e realidades. Não consigo aqui citá-los por conta da realidade física que vivencio numa escrita, porém sei que em outros lugares mais subjetivos e interiores estas pessoas se fazem presentes.

A *Jeólia França, Rômulo Hussen e Luciana Vaz* - meus primeiros professores de Artes Cênicas que me deram aula no Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro (LAOCS).

A *Lucas Passos, Rebeca Maciel e Danrley Roque* do Projeto Jovem Cidadão e a *Miller Miranda e Jaziel Maduro* do LAOCS, meus professores de Música. Os meus primeiros inspiradores no mundo das Artes.

A *Música* por me fazer perceber tantos outros caminhos de descobertas e por sensibilizar minha adolescência. Em especial à *Sertaneja* por me acalmar no ônibus lotado de Manaus, nas avenidas de Campo Grande e nos bosques de Goiânia, nos finais de semana tensos, momentos de insônia durante a escrita deste registro e por trazer mais sentido na minha vida-arte.

Ao meu amado companheiro *Luan Rafael Domingos Santana*, por me inspirar diariamente e proporcionar sua Arte, e tornar minha vida mais calma, mais poética e cheia de gratidão desde dois mil e nove.

À minha amiga *Marília Dias Mendonça* por toda seus desabafos, conselhos e puxões de orelha organizados em poesia, melodia, ritmo, harmonia e sofrência.

Aos meus alunos do Projeto *Arte e Comunidade* da Colônia Antônio Aleixo, aos do Projeto Sócio-Cultural *Grupo de Artes* da Cidade Nova e aos do projeto de *PAIC e TCC*, todos da cidade de Manaus, que me acompanharam durante um ano e meio.

Minha gratidão a todos os alunos que acompanhei durante as minhas etapas de estágio: as crianças da *Escola Estadual Princesa Isabel* (1º ao 4º ano do ensino fundamental), aos jovens do *Colégio Brasileiro Pedro Silvestre* (6º ao 9º ano do ensino fundamental), aos adolescentes da *Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque* (ensino médio) e aos alunos artistas do LAOCS - a instituição onde iniciei meus estudos como ator – (lugar que me proporcionou tantos aprendizados e espetáculos para apresentar, agradeço por terem me deixado voltar para realizar a última etapa do estágio supervisionado). A todos estes alunos diversos em culturas, idade e intimidade, que me inspiraram novas práticas.

À *Escola Estadual Cid Cabral da Silva*, lugar onde me formei no ensino médio e voltei para trabalhar com o projeto de TCC.

A todas as Professoras e Professores que passaram por minha caminhada de estudo. Em especial: *Ticyanne de Cássia, Astrid Mota e Maria José* que assistiram o espetáculo desse processo.

E a todos os professores da universidade e do curso de bacharelado e licenciatura em Teatro, por cooperarem no engatinhar de minha formação.

Em especial à *Vanessa Bordin*, minha querida orientadora, professora de Interpretação Teatral e amiga.

À *Caroline Caregnato* por me abrir um mundo de possibilidades.

À *Eneila dos Santos* por me ajudar nos desafios de estágio e da vida docente.

À *Francenilza Viana* por entender o ofício além da sala de aula.

À *Amanda Ayres* pela conexão construída, vivenciada e firmada.

À *Gislayne Pozzetti* que colaborou na construção da cenografia do espetáculo apresentado neste TCC.

À *Márcia Mucca*, nossa secretária do curso de Teatro. Sempre atenciosa e prestativa. Agradeço imensamente pela colaboração nos trâmites para a minha mudança de bacharelado para licenciatura na metade do curso.

À *Lili*, por fazer do momento de gastar dinheiro com xerox, mas descontraído e leve.

Ao encenador pedagogo *Constantin Stanislavski*, por estruturar sua pesquisa e por meio disso fortificar minhas dúvidas e curiosidades diversas.

Ao professor *Paulo Freire* por me ensinar a ver, viver e dialogar de outras formas.

Às minhas amadas cidades de *Manaus*, *Goiânia* e *Campo Grande*.

A todas e a todos que colaboraram de formas diversas, cuja minha falha memória não recorda ou a distração se apresenta mais forte.

Gratidão! Amém! Axé! Saravá! Namastê!

Minha tia morou em Paris. Quando ela vinha em casa contava histórias sobre a vida no exterior. E eu me lembro que ela contou que uma vez mergulhou no rio. Descalça. Ela sorriu, saltou sem olhar e foi parar no Sena. A água estava congelante. Ela passou o mês espirrando, mas disse que faria tudo de novo.

Um viva aos sonhadores, tolos irremediáveis. Um viva aos corações que sofrem. Um viva ao caos que causamos.

Ela capturou um sentimento, o céu sem teto, e o pôr do sol dentro de uma moldura. Ela bebia demais e morreu repentinamente. Sempre recordarei sua paixão.

Um viva aos sonhadores, tolos irremediáveis. Um viva aos corações que sofrem. Um viva ao caos que causamos.

Ela me disse: Que um pouco de loucura é a chave para podermos ver nossas cores. Quem sabe, aonde isso nos levará? É por isso que precisam de nós. Que venham os rebeldes, as ondas provocadas pelas pedras, os pintores, os poetas e as peças de teatro.

E um viva aos tolos sonhadores, malucos irreparáveis. Um viva aos corações que sofrem. Um viva ao caos que provocamos.

Isso foi a origem de tudo. Ela, a neve e o Sena. Sorrindo o tempo todo. Ela disse que faria tudo de novo.

Trecho da música “Audition” (The Fools Who Dream) – *Audição (Os tolos que sonham)*. La La Land – Cantando estações. 2017.

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência poética, artística e pedagógica de montagem cênica no contexto do ensino formal, com alunos do ensino médio que participaram de um projeto de artes cênicas em uma escola pública da cidade de Manaus. O processo (2017-2018) focou no estudo e na prática da interpretação e improvisação teatral por meio do método do *Etiud* do encenador russo Constantin Stanislavski (1999) enquanto colaborador criativo cênico e pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Como arcabouço teórico nos fundamentamos sobre as pesquisas voltadas às artes cênicas em sua história e contemporaneidade, à arte-educação e à pedagogia do Teatro. Para tanto objetivamos a construção de um espetáculo, inspirado na obra *A Megera Domada* de William Shakespeare, que teve seu processo de montagem pautado numa particularidade artística e pedagógica nas perspectivas da desfragmentação do conhecimento (MORIN, 2002), no processo criativo individual e coletivo numa dimensão de criação (BARBOSA, 1998) e de convite a autonomia dos participantes (FREIRE, 1987). Os encontros realizados se conceituaram como aulas-ensaios e os pertencentes ao processo como professor-diretor, alunos-atores e alunas-atrizes. A vivência com o processo colaborou na construção de conhecimentos estéticos, na experimentação artística e no processo de ensino-aprendizagem em arte, especificamente no teatro, destes estudantes. Bem como, reverberou numa dimensão mais poética, sensível e subjetiva, que foi num caminho outro do que vem sendo apresentado no contexto escolar, onde a arte é realizada numa dimensão de resistência. Também colaborou na inserção de outros sujeitos que ampliaram o significado de processo colaborativo, aprofundando o trabalho realizado em outros aspectos, dimensões e complexidades que se fazem presentes na prática teatral e em processos de montagens cênicas.

Palavras-chave: Montagem cênica. Ensino Médio. Interpretação. *Etiud*.

ABSTRACT

This work reports a poetic, artistic and pedagogic experience of scenic assembly in the context of formal education, with high school students who participated in a performing arts project in a public school in the city of Manaus. The process (2017-2018) focused on the study and practice of theatrical improvisation and improvisation through the Etiud method of Russian director Constantin Stanislavski (1999) as a creative and scenic creative collaborator in the teaching-learning process. As a theoretical framework we base ourselves on the researches directed to the scenic arts in its history and contemporaneity, the art-education and the pedagogy of the Theater. In order to do so, we are aiming the construction of a show, inspired by William Shakespeare's *The Taming of the Shrew* (*The Megera Domada*), which had an assembly process based on an artistic and pedagogical particularity in the perspectives of the defragmentation of knowledge (MORIN, 2002), in the individual and collective creative process in a creation (BARBOSA, 1998) and the invitation to autonomy of the participants (FREIRE, 1987). The meetings were conceptualized as lectures-essays and those belonging to the process as teacher-director, student-actors and student-actresses. The experience with the process collaborated in the construction of aesthetic knowledge, in the artistic experimentation and in the teaching-learning process in art, specifically in the theater, of these students. As well, it reverberated in a more poetic, sensitive and subjective dimension, which was on a different path from what has been presented in the school context, where art is carried out in a dimension of resistance. It also collaborated in the insertion of other subjects that expanded the meaning of collaborative process, deepening the work done in other aspects, dimensions and complexities that are present in theatrical practice and in scenic assembly processes.

Keywords: Scenic Montage. High School. Interpretation. Etiud.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALEAM	Assembleia Legislativa do Amazonas
ADM	Arquidiocese de Manaus
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIBEF	Curso de Formação Continuada da Nova Proposta do Ciclo
CONFAEB	Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil
ECCS	Escola Estadual Cid Cabral da Silva
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
LAOCS	Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PJC	Projeto Jovem Cidadão
PROETI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PSCG	Projeto Sócio-Cultural Grupo de Artes
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria de Estado e Educação e Qualidade de Ensino
SRN	II Seminário da Região Norte: Educação, Arte e Intercultura
TAM	Teatro de Arte de Moscou
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFRR

Universidade Federal de Roraima

URSS

União das Repúblicas Socialistas Soviética

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO CICLO	15
I ATO - A PROPOSTA E AS CIRCUNSTÂNCIAS DADAS	20
I.1 Memorial	20
I.2. A realidade, a escola e o projeto.....	32
I.2.1. Primeira aula (<i>Apresentações</i>).....	41
I.2. 2. Segunda aula (<i>Circunstâncias dadas</i>).....	43
I.2. 3. Terceira aula (<i>Imaginação e o Se Mágico</i>).....	47
I.2. 4. Quarta aula (<i>Autoconhecimento</i>).....	50
I.3 Quem somos, onde estamos e o que queremos	52
I.3.1. O Professor-diretor e os alunos-atores.....	53
I.4. Aulas-ensaios, montagem cênica e o <i>Etiud</i>	59
II ATO - O PROCESSO CRIATIVO E O SUPEROBJETIVO.....	69
II.1 Criar cenicamente inspirando-se na obra <i>A Megera domada</i>	69
II.2 Repetição, organicidade e autonomia.....	74
II.3. Processo Colaborativo e Interdisciplinaridade	83
II.4. Ensaios abertos e os indícios de “ <i>espetacularidade</i> ”.....	83
III ATO - O ESPETÁCULO E A REFLEXÃO PROVOCADA	91
III. 1. Refletindo o espetáculo criticamente e poeticamente.....	91
III. 2. Conhecimentos estéticos e pedagógicos construídos	98
FINAL DE CICLO, RECOMEÇO DE OUTROS E RESISTÊNCIA PERMANENTE.....	103
REFERÊNCIAS (AMIGAS E AMIGOS).....	107
ANEXOS	110
ANEXO DVD – Visualizando o processo e o espetáculo.....	120

APRESENTAÇÃO DO CICLO

O presente trabalho é fruto de um processo investigativo que têm foco nos campos teórico-prático do ensino de Teatro, mais especificamente no que se refere à interpretação e improvisação teatral. Ele é um relato de uma atividade artístico-pedagógica realizada com alunos do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Manaus, que participaram de aulas de teatro no decorrer de um ano e meio. Estas aulas foram desenvolvidas pelo autor deste trabalho, em meio a dois projetos que se apresentam semelhantes em metodologias e práticas. O método em foco utilizado nos dois momentos desta pesquisa foi o do *Etiud (estudo)* do encenador russo Constantin Stanislavski, colocado como colaborador na construção de conhecimentos específicos em teatro e técnicas específicas de interpretação.

As atividades iniciaram sob a criação do primeiro projeto que teve por título: 'O estudo da interpretação teatral no contexto da escola formal: uma análise de experimentações trabalhando o *Etiud* de Stanislavski', realizado por meio do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e se desenvolveu no decorrer de um ano (agosto de 2017 a agosto de 2018).

Esse primeiro projeto visava trabalhar especificamente o método do *Etiud*, que resumidamente pode ser entendido como: trabalhos e exercícios improvisacionais que trazem o objetivo de criação de cenas e do trabalho de pesquisa individual do ator, desenvolvido pelo encenador russo Constantin Stanislavski. Nesse projeto, se preservava o foco de observar e relatar como as experimentações, no decorrer das aulas colaboraram na construção de conhecimentos em teatro, no que tange à interpretação e à improvisação, através do método utilizado.

As aulas eram preparadas pelo acadêmico pesquisador e realizadas duas vezes na semana, sendo fundamentadas nos estudos de Stanislavski (1998, 1999 e 2007) e de seus pesquisadores brasileiros tais como Nair Dagostini (2007), Michele Zaltron (2010, 2011, 2015) e Ney Piacentini (2014, 2014). Para os encontros construímos aspectos conceituais que organizaram o

processo, tais como, *aulas-experimentos*, *alunos-atores* e *professor-diretor*, fundamentado nos conceitos de *Encenador-Pedagogo* (STANISLAVSKI, 1987) e de *Mestre-Encenador*, que no Brasil é defendido por Marcos Bulhões Martins (2013).

Este projeto inicial serviu de arcabouço teórico e prático para a continuação das atividades que se concentraram e se desenvolveram no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do mesmo acadêmico pesquisador, denominado: “Montagem Cênica no Ensino Médio: Uma experiência de criação poética, artística e pedagógica através do *Etud* de Stanislavski”, que é justamente este presente relato.

O processo que aqui será relatado e entendido como continuação da pesquisa iniciada através do PAIC, trabalha o mesmo método utilizado, mas desta vez, com o objetivo de experimentá-lo na construção de um espetáculo com os alunos participantes. Preocupa-se, também, com os questionamentos e dúvidas que cercam as pesquisas voltadas aos processos de montagens cênicas no contexto do ensino formal e processo criativo coletivo.

Percebendo as dificuldades estruturais, tradicionais e de resistência que cercam a educação escolarizada, podemos levar em conta as problemáticas acerca das construções de espetáculos neste contexto. Tais como, o objetivo de suas montagens, o objetivo dos grupos desenvolvedores do espetáculo, da mesma forma que o questionamento sobre os conteúdos envolvidos ideologicamente e didaticamente nas cenas, dos quais, na maioria das vezes se apresentam distantes do que fora realizado durante as aulas, não atendendo a uma proposta interdisciplinar.

Desta forma as *aulas-experimentos* se transformaram em *aulas-ensaios* e as experimentações livres ganharam o objetivo da construção do espetáculo *Bem Catarina* baseado na obra *A Megera Domada* de William Shakespeare. Para tanto, este trabalho tem objetivo de relatar o processo de montagem cênica realizado focando nos aspectos criativos, artísticos e pedagógicos desenvolvidos. Procurando organizar o relato entre teoria e prática de uma forma não fragmentada, em que a realidade vivenciada converse com os autores colaboradores e obras que fundamentaram sua realização. Para isso,

procuramos, assim, dividir este trabalho em três atos e usar de títulos que promovam uma reflexão entre a prática e teoria num mesmo sentido e lógica.

Com o intuito de não nos distanciarmos dos aspectos artísticos que cercam a formação destes sujeitos envolvidos nesta pesquisa e a própria identidade humana como todo, não nos contentaremos apenas com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que colaborara numa organização visual e numa melhor leitura de obras. No entanto nos apropriamos de suas potencialidades e ressignificamos algumas destas mesmas regras e normas, na busca de sensibilizar e poetizar alguns conceitos, detalhes e relatos.

Desta forma evidenciamos a forte presença do feminino, enquanto elemento de pesquisa, de inspiração e de ação. Seja através da maior quantidade de alunas no projeto realizado, ou por meio da escolha democrática do texto *A Megera Domada* e sua adaptação que reflete o empoderamento feminino e as questões feministas. Deste modo, nos apropriamos da história das *matrioschkas* - as singelas bonequinhas russas, para colaborar numa caminhada desfragmentada e conjunta entre capítulos, denominados atos; e relatos, intercruzados com práticas e teorias.

No primeiro ato intitulado *A proposta e as circunstâncias dadas* procuramos relatar de forma mais aprofundada o objetivo da pesquisa e detalhar o local onde a mesma ocorreu. Dividindo a explicitação em conceitos de fundamentação teórica que se fizeram presentes na prática artístico-pedagógica.

Este primeiro momento compreende a apresentação do projeto, suas particularidades, dificuldades e possibilidades encontradas. Para tanto contamos com a colaboração de documentos educacionais/institucionais legítimos importantes como a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em Arte, bem como de autores voltados ao ensino de arte como Ana Mae Barbosa (1998), à educação e pedagogia como Paulo Freire (1987) e Edgar Morin (2002), ao

ensino de Teatro como Marcos Aurélio Bulhões Martins (2003) e de conceitos teatrais com o auxílio de Jean Jacques Roubine (1982) e Patrice Pavis (2008).

O segundo ato recebe o título de *O processo criativo e o super-objetivo* e visa relatar de forma cronológica, com o apoio de fundamentações, a maioria dos processos ocorridos durante as aulas, bem como evidenciar o *Etiud* enquanto colaborador na prática do ensino de teatro e na construção cênica realizada pelos alunos. No que se refere ao momento da montagem que confere o maior espaço de tempo da pesquisa usamos da colaboração de autores pesquisadores em interpretação teatral e seu processo como Sandra Chacra (1983) e Sandro de Cássio Dutra (2015), e pesquisadores das práticas stanislavskianas como Michele Zaltron (2010, 2014, 2015), Elena Vássina (2015), Ney Piacentini (2014, 2014) e de pesquisas voltadas ao processo criativo de montagem como Ricardo Carvalho de Figueiredo (2010) e Célida Salume Mendonça (2013).

Encerramos o trabalho com o terceiro e último ato intitulado *O espetáculo e a reflexão provocada* que compreende a análise do processo e do espetáculo num sentido de perceber a dicotomia entre processo e produto e o nível de alcance de desfragmentação destes conceitos. Para tanto utilizamos os diários de bordo¹ criados pelos alunos-atores, que demonstram artisticamente, implícita e explicitamente seus discursos. Estes uma vez analisados podem refletir os processos individuais de construção de conhecimentos em teatro, reverberando no processo criativo coletivo de um grupo, no caso da turma formada no projeto.

No intuito de sintetizar reflexões, percepções e diversos olhares de aprendizagem, nas considerações intituladas *Final de ciclo, recomeço de outros e resistência permanente*, buscamos levar em conta a realidade encontrada no decorrer desta pesquisa, da qual é reflexo da atualidade educacional e artística brasileira, bem como de procurar trazer discursos realistas de esperança que colaborem nas ações de professores de teatro, de

¹ Os diários de bordo são pequenos cadernos ou agendas que servem de registros dos acontecimentos das aulas realizadas. Além de colaborar num olhar cronológico dos encontros, ele também pode partir da mesma proposta dos protocolos e serem confeccionados de acordo com as particularidades artísticas de cada aluno.

estudantes e acadêmicos de licenciatura em teatro, de artistas (alguns bacharéis e bacharelados em teatro) que procuraram o contexto pedagógico numa busca de retorno financeiro e se desafiam a cada dia buscando encontrar na sala de aula um espaço cênico de liberdade artística e de intensa busca criativa pedagógica.

Finalizamos o relato nos apropriando da colaboração imagética da fotografia, das artes visuais, do audiovisual e da música (ainda que em letras, acreditamos trazer ao leitor um pouco de melodia através da leitura e lembrança que estas canções nos trazem) anexando elementos que possam traduzir em outras formas de linguagem o que ocorreu, das quais as letras pretas impressas, o papel branco e as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) possam não conseguir atingir ou provocar. Permanecendo no posicionamento esperançoso e resistente, acreditamos promover uma pesquisa sensível, poética e colaboradora/influenciadora de futuros múltiplos processos.



A PROPOSTA E AS CIRCUNSTÂNCIAS DADAS²

I.1 Memorial:

É de sonho e de pó, o destino de um só, feito eu perdido em pensamentos sobre o meu cavalo.

Romaria. Renato Teixeira, 1981.

As pesquisas realizadas na maioria das vezes, falam muito sobre seus pesquisadores, seja no ato da escolha por determinado tema, ou por conta da metodologia adotada, reconstruída, construída ou criada. O lugar escolhido para realização, seja este no plano geográfico, físico ou subjetivo, diz muito sobre os caminhos percorridos da pessoa pesquisadora que o escolheu. Filosofias, crenças, ideais e conceitos atravessam a existência humana e a vida em sociedade, a coletividade entre as pessoas proporciona idas e vindas aos percursos e nos discursos, algumas vezes negados e em outras, afirmados.

Entendendo que determinada pesquisa é reflexo de caminhadas, de contestações, curiosidades e escolhas artísticas e pedagógicas, iniciamos este trabalho relatando momentos específicos da trajetória de seu autor até o momento de desenvolvimento da pesquisa, evidenciando acontecimentos colaboradores na escolha do tema, da metodologia e dos trabalhos realizados.

Nasci e me criei no Amazonas, e sou neto de Jacyra Aguiar Robert, nascida no antigo Bairro dos Tocos, depois chamado de Bandeira Branca e atualmente conhecido por Nossa Senhora Aparecida. Minha vó era cantora

² O termo circunstâncias dadas dentro do Sistema Stanislavski se refere aos elementos imagéticos propostos pelo diretor, pelo texto ou pelo desenrolar da improvisação, que podem colaborar nas ações dos atores, influenciando no processo de interpretação. Stanislavski também usa o termo para salientar a própria circunstância dada individual do sujeito criativo, do ator, do diretor e seus universos específicos que influenciam na forma em que será construída, criada e adaptada determinada obra. No contexto utilizado para o primeiro ato do trabalho, utilizamos do termo para definir e explicitar o espaço, o local e o contexto onde se deu a pesquisa e a realidade encontrada.

durante suas atividades diárias e esposa de um violinista. Uma lavadeira profissional, que iniciou suas atividades com nove anos de idade, em 1935.

Lavou roupas de famílias ricas da década de 1940 até o ano de 1987 em Manaus, encerrando suas atividades após receber a aposentadoria neste mesmo ano. Jacyra pegou minha mãe com três anos de idade para criá-la, especificamente no dia oito de dezembro de 1968, data da festa da padroeira do Amazonas, Nossa Senhora da Conceição. O sublime evento ocorreu na procissão da padroeira.

Minha vó tem origem paraibana por parte de Ursulina da Conceição (1892-1974) e pernambucana por parte de Manoel Isidório (1877-1941), meus bisavôs. Estes viajaram, percorreram e viveram em cidades como Campina Grande na Paraíba, Olinda em Pernambuco e algumas outras da Bahia até chegarem ao norte do país.

No norte fizeram pousada em Belém no Pará, Rio Branco e outros municípios no Acre, mas foi em Manaus no Amazonas que eles se encontraram e formaram uma família. Estas caminhadas e trajetos fazem o nordeste ter corrido e correr na minha criação e vivência, com cheiro de charque, sabor e dureza de rapadura, oração e devoção, trabalho e esperança...

O nordeste também aparece na linhagem de Bianor Félix (*in memoriam*), meu avô: um repentista de origem potiguar.

Sou filho de Maria Antonia, uma professora nascida no Lago do Tucunaré, vila localizada nos ramais da cidade do Careiro da Várzea (AM), formada em Magistério pelo antigo ensino técnico, mas que nunca trabalhou em sala de aula formal. O que não a impediu de praticar o que estudou em sua formação, levando seus aprendizados para a vida em família, na criação de dois filhos homens, e no trabalho cansativo de seis anos numa empresa de montagem de aparelhos eletrônicos (hoje extinta) para alcançar a conquista da casa própria.

Enfim, sou filho e fruto das famílias Silva e Costa que se misturam com as famílias Magalhães, Félix, Souza, Barros, etc.

Iniciei meus estudos no Centro Educacional Rosania Maia (2000) e consegui estudar durante um ano com a colaboração financeira de minha avó Jacyra e de sua irmã, minha especial tia-avó Raymunda Aguiar (1920-2009) – (*in memoriam*), que merece todas homenagens possíveis desse mundo. Tudo em épocas de início do aumento do salário mínimo, que viria ser realizado no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Com o aumento das mensalidades, saí da escola particular e passei a ter aulas em casa, realizadas por minha mãe, que, como já citada, é professora. Ingressei no Curso de Formação Continuada da Nova Proposta do Ciclo (CIBEF), a antiga alfabetização, e fui transferido para a primeira série (atual segundo ano) do ensino fundamental, por conta da realização de leituras e escritas, aprendidas na mesa da cozinha da casa de minha mãe.

Ainda em Manaus, fui estudante de escola pública desde esse momento até a formação no ensino médio. Estudei nas Escolas - Estadual Lenina Ferraro da Silva, no ensino fundamental I (2004 – 2007) e Estadual Cid Cabral da Silva – no ensino fundamental II (2008 – 2011) e ensino médio (2012 – 2014), todas localizadas no maior bairro de Manaus, e um dos mais distantes do Centro da cidade, a Cidade Nova, especificamente no Conjunto Canaranas.

Desde pequeno, me interessava pelas Artes, ação que era percebida pela minha mãe nos momentos de horas dedicadas à criação de desenhos, músicas e, sobretudo cenas. Isso se mostrava através do interesse pela televisão, pelas telenovelas brasileiras e mexicanas, pelos shows de calouros de programas televisivos e pelo seu tempo dedicado na brincadeira da existência de uma emissora imaginária, cuja programação era feita pelo jogo dramático realizado diariamente, seja na cena de novelas imaginárias, ou na *performance* do cantar ou imitar artistas apresentados pela cultura de massa.

No contexto pedagógico inicial, apresentações de textos decorados e de danças sempre fizeram parte da minha sua rotina escolar. Entre elas, pode-se citar a montagem de uma adaptação de uma história em quadrinho da *Turma da Mônica* e uma cena improvisada que falava sobre o compositor Vinícius de

Moraes. Em 2006 participei de uma apresentação que falava sobre a importância da leitura no evento Amigos da Escola realizado pelo Grupo Roberto Marinho (GRM), e que foi transmitida ao vivo por uma chamada da Rede Amazônica, afiliada da Rede Globo de Comunicações.

Mesmo diante dessas vivências, a dúvida pela escolha de uma profissão sempre atravessou minha rotina. O medo do futuro se juntava a preocupação com questões financeiras e ao sistema intitulado 'mercado de trabalho'. Entre tantos anos de angústia, a decisão pelo estudo da Arte, seria crucial nas decisões que seriam tomadas logo mais.

No ramo da Arte iniciei os estudos sendo aluno-bolsista de Música pelo Projeto Jovem Cidadão (2011 – 2013). No decorrer do projeto, estudei teoria musical e flauta doce. Foi por meio deste projeto, que tive a chance de me apresentar pela primeira vez num espetáculo profissional no final do ano de 2011, o Concerto de Natal, que ocorria anualmente sempre no entorno do Teatro Amazonas. O Projeto Jovem Cidadão ficou em efetivação dos anos de 2011 a 2014 e beneficiou a entrada de muitos estudantes no ramo da Arte, especificamente na música, nas artes plásticas, no teatro, na dança e no audiovisual. Neste projeto, os alunos escolhiam determinada linguagem artística e uma modalidade de esporte para estudarem e praticarem durante a semana; e recebiam um auxílio de trinta reais mensais para a manutenção do custo de passagens de ônibus e outras particularidades. É importante lembrar que este projeto ocorria no contraturno, portanto os alunos envolvidos deviam estar matriculados em uma escola pública e frequentar efetivamente as aulas para que a bolsa não fosse retirada.

Estes estudos possibilitaram a mim e a tantos outros alunos apresentações na escola onde estudávamos e em outras do bairro Cidade Nova. Começando uma paixão pela música, passava a maioria do meu tempo escutando músicas, tentando tocá-las na flauta e observando cada nota no momento de cantá-las. Também acabei entrando para uma banda independente formada por membros da Igreja Católica de Nossa Senhora da Assunção, no Bairro Cidade Nova e se apresentando-me em quermesses e arraiais, cantando músicas sertanejas. Nestes momentos minha melhor

companhia era meu caderninho de composições, onde foram criadas muitas canções inspiradoras e com conteúdo de paixão.

No final de 2013 apresentei um espetáculo comunitário de natal, no qual abriu portas para iniciar o Projeto Sócio-Cultural Grupo de Artes (PSCG) na Cidade Nova, mantendo um apoio direto da mesma igreja já citada, em colaboração da Arquidiocese de Manaus (ADM).

Após passar três anos estudando música no Projeto Jovem Cidadão beneficiado pelo governo, em 2014 ingressei nos cursos de Canto e de Artes Cênicas no Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro (LAOCS) - (Unidade Padre Pedro Vignola – Cidade Nova), instituição organizada e estruturada pela Secretaria de Cultura do Estado (SEC). Com minha entrada nestes cursos, iniciei uma nova rotina, uma vez que estes eram ofertados no início da noite, se fazia necessário algumas vezes sair mais cedo das aulas do ensino médio para que pudesse chegar a tempo e participar das atividades promovidas pelo liceu. Após dois anos estudando na instituição, cheguei a fazer parte da Turma de Laboratório Teatral – Curso Avançado em Artes Cênicas.

No decorrer dos estudos artísticos no LAOCS, me apresentei em algumas montagens cênicas apresentadas nesta unidade do liceu, bem como em outros lugares culturais da cidade de Manaus. Dentre as apresentações pode-se destacar os espetáculos Brasil: Arte e Cultura (2014), Luz, Câmera e Ação (2015), Romeu e Julieta (2016) e Uma Carta de amor à Manaus (2016).

Dentro do Coral que participava no Curso de Canto me apresentei na Cantata de Natal do Teatro Amazonas em 2014, momento que ocasionou minha primeira entrada neste ponto cultural-artístico, proporcionando que minha primeira visão dentro deste edifício teatral fosse do plano do palco para a plateia. Também neste ano voltei a me apresentar no Concerto Glorioso de Natal.

No mesmo ano enquanto cursava o terceiro ano do ensino médio, participei do Projeto Parlamento Jovem realizado pela Assembleia Legislativa do Amazonas (ALEAM) sendo eleito democraticamente deputado jovem pelos estudantes do ensino médio da escola onde estudava. Cabe lembrar que

minha participação neste projeto ocorrera no mesmo ano em que a então Presidenta Dilma Vana Rousseff (PT) foi reeleita democraticamente com a maioria absoluta de 51,64% dos votos da população brasileira. No decorrer deste programa estudei as obrigações de um deputado estadual, tais como projetar leis, relatar projetos, bem como sensibilizar-se à vontade do povo de seu estado. No final dos estudos criei um projeto de lei dentro do estatuto do programa, que visava uma maior sensibilização aos familiares que sofriam direta e indiretamente com agressões físicas, verbais e morais, realizadas por dependentes químicos, especialmente as mães e codependentes dos usuários.

No decorrer da passagem pelo LAOCS cheguei a integrar o Grupo Experimental Máscaras ao Vento (2014), criado por alguns dos meus e minhas colegas do curso de artes cênicas. Este grupo se mantinha na construção de números, esquetes e micro-cenas criadas através da improvisação teatral, trabalhada pelos jogos de *match*³ de improvisação. Também fiz parte da Cia. Mundo dos Sonhos (2015) que trabalhava com o gênero infantil e atuei no Grupo Ato Cênico (2015) que realizava trabalhos com apresentações de clown, em festas e eventos de rua.

Tais estudos e práticas possibilitaram a escolha pelo curso de Bacharelado em Teatro na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), curso ao qual ingressei em 2015, fazendo parte da primeira turma de tempo integral e pertencente à nova matriz curricular (PPC 2015-2018). Interpretei a cena trágica da morte do tio de *Hamlet* em minha prova prática para a entrada na universidade, no dia doze de outubro, data da festa de Nossa Senhora da Conceição Aparecida e por ocasião anual, do Círio de Nazaré. Enquanto eu adentrava a unidade em que seria realizada a prova, era possível escutar os fogos de artifício do início do Círio que saía bem próximo ao local.

Após ingressar na universidade, concomitantemente, continuei estudando artes cênicas pela noite no LAOCS, e coordenando aos finais de

³ O *match* de improvisação ou de improviso é uma estética de teatro com improvisação explícita, aquelas que são aparentes na cena e com o objetivo de se mostrarem assim (CHACRA, 1983). Criado por Robert Gravel, o *macht* têm o objetivo de trazer a presença da plateia no meio das cenas improvisadas criadas no decorrer do espetáculo, bem como de transformar jogos teatrais no próprio espetáculo, possuindo caráter de comédia na maioria dos casos.

semana o PSCG, chegando a montar alguns espetáculos e apresentá-los no mês de férias, como o Auto da Compadecida (2016), O Corcunda de Notre Dame (2017) e A Clássica Estória dos Saltimbancos (2018). No projeto após a entrada na universidade, comecei a trabalhar dirigindo os espetáculos e dando aulas de teatro para os alunos envolvidos.

Nos primeiros momentos na Universidade minhas ideias de pesquisas focavam na importância da música para a arte teatral, eixo que guiou minhas primeiras decisões acadêmicas. Porém, o mesmo medo do futuro, ainda continuava atravessando a vida do amazonense que sonhava ser ator. Uma decisão tomada em meados de 2015 reformulou todo meu percurso acadêmico e artístico. Optei pela mudança de modalidade no curso de Teatro, transferindo-me de bacharelado para a licenciatura. Desta forma passei de três a quatro períodos no bacharelado e continuei a graduação com o restante de quatro a cinco períodos em licenciatura.

Aproveitando meus esboços de pesquisa inicial, trabalhei no campo da sonoplastia, experimentando e tendo vivências artístico-pedagógicas no Projeto Arte e Comunidade, que se dava na parceria entre a UEA – por meio da disciplina de Tópicos de Práticas Integradas, e o Instituto Ler para Crescer⁴. Durante três semestres (2015-2016), crianças e jovens moradores da Colônia Antônio Aleixo⁵ – bairro da zona leste, foram semanalmente companheiros de estudo e aprendizado de conteúdos teatrais voltados aos elementos populares afro-brasileiros e africanos com o objetivo da montagem do espetáculo “Maculelê” apresentado no final do ano de 2016.

No decorrer da graduação atuei como bolsista nas disciplinas de Jogos Teatrais (2016), Improvisação teatral (2017) e Estágio Supervisionado de

⁴ O instituto Ler para Crescer funciona no Bairro Colônia Antônio Aleixo desde 2006 e conta com o objetivo de oportunizar um espaço alternativo de educação e lazer às crianças do bairro.

⁵ Colônia Antônio Aleixo é atualmente um bairro na cidade de Manaus. O local havia sido construído no governo de Getúlio Vargas para abrigar seringueiros, mas logo ficou abandonado com o declínio da borracha, ganhando desta forma uma nova função, a de abrigar enfermos com Hanseníase, já que se encontravam às margens do rio e bem distante da área central da capital. O nome atual é em homenagem ao médico mineiro Antônio Aleixo que veio até o “leprosário” da Colônia tratar de alguns doentes. Hoje em dia o bairro evoluiu conforme o crescimento urbano de Manaus, porém ainda apresenta sequelas de preconceitos por parte da sociedade. No entanto, é importante destacar seu potencial cultural, artístico e social, com seus tantos moradores.

Licenciatura em Teatro II, e como voluntário no Estágio Supervisionado de Licenciatura em Teatro I (2018). Fui também bolsista no Projeto de Extensão: Laboratório de Práticas Pedagógicas em Percepção e Teoria Musical (2017-2018) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ratificando que este último é fruto da gestão (2005-2012) do Professor Fernando Haddad no MEC.

Em 2016 consegui pela primeira vez sair do Amazonas em uma viagem à Boa Vista em Roraima, para a participação no XXVI Congresso de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), realizado na Universidade Federal de Roraima (UFRR) com o objetivo de apresentar meu primeiro artigo acadêmico⁶, escrito no decorrer da disciplina de Fundamentos do Ensino de Arte e com o apoio da professora Caroline Caregnato.

Em 2017, junto da professora Amanda Ayres submeti um artigo⁷ ao Fórum sobre a Amazônia (FIA) realizado em Brasília, explicitando sobre o processo de criação da sonoplastia do espetáculo “Maculelê” (2016) apresentado pelas crianças do Projeto Arte e Comunidade no Bairro Colônia Antônio Aleixo. O trabalho foi apresentado pela professora, uma vez que não consegui recursos para a viagem. Este trabalho foi desenvolvido no decorrer da disciplina Metodologia do Ensino de Teatro II. Também em 2017 apresentei dois artigos científicos em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul no XXVII Congresso de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) um abordando sobre as práticas realizadas na primeira etapa de estágio supervisionado⁸ e outro sobre o projeto sócio-cultural que coordenava⁹. Em 2018, participei do mesmo congresso em Brasília, no Distrito Federal, apresentando dois trabalhos.

⁶ Trata-se do artigo *Experiências práticas, de contextualização e leitura em uma aula de Arte: abordando Melodrama e Naturalismo a partir da telenovela*. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf> (p. 982).

⁷ O artigo *Processo de Sonoplastia do Espetáculo “Maculelê”: Uma análise sobre a sua importância para a composição da dramaturgia e sua influência estética de interpretação* foi apresentado pela professora Amanda Ayres e encontra-se em processo de publicação.

⁸ Refere-se ao trabalho *Primeiro contato docente com a escola formal: Um relato sobre o primeiro estágio supervisionado de um acadêmico de Teatro*. Disponível em <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf> (p. 652).

⁹ Trata-se do artigo *Construção do espetáculo Auto da Compadecida: Um diálogo entre o ser diretor teatral e o ser professor de teatro no contexto da comunidade*. Disponível em <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf> (p. 1705).

No decorrer da graduação atuei como ator nos espetáculos “Ana morre hoje” (2015), inspirado nos clássicos de Willian Shakespeare. O musical “O Circo” (2015) baseado nas obras de Chico Buarque. “Um bonde chamado desejo” (2015) de Tenesse Willians, numa experimentação da disciplina de interpretação teatral. “Quando as máquinas param, nossos ideais mudam” (2016), apresentado na Mostra Plínio Marcos de Teatro, resultado da disciplina de direção teatral. “A bicicleta do condenado” (2017), de Fernando Arrabal, organizado pela Panorando Produções e apresentado como montagem cênica final dirigida por um concluinte do curso de bacharelado em teatro. Também ingressei na Companhia Apareceu a Margarida trabalhando no espetáculo “O rapto das cebolinhas” (2018), de Maria Clara Machado.

No decorrer das três etapas obrigatórias do componente curricular de Estágio Supervisionado trabalhei no eixo: interpretação teatral como foco central de prática e pesquisa experimentando formas diferentes de estudá-la. Na primeira etapa do estágio no qual se faz o acompanhamento de turmas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), acompanhei uma turma de 4º ano na Escola Estadual Princesa Isabel (2017), experimentando a construção cênica através da adaptação de textos dramáticos, trabalhando com “Os Satimbanco”, da adaptação de Chico Buarque. Durante o processo os alunos leram, adaptaram, criaram cenas, apresentaram suas construções cênicas e cantaram as músicas do espetáculo. “Todos juntos somos fortes não há nada pra ‘Temer!’” foi o que soou mais forte entre aquele pequeno coletivo que transformou gata em onça e galinha em arara por meio da adaptação e do fazer criativo.

Também acompanhei turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre (2017) trabalhando com a improvisação cênica enquanto compositora criativa, focando nos elementos da *Comeddia Dell’arte*. O registro dessa experiência encontra-se num trabalho¹⁰ publicado nos anais do II Seminário da Região Norte: Educação, Arte e Intercultura (II SRN) realizado na UEA e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus, em 2018.

¹⁰ Trata-se do artigo *Do “texto decorado” à improvisação como proposta criadora de partituras cênicas: Comédia dell’arte com alunos do segundo ensino fundamental*. (II SRN, 2018).

Na última etapa de estágio na qual se acompanha turmas de Ensino Médio e por escolha individual dos estagiários também se trabalha com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) ou com o ensino não-formal em cursos livres e em comunidades, optei iniciar acompanhando turmas do primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque (2018). Trabalhei com interpretação teatral num objetivo estético e social por meio do Teatro do Oprimido. Essas práticas desenvolvidas encontram-se registradas também em um trabalho¹¹ apresentado no II SRN.

Finalizei as práticas do estágio resolvendo retornar ao LAOCS (2018), lugar onde iniciei os estudos em artes cênicas. Lá acompanhei turmas de Iniciação às Artes Cênicas (crianças de 6 a 11 anos), Teatro Juvenil (13 a 17 anos) e Laboratório Teatral (curso técnico para maiores de 18 anos). Também trabalhei com a perspectiva do Teatro do Oprimido e acompanhei as apresentações de um Gincana Cultural que ocorreu no mesmo período.

Estas práticas com a sala de aula apresentam-se muito delicadas quando lidas neste primeiro momento, no entanto são frutos de um trabalho constante de desconstrução do autor, que acabou caindo de paraquedas numa turma de licenciatura e que sentia muita dificuldade em encontrar-se neste espaço. No entanto, é importante lembrar que nada está terminado, o que aqui está registrado é apenas um pequeno passo de formiguinha num grande jardim a ser descoberto. E por falar em descoberta nos aproximamos da palavra curiosidade, que é ponto-chave para a prática da pesquisa. Neste campo direto, podemos afirmar que o que mais me chamou como já se pode perceber, foram as questões ligadas à interpretação teatral, o ofício do ator, a pedagogia do ator e temas que conversam com estes campos.

Para tanto focando nas práticas de interpretação e improvisação numa perspectiva stanislavskiana, atuei como pesquisador voluntário no Programa de Iniciação Científica (PAIC) - (2017-2018), com o projeto: *“O estudo da Interpretação teatral no contexto da escola formal: Uma análise de*

¹¹ Trata-se do artigo *Teatro do Oprimido no ensino médio: Desafios, possibilidades e criações estético-pedagógicas*. (II SRN, 2018).

*experimentações trabalhando o Etjud de Stanislavski*¹² sendo orientado pela Professora Vanessa Benites Bordin. Esta pesquisa se realizou no decorrer de um ano, numa perspectiva de estudos teóricos e práticos na realização de aulas com alunos do ensino médio da Escola Estadual Cid Cabral da Silva, escola de minha formação.

Justifico a escolha por este caminho, através da curiosidade provocada e iniciada nos estudos no LAOCS pelo nome Constantin Stanislavski e também no começo de um desdobramento e aprofundamento nas aulas de Interpretação I na universidade. Lembro-me, certa vez que junto de um amigo de turma, fui convidado pela professora da disciplina a criar uma cena conforme as suas provocações enquanto diretora. Eu interpretei uma mulher que era dona de casa e se apresentava submissa, muito calada e obediente, enquanto meu amigo interpretou seu esposo que era machista, imponente e falava gritando. Nossa ação se resumia em uma discussão dentro da cozinha da casa das personagens por conta da chegada de uma irmã da personagem que eu interpretara/improvisara. Somente depois de algum tempo descobri que o que interpretamos tratava-se de uma cena do texto “Um Bonde chamado desejo” e que eu havia improvisado ações e emoções de *Stela Kowalski*, meu amigo de *Stanley Kowalski* e o conflito realizado cenicamente se dava por conta da chegada de *Blanche DuBois*. Nós havíamos realizado um *Etjud*! E é neste método que se concentra esta pesquisa. Desta forma, acredito que este método me aproximou mais dos conceitos de Encenador-pedagogo proposto por Constantin Stanislavski (1998) e Mestre- Encenador apresentado por Marcos Bulhões Aurélio Martins (2003) possibilitando novas descobertas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e aguçou novas curiosidades.

As práticas se mostrarão mais aprofundadas no decorrer deste trabalho, cuja especificidade faz parte de todos os momentos vivenciados (porém não sabemos se todos serão alcançados em forma de registro) e escolhas traçadas pelo pesquisador artista que o resolveu retirar do mundo das ideias e transformá-la em prática.

¹² O artigo *Aulas-experimentos de interpretação teatral no ensino médio: O Etjud de Stanislavski como procedimento metodológico* - registra o primeiro momento deste projeto ocorrido em 2017, no qual desencadeou no processo de montagem e TCC aqui apresentado. (CONFAEB, 2018).

Após um debate entre mim e o pesquisador autor deste trabalho, convido aos leitores e leitoras fazerem parte deste todo, bem como procuro trazer a importância de todos os que fizeram parte dessas ações, quer seja de forma direta ou indireta. Para tanto, mudo a leitura de primeira pessoa do singular, para a primeira do plural: esperamos desta forma, integrar, convidar e aumentar a rede de trocas de conhecimento. Também se faz importante integrar aqueles e aquelas que em outras dimensões e planos colaboraram e colaboram neste trabalho.

Figura 1 - Conceito de Encenador-Pedagogo: as particularidades do artista e do professor, suas semelhanças e suas potencialidades.



Fonte – Acervo pessoal do autor pesquisador.

Figura 2 – Professor-diretor realizando colaborações na criação de cenas.



Fonte - Acervo pessoal do autor pesquisador.

I.2. A realidade, a escola e o projeto

Mudaram as estações. Nada mudou.
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu, tá tudo assim, tão diferente.
Mudaram as estações. Cássia Eller. 1990.

Cadeiras azuis enfileiradas, dispostas numa distância específica. Quadro branco e grande mesa, colocados à frente da sala. Ar condicionados, boa iluminação e janelas pintadas de tinta escura e com pequenos ferros amarrados que impedem sua abertura. Este é o resumo das salas de aula da maioria dos colégios públicos da cidade de Manaus e da realidade encontrada na escola onde se desenvolveu este processo.

A Escola Estadual Cid Cabral da Silva (ECCS) é pertencente à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) do Amazonas. E trabalha na atualidade com turmas de todas as séries do ensino médio (o público-alvo desta pesquisa), em tempo integral com o apoio do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI). Sua história se dá através do levantamento de dados realizado pela SEDUC no final da década de noventa, preocupada em observar a necessidade de uma nova escola nas novas comunidades do bairro da Cidade Nova¹³, especificamente no Conjunto Jardim Canaranas¹⁴, em Manaus.

Como a Cidade Nova era um bairro recém-formado por pequenos conjuntos residenciais, percebeu-se a necessidade da construção de mais uma escola, uma vez que só existia a Estadual Lenina Ferraro da Silva (ELFS), que contava com 11 salas de aula e um quadro de superlotação de alunos.

¹³ O Bairro Cidade Nova é o maior da cidade de Manaus – capital do Amazonas e mais populoso também. Apresenta uma história iniciada na década de 1970, no governo de José Bernadino Lindoso, que almejava a inserção de um novo município no estado, no qual contemplaria 15 mil moradias para os futuros habitantes. No decorrer do processo de construção das residências e organização geográfica do espaço, em 23 de abril de 1981 foi entregue a primeira etapa do projeto, com apenas 1.800 casas, o que fez com que a ideia da fundação de um município fosse descartada e refeita para a fundação de um novo bairro para a capital. Partindo daí entre as décadas de oitenta e noventa foi-se aumentando a construção de conjuntos e a chegada de moradores no bairro. (ANTONACCIO, 2001)

¹⁴ O Conjunto Canaranas é pertencente ao Bairro Cidade Nova e surgiu na década de 1980, atualmente é dividido em duas partes e conta com cerca de 4.416 moradores, segundo a Superintendência Estadual de Habitação (SUHAB) de Manaus.

Após a constatação da falta de outra instituição pública de ensino que atendesse aos pré-adolescentes, jovens e adultos do bairro e adjacências, a SEDUC começou a construção da nova escola na área verde pertencente a ELFS. E desta forma se deu a criação da ECCS, que teve a origem de seu nome, dada em homenagem a um famoso alfaiate¹⁵ amazonense nascido no município de Parintins. A nova escola foi fundada em junho de 2000.

Na atualidade ao pensar em seus estudantes no contexto da própria sala de aula, nos deparamos com a organização dos mesmos em fileiras com o olhar fitado no quadro e no professor ministrante da disciplina em horário de ocorrência. Em consequência desta disposição citamos as conversas em grupo que hora ou outra atrapalham o andamento das aulas. O olhar os aparelhos celulares que segundo a lei municipal de Manaus nº 4.734 de 04/01/2008 proíbe a utilização de telefone celular e outros aparelhos eletrônicos em sala de aula, mesmo que, seja incentivado o uso das novas tecnologias no contexto educacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002), e outros documentos afins. Destacamos também a espontaneidade dos alunos durante os intervalos e ausências de professores e coordenadores da escola.

Estas percepções se deram através das visitas realizadas à todas as turmas de tempo integral da escola. Durante uma manhã inteira do mês de fevereiro com uma ficha de inscrição específica¹⁶ e com perguntas motivadoras, tais como: “Quem quer fazer teatro?”, “Quem quer ser ator e atriz?” e “Vamos apresentar um espetáculo?”, conseguimos alcançar o número de 84 alunos inscritos. Para tanto, destacamos como necessário a organização da apresentação destes inscritos por turma (1º ano e 2º ano do ensino médio), por número de pessoas inscritas (quantidade por turmas) e as especificações dos que já haviam frequentado o projeto em 2017 e que se reinscreveram para as atividades em 2018.

¹⁵ Cid Cabral da Silva destacou-se na capital do Amazonas e até no exterior, por ser um excelente costureiro autodidata e também um militante esquerdista. Atuou em meio à Insurreição Armada, em 1964, sendo preso com outros brasileiros de pensamento similar e após um ano foi eximido de todas as acusações. Morreu em 1966, deixando três filhos e alguns netos.

¹⁶ A ficha de inscrição encontra-se nos anexos deste trabalho (pág. 110).

TURMA	ALUNOS INSCRITOS	ESPECIFICAÇÕES
1º ano 1 do Ens. Médio	10 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
1º ano 2 do Ens. Médio	8 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
1º ano 3 do Ens. Médio	10 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
1º ano 4 do Ens. Médio	11 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
1º ano 5 do Ens. Médio	13 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
1º ano 6 do Ens. Médio	8 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
2º ano 1 do Ens. Médio	7 alunos matriculados	Todos novatos na escola;
2º ano 2 do Ens. Médio	6 alunos matriculados	Alunos das turmas de tempo integral (1º ano do ensino médio) no ano de 2017 que continuaram na escola;
		1 aluna participante da primeira etapa do projeto.
2º ano 3 do Ens. Médio	9 alunos matriculados	Alunos das turmas de tempo integral (1º ano do ensino médio) no ano de 2017 que continuaram na escola;
		3 alunos participantes da primeira etapa do projeto.
2º ano 4 do Ens. Médio	2 alunos matriculados	Alunos das turmas de tempo integral (1º ano do ensino médio) no ano de 2017 que continuaram na escola;
		Nenhum participante da primeira etapa do projeto.

QUADRO 1: NÚMERO DE INSCRITOS NO PROJETO PARA AS ATIVIDADES EM 2018

FONTE: ORGANIZAÇÃO DAS FICHAS DE INSCRIÇÃO PELO AUTOR

Alguns alunos que haviam participado do projeto no ano de 2017 trocaram de escola e por conta disso não continuaram frequentando as atividades em 2018. No entanto, dos 84 alunos inscritos, 20 já eram alunos da instituição, mas não participaram da primeira etapa do projeto e 60 eram alunos novos que haviam chegado na escola e pela primeira vez estavam estudando em tempo integral¹⁷.

Num primeiro momento percebemos o número de inscritos enquanto um desafio e uma vontade de trabalhar com todos, mesmo tendo em vista todas as problemáticas estruturais que envolvem o ensino formal. No entanto, já tínhamos em mente que nem todos os alunos continuariam nas atividades, nem mesmo chegariam a ir para o primeiro dia de aula, que foi marcado para o mês de março.

Da mesma forma como no início do projeto em 2017, as aulas continuaram a ser realizadas no horário extracurricular, nomeado como momento de recreação pela coordenação da escola, se desenvolvendo nos dias de terças e quintas feiras das 11:45 da manhã até às 13:00 horas da tarde. Neste momento específico, diferente do horário das aulas formais, era perceptível encontrarmos diferenças nos hábitos, atitudes e linguagens dos alunos, seja nos corredores da escola, ou em outras atividades¹⁸ fornecidas neste horário.

Em teatro é importante perceber e diagnosticar que e quais meios levam os alunos a uma espontaneidade colaboradora cênica. Esta espontaneidade como nos lembra Spolin (1979) é retirada desde os primeiros passos escolares com os conceitos 'certo e errado' que limitam a criação e a liberdade para a mesma.

Levados a um molde específico e estruturado, a maioria dos alunos veem em certas atitudes e ações, formas de perigo e contradição social. É

¹⁷ A escola onde se desenvolveu esta atividade se organiza da seguinte forma: As turmas de primeiro ano em tempo integral (2018) só eram formadas por alunos vindos de outras escolas que não trabalhavam com tempo integral, e as turmas de segundo ano em tempo integral (2018) só eram formadas por alunos que integraram as primeiras turmas de primeiro ano em tempo integral (2017).

¹⁸ Durante este horário além do projeto de teatro, também é oferecido a realização de jogos esportivos na quadra da escola, momentos de sessão de filmes e séries numa das salas com televisão (o que é chamado de cinema) e atividades de danças.

importante lembrar que estas mesmas ações frente às pessoas que detém poder no espaço educacional – professores e coordenadores; se fazem ocultas no maior tempo, e tornam-se aparentes em momentos de rebeldia.

Todavia, na ausência destas figuras representantes da escola, estas mesmas ações mostram-se naturais e na maioria dos casos não apresentam periculosidade, violência e falta de ética como é advertido na maioria destes ambientes institucionais. Acreditando que podemos acrescentar à sala de aula outro contexto e dimensiona-la também para uma sala de ensaio, laboratório e espaço de experimentação, focamos em trabalhar inicialmente com a livre expressão (Spolin, 1979) e o autoconhecimento (Stanislavski, 1999 e Dagostini, 2007), bem como os principais elementos iniciais do sistema Stanislavski.

Para tanto, iniciamos as atividades com cerca de 40 alunos, tendo apenas 21 destes, escrito o nome na lista de frequência¹⁹. O primeiro encontro voltou-se a apresentação individual dos participantes, ao diálogo sobre a procura pelo curso de teatro, sobre ideologias individuais da vida e sobre diversos aspectos ligados ao que eles entendiam e ‘consumiam’ de arte. Entre *Funk*, *K-pop*, *Indie*, *Sertanejo* e *Gospel*, no que se referem aos estilos musicais contemporâneos, os alunos também comentaram sobre novelas, filmes e a forte tendência atual às séries transmitidas em canal fechado ou por meio da Netflix²⁰.

No que se refere à rotina escolar desses sujeitos, em diálogo inicial com os mesmos, percebemos a busca por um momento mais descontraído e espontâneo, no qual estes alunos consigam se expressar mais. Estes estudantes passam quase todo o dia na escola, com três intervalos: 2 momentos de 15 minutos pela manhã e pela tarde; e 1 outro de 1 hora e 45 minutos (almoço e recreação). Durante o dia a aula ocorre das 07 horas da

¹⁹ Sempre ao finalizar a aula os alunos escreviam seus nomes na lista de frequência do diário de bordo do professor, no entanto neste primeiro dia de aula com a superlotação da sala, alguns alunos acabaram saindo antes sem assinar.

²⁰ O próprio autor deste trabalho não sabia do que se tratava a Netflix e somente por meio de perguntas aos alunos é que teve uma pequena impressão que o motivou a pesquisar sobre, e aqui segue do que se trata: A Netflix é uma provedora que se organiza por transmissão online e que permite aos clientes assinantes assistirem a variedades séries, filmes e documentários em milhares de aparelhos conectados à internet.

manhã até às 16:30 horas da tarde, com 9 nove tempos de aula e 21 disciplinas durante os quatro bimestres.

Entre os depoimentos destes alunos registrados num diagnóstico inicial realizado com os inscitos, escutamos desabafos como: “Com tantas provas e trabalhos, resultam para nós semanas sem dormir. A gente têm essa idade, mas a gente é ser humano também” (M. M. 16 anos, aluna-atriz, 2018²¹). Ao serem instigados pelo autor sobre uma educação libertária que promova o prazer pela pesquisa, pela descoberta e que incita a curiosidade, um aluno representando a maioria dos participantes afirmou: “O único prazer que sinto é na hora da saída!” (F. A. 16 anos, aluno-ator, 2018).

Ainda que tais discursos soem como exagerados ou sensacionalistas, é importante lembrar que eles refletem uma realidade que há muito tempo é discutida e na atualidade ainda continua promovendo muitos debates. Pontos que já deviam ter sido ultrapassados, ainda se encontram presentes e fortes nas discussões e diálogos entre as comunidades escolares, as secretarias de educação, os pedagogos e professores.

Neste sentido, acreditamos ser de extrema importância avaliarmos e percebermos de que alunos e alunas estamos falando, para que partindo daí entendamos, quais práticas e metodologias podem ser as mais coerentes.

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem (e da mulher) abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, p. 40)

É nos distanciando de práticas de dominação, de colonização e de multiplicação de verdades absolutas que propomos uma educação de convite à liberdade. Assim, faz-se necessário o constante diagnóstico dos sujeitos envolvidos no processo.

Não foi nos distanciando da realidade encontrada que organizamos o planejamento pedagógico para este processo, mas foi através da detecção das

²¹ Toda vez que for citado alguma fala dos alunos-atores durante as aulas-ensaios, usaremos os seguintes dados: Sigla do nome do aluno, idade e ano de realização do processo.

reais problemáticas e dos pontos de vistas diversos que construímos uma metodologia mais democrática. Paulo Freire (1987) nos apresenta uma outra perspectiva de educação: de convite à autonomia e a liberdade para aprender e ensinar, o que podemos definir como compartilhamento de saberes. Por consequência, acreditamos trazer mais prazer na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre metodologias e práticas na sala de aula, os alunos afirmaram perceber um diferencial num professor da escola: “Ele explica e faz a gente praticar. Uma hora cansa ‘de só tá’ escrevendo. Eu acho que na faculdade não é assim.” (M. M. 16 anos, aluna-atriz, 2018). Podemos perceber na fala dos alunos uma busca por novas alternativas de relações de aprendizagem, de sonhos por um futuro mais atrativo e melhor, bem como de emancipação das ações e construção de conhecimentos. Ainda que estes aspectos não se mostrem explícitos nos discursos, podemos percebê-los em suas entrelinhas.

Por um lado, identificamos na prática um potencial pedagógico, no entanto, lembramos que em arte como nos apresenta Ana Mae Barbosa (1998) não podemos limitar as práticas feitas a realização de ações sem fundamento. Por conta disto nos identificamos com a Proposta Triangular²² e trabalhamos com os estudantes numa dimensão sensível, crítica e reflexiva.

Esta proposta do realizar ações visando uma reflexão do que está sendo praticado, vai num caminho contrário ao conceito de educação bancária - termo usado por Freire (1987) para destacar o atual modelo de ensino-aprendizagem, da qual se concentra na organização de conteúdos e no repassar destes por meio do professor ao aluno, numa dimensão que não trabalha a autonomia, a auto expressão, o fazer criativo ou a contestação do estudante.

“Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los

²² O termo Proposta Triangular sugere três ações para o ensino de Arte: o “Ler”, o “Fazer” e o “Contextualizar”. O Ler, segundo Barbosa (2012), se assemelha com a “Crítica de Arte” e a “Estética da Arte”. Tanto num, quanto no outro, se trabalha o questionamento sobre a obra que se busca compreender. Como a arte não é passível da redução certo/errado, os critérios adotados para a leitura são: “pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros” (BARBOSA, 2012, p. 73).

e arquivá-los” (ibid, p.33. Grifo do autor) o que acaba dando margem para a multiplicação de “coleccionadores” e “fichadores” dos conhecimentos arquivados, evitando o processo de criação e recriação destes saberes acumulados. A falta de diálogo entre as disciplinas, e o repassar decorado de verdades, acaba diminuindo a importância de alguns saberes, do mesmo modo que acabam supervalorizando outros. Percebemos esta dicotomia na fala de uma aluna: “Tarefa por tarefa: Passam atividade pra ser feita até na hora do almoço” (G. T. 16 anos, aluna-atriz, 2018).

As atividades realizadas no momento da recreação que abrangem práticas artísticas, dos quais o processo aqui registrado integra, e práticas de desporto e lazer, são entendidas como saberes menores em relação a outras disciplinas. Os saberes organizados como maiores são aqueles que fazem parte do currículo obrigatório, que em outras palavras, precisam ser organizados em avaliações e provas que resultam em notas, e é por meio delas que os alunos podem avançar de ano. Esta organização é definida por Edgar Morin (2002) com o termo fragmentação do conhecimento, percebido na escola formal como a organização dos saberes em moldes e estruturas separadas.

No intuito de não distanciar os saberes, mas promover uma conexão entre suas complexidades, propomos realizar parcerias com diversas outras ações que ocorriam na escola, bem como em outros espaços de ações artísticas.

Os alunos foram encerrando as reflexões com as seguintes afirmações: “Nosso lazer diminuiu. A gente só faz tarefa e dorme.” (G. T. 16 anos, aluna-atriz, 2018) e “A gente passa mais tempo aqui [na escola] do que na nossa própria casa.” (M. M. 16 anos, aluna-atriz, 2018). Para tanto no objetivo de resignificar o tempo que estes estudantes ficam na instituição e potencializá-lo com práticas criativas e por consequência libertadoras, propomos trabalhar na perspectiva inicial de alguns termos que colaborem na autonomia e na perspectiva do ator criativo, proposto por Stanislavski e explicitado por Dagostini (2007). Os planos de aula que estruturaram estas atividades se encontram nos anexos do trabalho (p. 111).

Figura 3 – Sala onde se realizavam as aulas-ensaios, apresentada de diversos ângulos e organizada de forma convencional.



Fonte - Acervo pessoal do autor pesquisador.

Figura 4 – A sala de aula organizada de forma não-convencional para as aulas.



Fonte – Acervo pessoal do autor pesquisador.

I.2.1. Primeira aula (Apresentações)

Este encontro iniciou com a organização focada na apresentação dos alunos e com o trabalho de busca pessoal, no intuito de resgatar as histórias, nostalgias e memórias individuais dos estudantes. No entanto, a superlotação da sala e os imprevistos de uma forte chuva acabaram reestruturando todo o plano.

Os alunos apresentaram-se falando o nome pessoal, turma pertencente, sonhos para a vida... Quando perguntados sobre a escolha pelo projeto de teatro, alguns respondiam que queriam fazer parte das aulas, pois gostavam de arte, sobretudo de atuar; enquanto outros diziam que não tinham nada para fazer durante o almoço e resolveram passar o tempo durante este momento. No decorrer das apresentações pessoais alguns alunos mexiam na porta e paravam o fluxo das falas, que demoravam a ser retomado por causa das risadas e brincadeiras que tomavam conta da sala. Numa análise sensível destas pequenas análises conseguimos perceber uma dificuldade a ser trabalhada: a concentração e o foco.

Em determinado momento, no qual foi perguntado a todos qual o sonho de vida, enquanto a maioria afirmava querer fazer uma faculdade e se formar, um aluno pediu a palavra e começou a poetizar recitando uma estória filosófica que aborda a figura do cantor jamaicano Bob Marley e provocando reflexão na turma. Esta atitude espontânea deste aluno reverberou nos outros que assumiram o compromisso de participar das aulas. Neste mesmo dia foi apresentado a todos o plano de curso²³ do projeto e o objetivo focado na criação de um espetáculo, que aparentemente foi o que mais chamou a atenção dos estudantes. Também foi apresentada a metodologia da escrita poética de diários de bordos, com o intuito de registrar os acontecimentos em sala de aula.

A professora de Bob Marley perguntou a ele: - O que você quer ser?
Ele respondeu: - Meu objetivo de vida é ser feliz!
Ela respondeu: - Você não entendeu minha pergunta.
Ele acrescentou: - Na verdade vocês não entenderam a vida!
(J. P. 17 anos. Aluno-ator. 2018)

²³ O plano de curso do projeto encontra-se nos anexos (p. 111).

Figura 5 – Aluno conta história de Bob Marley e provoca reflexão na turma.



Fonte – Diário de bordo do autor.

No decorrer deste primeiro encontro os alunos também realizaram perguntas ao professor. Entre tantas destacamos as seguintes: “Professor como é que faz pra chorar?”, “Professor como é que faz pra dar tapa na cara do outro sem machucar?”, “Existe beijo técnico?” e “Professor como faz pra fazer uma cena bem dramática?”. No mesmo sentido de percepção aos pequenos detalhes desse primeiro momento com esses estudantes, conseguimos encontrar em suas falas uma forte ligação com a teledramaturgia e o cinema, bem como o senso comum relacionado à prática de interpretar e ao trabalho do ator. Partindo disto, conseguimos propor práticas que interagissem com a pedagogia do ator e com um sentido maior relacionado ao trabalho e processo que envolve as ações deste ofício.

Essas trocas e compartilhamentos distantes das barreiras entre professor e aluno, conversam com a proposta de uma pedagogia de projeto²⁴, de coletividade, de colaboração e sobretudo de autonomia. Dentro da

²⁴ Destacamos o termo num sentido ligado a percepção da realidade da turma através de diagnósticos iniciais, colaborando numa quebra de um plano padrão que não leva em conta as particularidades e o tempo cognitivo dos estudantes.

perspectiva de Freire (1987) elencamos promover um processo democrático e de responsabilidade coletiva buscando perceber os desafios, complexidades e potencialidade que este tipo de processo nos proporciona.

Deste modo, é importante também levar em conta a ideia de Bob Marley explicitada pelo aluno participante, num sentido de não reforçar sistemas que limitam, mecanizam e desumanizam os seres humanos. Neste aspecto inter cruzamos caminhos com as perspectivas de Morin (2002) que nos apresenta a proposta da desfragmentação de teorias ultrapassadas e obsoletas que em vez de colaborarem apenas impedem futuros processos e experimentos colaboradores sociais, pedagógicos, estéticos e éticos.

I.2. 2. Segunda aula (Circunstâncias dadas)

Na segunda aula realizada o plano se concentrou na perspectiva técnica criativa das circunstâncias dadas (Stanislavski, 1997, 1998) e na ampliação de conflitos cênicos criados por meio de improvisações livres de acontecimentos costumeiros, com foco na apresentação do “O que? Como? Onde?” proposto por Spolin (1979). Nesta perspectiva entendemos ser importante para os alunos perceberem a primeiro momento a importância da pesquisa individual e coletiva, referente ao trabalho de criação da personagem, que envolve uma das tantas atividades ligadas ao universo de tarefas do ator.

A proposta das circunstâncias dadas apresentadas pelo encenador Constantin Stanislavski (2007) são de extrema importância.

Elas constituem um dos pilares básicos do sistema. K. Stanislávski lhes atribuiu grande valor, pois elas envolvem todo o processo da criação, desde nossa posição e constituição como artistas, a escolha da obra, a sua análise, até as condições da criação e a criação em si.” (DAGOSTINI, 2007, p. 34)

Entendemos desta forma, que as circunstâncias dadas se referem muito ao entendimento pessoal do ator enquanto ser humano e cidadão e suas percepções sobre os acontecimentos e fatos ocorridos na história, no mundo e em sua própria vida. Além das questões dramáticas textuais que nos colocam frente a acontecimentos ocorridos no universo de uma obra, é importante também lembrar, que este mesmo acontecimento terá diversas interpretações nos sujeitos que tiverem contato com a mesma. Para tanto, cabe levar em conta a interpretação do ator sobre determinado fato, e também a interpretação da personagem, que é justamente o que foi trabalhado neste encontro.

Antes da realização das improvisações foram realizados alongamentos, aquecimentos corporais e trabalhos coletivos voltados à dicção e respiração. Entre os exercícios iniciais destacamos os que trabalhavam com os membros do corpo. Num objetivo inicial de busca por uma consciência corporal, dos movimentos, ações e gestos. Os atos de descer, subir, criar codificações dos membros corporais, trabalhar movimentos fluídos e outros mais destacados foram os primeiros trabalhos desenvolvidos. Em questões técnicas corporais foi perceptível que a maioria dos alunos apresentavam fragilidades que aparentemente, se mostravam como sedentarismo, tais como dificuldades de sentar no chão, levantar, fazer exercícios mínimos de corpo etc.

No que se refere ao trabalho de voz, dicção, articulação e respiração, trabalhamos com a iniciação à respiração diafragmática, na qual colaboraria na projeção e entonação de voz. Iniciamos com os exercícios de praxe conhecidos: contagem de tempo da respiração com a contração do abdômen, articulação trabalhada com travas línguas, realização de movimentos com foco na percepção da respiração, trabalho de entonação das palavras e projeção da voz, canto de notas para a percepção de tons, trabalho de articulação da boca e realização de caretas na máscara facial.

Com o objetivo de detectar a percepção auditiva de tons dos alunos, o professor levou uma flauta-doce que colaboraria tanto na ampliação de sensibilidade das notas cantadas pelos alunos, quanto na detecção de como estes envolvidos retransmitiam os sons e suas respectivas percepções sobre eles. Este momento se deu através da proposta de cantar uma escala de notas

musicais, das quais devia conter do *dó* maior até o *dó* menor, alcançando uma oitava, que deveria ser encontrada pelos alunos com o auxílio do som da flauta.

Percebemos na maioria dos alunos uma dificuldade na emissão da voz e no alcançar nas notas determinadas pela flauta. Apenas alguns conseguiram identificar sons mais agudos e mais graves, enquanto outros de forma intuitiva realizavam o exercício. Em momentos de realização de caretas e dilatação da boca por meio de trava-línguas, alguns participantes se sentiram incomodados e com muita vergonha. Vindo desta forma a não realizarem o exercício proposto. No entanto, estas ações já cabiam como colaboradoras no desenvolvimento das próximas práticas, levando em conta as dificuldades de resistências desses participantes (experimentadores cênicos).

Após os momentos iniciais, os alunos foram convidados a realizarem pequenas improvisações cênicas, sempre atentos às questões-temas lançadas pelo coletivo. As improvisações baseavam-se na formação de roda e na entrada de dois participantes em seu meio para a encenação, enquanto o restante escolhia um tema para ser encenado. No decorrer da cena os espectadores poderiam entrar e intervir provocando conflitos ou soluções para o melhor encaminhamento da improvisação.

Os participantes que improvisavam cenicamente recebiam ao mesmo tempo pequenas orientações do professor, e criavam acontecimentos cênicos partindo de estímulos de imaginação dos próprios companheiros de experimentação que compunham a roda e estavam na condição de espectadores.

Num primeiro momento o professor-diretor encenou um assalto no ônibus, proposto pelos espectadores, com dois alunos-atores. Enquanto o professor encenava o assaltado, uma aluna-atriz fez o papel da cobradora de ônibus e o outro aluno-ator interpretou o assaltante. A cena encerrou com a morte do assaltado e em nenhum momento a plateia interviu, tentando evitar tal acontecimento. Como já percebido na primeira etapa do projeto, a maioria dos estudantes encerravam as improvisações com mortes ou fugas, que se apresentam como ações clichês de finalização de cenas ou textos dramáticos.

Após um novo convite do professor aos alunos, alguns destes se comprometeram em realizar outras cenas e tentar detalhá-las e afiná-las melhor. Uma aluna disse que faria uma cena “bem dramática”, no qual ela interpretava uma jovem contando ao namorado que estava com câncer terminal, encerrando-a com um desmaio. Outros dois alunos interpretaram um caso de homofobia no meio da rua, da qual se estendeu muito com textos falados. Esta cena foi cortada com a entrada de espectadores que tentaram melhorar o acontecimento cênico.

As experimentações encerraram com uma cena de revelação de gravidez de uma namorada ao companheiro, que acabou sendo finalizada com uma grande briga de família, realizada pela entrada de vários espectadores, o que de certa forma interferiu na estética das ações e reações cênicas.

No decorrer das improvisações os alunos sentiram dificuldade com o pouco espaço na sala de aula, uma vez que haviam 30 estudantes em sala; bem como por conta dos ruídos provocados por alunos de outras turmas que estavam caminhando pelo corredor.

No que se refere à interpretação e verdade cênica, alguns dos participantes se apresentavam vergonhosos e resistentes na realização das ações que condiziam com as propostas das cenas. Ainda que os mesmos apresentassem imaginação aguçada ao desenrolar das improvisações, a encenação destes mesmos pensamentos, acabavam não sendo tão bem estruturadas e realizadas. Por conta disso em alguns momentos o entendimento não ficava claro, e a potencialidade do enredo criado se perdia cenicamente.

Entre as observações técnicas também se fizeram presente as subjetivas relacionadas aos discursos dos alunos. Estas, uma vez analisadas colaboraram na temática do espetáculo a ser montado, já que a maioria dos casos refletiam a realidade dos mesmos sujeitos envolvidos no processo e a contemporaneidade social que vivemos. Desta forma, foi possível perceber que temas como: homofobia, machismo e marginalização, eram encenadas nas propostas cênicas que foram improvisadas pelos mesmos, cabendo a partir daí serem refletidas e dialogadas.

I.2. 3. Terceira aula (Imaginação e o Se Mágico)

A partir da terceira aula a classe de professores do Estado do Amazonas entrou em greve²⁵, o que ocasionou quatro semanas sem aulas nas escolas públicas estaduais, impossibilitando a realização de oito encontros.

Após um mês de greve, os alunos retornaram as atividades e falaram sobre a criação dos diários de bordo e sobre as aulas perdidas. Neste dia além de tentar rever os trabalhos iniciais realizados, também foram proporcionados aos alunos momentos íntimos focados na proposta da imaginação e do se mágico organizados no sistema (Stanislavski, 1998).

O artista, conscientemente ou inconscientemente, seleciona constantemente imagens fundamentais que povoam a sua mente e que constituem material para o seu trabalho criativo. A imaginação, para o ator, tal qual a atenção, pode ser desenvolvida e direcionada exclusivamente para o ato criativo. (DAGOSTINI, 2007, p. 68)

Tendo como base a compreensão de que o processo criativo destes alunos se daria através das improvisações, que além de trabalharem num viés autônomo, também reverberam num processo crítico e criativo, entendemos que a imaginação, enquanto elemento colaborador no processo pedagógico do ator, é ponto-chave de iniciação às provocações mais aprofundadas no que se refere a cena.

Guiados por esta proposta, foi pedido aos alunos que imaginassem um lugar específico para deitar, caminhar e pensar, tentando senti-lo ao máximo: no intuito de proporcionar aos mesmos: texturas, sensações, dificuldades e

²⁵ A greve dos professores ocorrida no ano de 2018 iniciou no dia 22 de março, com o objetivo de reivindicar um ajuste de 35% do salário, dividido em 30% de reposição da inflação referente ao período de abril do ano de 2014 a março de 2018 e 5% de ganho real. Na data do dia 28 de março o Estado em diálogo com os sindicatos e representantes da classe dos educadores propôs um ajuste de 14,57% que não foi aceito; e no dia 02 de abril, um apoio de 15,53% com alguns benefícios não especificados, que não foram aceitos também. Somente no dia 06 de abril, após várias manifestações e apoio dos próprios alunos na realização de passeatas e negociações, a ALEAM decretou um reajuste de 27,02% aprovado em unanimidade pelos deputados. O projeto de lei nº 72/2018 junto da mensagem governamental nº 35/2018 compreendeu um ajuste de 15,53% em 2018 e 9,38% organizado para o primeiro semestre de 2019. Desta forma a greve foi encerrada e as aulas retornaram no 22 de abril de 2018, somando um total de um mês e meio sem aulas.

possibilidades, buscando desta forma iniciar o trabalho voltado às ações físicas²⁶ por meio da imaginação. Esta prática despertou nos alunos-atores memórias e sentimentos que por ora colaboraram nas ações cênicas propostas pelo professor-diretor.

No grande espaço da imaginação dos alunos foram criados lugares diversos: um espaço sem chão, um cemitério, uma praia, um lugar com grama; porém foram realizadas ações semelhantes que não conversavam com a mesma diversidade imagética destes lugares diversos. Foram realizadas ações como: sentar no chão, olhar pra cima e correr. Com o intuito de provocá-los mais uma vez, foi dialogado com os mesmos sobre quais outras possibilidades poderiam ocorrer em espaços tão distintos e próprios da imaginação dos mesmos. Assim, estes retornaram aos espaços imaginados e começaram a propor ações orgânicas que refletissem as orientações colaboradoras do professor-diretor.

Dentro destas perspectivas, cabe lembrar as dimensões que abrangem a improvisação e a interpretação enquanto colaboradoras de composição e de criação para os artistas.

A imaginação e a improvisação, de acordo com Stanislavski, seriam elementos capazes de produzir interpretação diferenciada da usual, ao instigar a vivacidade e a naturalidade. Se a primeira – a imaginação – é fonte inesgotável de elaboração de ações no intelecto, a segunda – a improvisação – seria a área de experimentação daquelas elaborações. (DUTRA, 2015, p. 63).

Enquanto os alunos imaginavam o espaço criado, o professor os convidou a reagirem às circunstâncias dadas do local. Foram dadas aos mesmos as seguintes circunstâncias: o nascer de uma flor, o ato de cultivá-la, uma chuva intensa, o cuidado com a flor na chuva, o pôr do sol, o anoitecer e uma escolha individual de encerramento das ações.

Após a experimentação foi realizada uma roda de conversa e nela se percebeu outra vez, a subjetividade encontrada nas ações, emoções e imaginações trabalhadas em cena pelos alunos. Entre casos muito individuais

²⁶ “Pode-se estar sentado sem fazer movimento algum e, ao mesmo tempo, em plena atividade.” (STANISLAVSKI, 1999, p. 67)

e íntimos de diversas situações enfrentadas pelos estudantes no espaço de fora da sala de aula (em alguns casos, dentro mesmo), foi possível perceber que somente por meio do diálogo destes discursos que conseguimos entender a profundidade poética e de livre-expressão causada através da prática. Cabe lembrar que no decorrer das ações o estético chamara mais atenção, daí percebemos a importância da roda de conversa enquanto espaço democrático de fala.

Dentro desta mesma perspectiva é importante lembrar que também foi trabalhado o elemento stanislavskiano do se mágico. Da mesma forma que estes alunos buscavam artifícios para sentir o lugar imaginado, eles também pensavam em atitudes frente ao local e os acontecimentos ocorridos que dialogassem com a realidade, num sentido de verdade cênica. Contudo, era importante levar em conta, o se: se fosse eu em determinada situação como reagiria? Dagostini (2007, p.71) nos lembra que: “As circunstâncias dadas são a causa pela qual se realiza a ação, e o “se” é o impulso para sua realização que vem do próprio ator.” Enquanto os alunos experimentavam a cena, levando em conta as propostas da imaginação e do se mágico, foi importante dar atenção ao processo cognitivo dos mesmos, no que se refere a juntar as experiências obtidas nos últimos encontros e formar uma interação entre elas num processo de aprendizagem significativa.

Figura 5 – Alusão à flor imaginada e as provocações realizadas escritas no balão.



Fonte – Diário de bordo do autor.

I.2. 4. Quarta aula (Autoconhecimento)

Inspirados no último encontro, no qual os alunos externalizaram alguns sentimentos bem profundos que não haviam sido compartilhados em outros momentos da rotina escolar, resolvemos trabalhar com o autoconhecimento. Já que não conseguimos alcançar a experimentação pessoal dos alunos-atores no primeiro dia de aula como planejado, desta vez teríamos um número mais flexível de presentes e uma melhor organização do trabalho.

Com o objetivo de instigar a memória dos alunos, propomos perceber as autoanálises destes sujeitos e os lugares aos quais eles se colocam e se veem enquanto cidadãos, alunos e seres humanos, para que somente partindo daí possam trabalhar mais profundamente a construção de personagens (Stanislavski, 1999).

O trabalho baseou-se da seguinte forma: os alunos ficaram de olhos fechados, deitaram no chão em posição fetal e foram convidados a lembrar de suas trajetórias de vida de forma cronológica (concepção, gravidez da mãe, nascimento, infância, puberdade e pré-adolescência) e a buscarem respostas através de instigações para eles próprios sobre seus questionamentos e dúvidas internas.

O fazer sensível tem de ser provocado nos estudantes no intuito de não desprezar a espontaneidade que estes mesmos vêm a ter nestes momentos que vão num outro caminho, do convencional que já vem sendo realizado no dia a dia escolar. O fazer sensível de se perceber enquanto pessoa é atitude colaborativa nas práticas artísticas, sobretudo, no que se relaciona ao trabalho do ator. Stela Adler (1992, p. 26) afirma num objetivo mais técnico e profissional, no que se refere a formação de atores e atrizes, que preferencialmente “O jovem ator tem que lembrar que seu alcance emocional deve ser estendido ao máximo. Não se pode ocultar alguma coisa e ser um ator. Tudo isso começa com o autoconhecimento”.

Após a realização do exercício, os alunos realizaram uma roda de conversa e comentaram sobre as sensações individuais e coletivas. Entre os

depoimentos se percebiam reações de choro, de tristeza, de alegria, de desilusão, de nostalgia e esperança de sonhos, entre outros sentimentos.

No intuito de não perder este momento importante, foi pedido aos alunos que registrassem suas sensações no diário de bordo que foi pedido aos mesmos. Partindo deste momento-diagnóstico, chegamos a apresentação dos possíveis textos a serem escolhidos pelos alunos-atores.

É importante lembrar que num véis para além do artístico, focado na formação enquanto pessoas humanas - destes jovens e adolescentes, não podemos deixar de lado a compreensão da complexidade que permeia esta idade específica. Não podemos deixar de lado a puberdade, os descobrimentos do corpo, das relações afetuosas e emocionais, que de certa forma interferem no processo social destes alunos, e que consequência também na aprendizagem, no cognitivo, e porventura no artístico.

Figura 6 – Alusão a posição fetal dos alunos em trabalho de auto conhecimento.



Fonte – Diário de bordo do autor.

I.3 Quem somos, onde estamos e o que queremos:

Já faz um tempo, mas eu gosto de lembrar: Cada um, cada um. Cada lugar, um lugar. Eu sei como é difícil, eu sei como é difícil acreditar.
Não é sério. Champignon, Chorão, Negra Li e Pelado (Charlie Brown Jr.). 2000.

Partindo destes primeiros relatos, no intuito de possibilitar o entendimento das figuras participantes (quem somos) do processo, do espaço onde se realizou (onde estamos) e do contexto em que se geraram determinados conceitos e propostas (o que queremos), propomos aprofundar e explicitar da melhor forma possível estes aspectos e proposições.

Figura 7 – Roda formada pelas mãos dadas e a construção de conhecimentos pelas trocas coletivas.



Fonte – Diário de bordo do autor.

I.3.1. O Professor-diretor e os alunos-atores

Coração de estudante há que se cuidar da vida. Há que se cuidar do mundo. Tomar conta da amizade, alegria e muito sonho. Espalhados no caminho. Verdes, planta e sentimento. Folhas, coração, juventude e fé.

Coração de Estudante. Milton Nascimento e Wagner Tiso. 1983.

Quando iniciamos nossas atividades nesta escola percebemos que algumas ações teriam que ser realizadas passo a passo para não provocar desconfortos iniciais, nem muitas desistências dos alunos inscritos no projeto. Para tanto diagnosticar a rotina e as formas de ensino-aprendizagem que estes costumam experienciar é de extrema importância, uma vez que a valorização de todas as diversidades e particularidades encontradas podiam colaborar nas criações metodológicas, pedagógicas e artísticas.

Sabendo que a estrutura do ensino formal nos apresenta uma hierarquia definida entre os sujeitos envolvidos nela, observamos que o espaço da sala de aula, traz a figura do professor e dos alunos, que apresentam na maioria das vezes um distanciamento que pode ser refletido fisicamente na disposição dos objetos da própria sala de aula.

São várias carteiras enfileiradas e uma mesa maior central a frente da sala com um grande quadro na parede. E nas carteiras ficam os alunos que armazenam os conteúdos passados por um detentor do conhecimento que fica utilizando a grande mesa na frente da sala. Como nos lembra Freire (1987) estes conteúdos repassados na maioria das vezes são decorados, utilizados quando necessários e esquecidos no decorrer do ano letivo.

As trocas de saberes entre os próprios alunos na maioria dos casos não são potencializadas, e a hierarquia entre professor e aluno é estabelecida. Nisto é cristalizado no professor a figura de alguém distante, sobrenatural ou mesmo divino.

O encenador que estudamos propõe o conceito Encenador Pedagogo, ele acreditava que não bastava dirigir, necessitava também de uma pedagogia voltada ao ator. Por isso ele se via dirigindo e ensinando. **(D. R. 19 anos, professor-diretor, 2018)**
Coragem!... Ele tinha. **(G. K. 16 anos, aluna-atriz, 2018)**

O pesquisador deste trabalho e professor durante as aulas no processo, auxiliado sobre os conceitos de encenador pedagogo de Constantin Stanislavski (1999), Mestre Encenador de Marcos Bulhões Aurélio Martins (2003) e tantos outros termos contextualizados e definidos por Célida Salume Mendonça (2013) chega na sala de aula figurado sobre o conceito de professor-diretor.

Martins (2003) não aconselha o uso do termo professor-diretor, por conta do sentido literal das palavras, uma vez que na prática, este educador, possa acabar sendo entendido como o criador cênico e manipulador do corpo dos alunos, entendido como atores, como ocorre em algumas práticas profissionais teatrais, assim como o detentor do saber (FREIRE, 1987), neste caso em específico o de encenar.

No entanto, utilizamos deste termo também proposto por Beatriz Cabral apud Mendonça (2013), não num sentido de somente repassar conhecimentos em interpretação teatral, ou na propagação de hierarquias entre ator e diretor, ou aluno e professor. Mas, usamos do termo para beneficiar no entendimento das aulas e no reconhecimento de um trabalho de montagem cênica, ambientes dos quais necessitam da presença destes sujeitos. Deste modo, buscamos em práticas contemporâneas subsídios para nos auxiliar.

E pensando desta forma, podemos identificar no teatro contemporâneo, muitos diretores que conciliam a profissão de artista com a função de pedagogo, muitos dão aulas em escolas de teatro e paralelamente dirigem suas companhias. Muitos em suas práticas artísticas adotam princípios pedagógicos, e isto é algo recorrente na *práxis* artística do teatro contemporâneo, chegando ao ponto de não se conseguir dissociar uma atividade da outra. E é neste cruzamento que podemos nos perguntar se a própria arte já não traria em si seus ensinamentos e sua pedagogia. (HADERCHPEK, 2009, p. 86)

Através disto propomos um repensar estes ofícios e de forma híbrida reconhecê-los entre os pertencentes ao projeto. Somente após estas indagações pessoais do pesquisador, e de reconhecimento da escolha do uso dos termos é que chegamos no entendimento coletivo dos mesmos.

Os alunos inscritos no projeto e participantes das aulas, foram conceituados como alunos-atores, uma vez que estes eram convidados nas aulas a experimentar a criação de cenas, trabalhar técnicas de interpretação e improvisação teatral, aprofundar conceitos ligados à arte de interpretar, bem como, estudar o ofício do ator, atividade que vai além de questões teóricas e práticas, mas fundem-se numa práxis poética.

A figura do professor-diretor quando surge na sala não é entendida num primeiro momento pelos alunos, mas vai aos poucos sendo contextualizada. Foi afirmado pela maioria dos inscritos, na ocasião de uma roda de conversa inicial, que acreditavam que os professores da disciplina de arte, somente tinham a obrigação de saber sobre a história da Arte, decorar nome de obras famosas e repassar estes conteúdos para os estudantes. Quando perguntados sobre a presença de um professor artista na escola, os alunos não conseguiam perceber dois ofícios numa mesma pessoa, o que definiam como atividades distantes uma da outra.

Percebendo a dificuldade dos alunos em reconhecerem na figura do professor um artista, cogitamos igual dificuldade destes na autoanálise enquanto sujeitos criadores e artísticos. Entre eles o termo aluno-ator surgiu como algo confuso a primeiro momento, uma vez que o conceito do ofício do ator, era visto como algo afastada da realidade a que estes alunos pertencem, pois, a maioria dos integrantes relacionava atores somente à teledramaturgia e as obras cinematográficas. No entanto, aos poucos eles foram se acostumando com a ideia.

Atentos aos desafios encontrados, aproveitamos alguns conceitos que colaboram nesta desmistificação das divisórias entre o artista e o professor, bem como entre o artista e o aluno entendidos e percebidos numa mesma pessoa. Para tanto, partimos das possíveis provocações: Como se dá a junção do professor artista, de forma prática, num sentido metodológico, estético e pedagógico? E como se dá a composição do aluno ator, através das práticas metodológicas, estéticas e pedagógicas proporcionadas pelo professor?

Iniciamos acreditando que o “O professor de teatro deve saber encenar” (MARTINS, 2003, p. 41) uma vez que é ele quem colabora na condução do

processo criativo de um respectivo coletivo, ou seja, de uma turma de alunos. Portanto, é necessário que este professor, passe, experimente e pratique atividades cênicas que colaborem em seu desenvolvimento técnico e sensível artístico. Desta forma, ele cria um repertório específico de conhecimentos estéticos e técnicos que colaboram no desenvolvimento das aulas propostas.

E suas criações metodológicas devem conversar com suas experiências artísticas, uma vez que é através delas, que ele tem propriedades de perceber a potencialidade de diversos modos de conduzir processos. Quais os melhores momentos para determinado uso de algum método, e quais os riscos corridos com estas utilizações.

Mendonça (2013) e Figueiredo (2010) nos lembram que os elementos da prática profissional realizada na linguagem teatral não devem estar distantes das salas de aula, nem das experimentações pedagógicas, mas pelo contrário, devem ser estimulados e realizados com um olhar mais profundo, no intuito de evitar equívocos e perpetuação de entendimentos rasos sobre o teatro.

O trabalho teatral desenvolvido em escolas e outros espaços não profissionais pode ter igualmente como referência noções e princípios que nortearam e ainda norteiam o trabalho dos encenadores contemporâneos, mesmo quando a experiência teatral desenvolvida não objetiva a formação de atores, pois as leis essenciais que permeiam os fundamentos e as teorias do teatro são as mesmas. (ibid, 2013, p. 125)

Estas práticas realizadas na formação de atores e de outros ofícios do teatro, não podem ser colocadas como distantes dos locais de experimentação artística, como as escolas e projetos sociais. Quando estas não são trazidas a estes contextos, o que surgem são os estereótipos, os clichês e os entendimentos rasos que já rondam as linguagens artísticas.

Partindo destes pressupostos buscamos nas vivências do encenador russo Constantin Siergueievitch Alexeiev, mas popularmente conhecido como Constantin Stanislavski (1863-1938), ter um aparato de técnicas, práticas e metodologias que pudessem colaborar na realização do processo. Stanislavski foi um artista e pedagogo que passou por diversos momentos específicos em sua trajetória artística, cheio de construções e reconstruções contínuas. Ele

trabalhou como ator, diretor e pedagogo teatral, e fundou o Teatro de Arte de Moscou Acessível a Todos, mais tarde reconhecido como Teatro de Arte de Moscou (TAM), por volta de 1897, juntamente com o apoio do encenador Vladimir Ivânovitch Niemiróvitch-Dântchenco (1858-1943). No decorrer de sua caminhada artística e nos processos de direção no TAM, Stanislavski se dedicou em vivenciar o conceito criado por ele mesmo, de *encenador-pedagogo*.

Este conceito inaugura para o teatro uma nova forma de ver a formação de atores e a condução de processos. E é justamente nos fundamentos deste conceito que estruturamos nossa prática. Martins (2013) ao sugerir uma formação potente aos futuros professores de teatro afirma que:

(...) o conhecimento dos princípios estéticos, políticos e metodológicos de encenadores como Brecht, Stanislavski, Peter Brook, Eugênio Barba, Antunes Filho, Zé Celso Martinez e Antônio Araújo, por exemplo, torna-se imprescindível na formação de professores no sentido de possibilitar uma contextualização de sua prática no multifacetado panorama da cena contemporânea. (ibid, p. 43)

Justamente por isso, que visando uma metodologia de convite à autonomia dos alunos, como considera Freire (1987) e uma análise de seus próprios posicionamentos artísticos críticos, logo sociais, escolhemos trabalhar com as propostas stanislavskianas que vão nesta mesma direção e com objetivos semelhantes.

No que se refere à pedagogia existente no trabalho do ator podemos afirmar que Constantin Stanislavski, seja um dos primeiros encenadores a repensar metodologias, métodos e formas de condução de processos criativos, entendendo e estudando a potencialidade de cada indivíduo envolvido num processo e os meios com que esses sujeitos podem trabalhar. O conceito encenador-pedagogo apresentado pelo diretor russo promove um repensar práticas e métodos, além de diminuir fronteiras entre o fazer artístico e o pedagógico.

A busca pela valorização das identidades dos alunos e os saberes trazidos de casa são propostas trazidas por Freire (1987) e em arte são

colaborações de criações metodológicas dos educadores de determinada linguagem como nos lembra Barbosa (1998). Quando pensamos especificamente no teatro percebemos diversos nomes que atuam diretamente nestes propósitos, sobretudo, percebemos os benefícios e as influências que as práticas de Stanislavski proporcionaram no que se refere a este reconhecimento do aluno enquanto sujeito criativo, bem como do professor, enquanto criador pedagogo e artista.

Experiências de encenação cuja dramaturgia é elaborada pelos participantes do processo ou com a participação deles, e que refletem sobre o papel do professor-artista, podem ser acessadas, com a contribuição das pesquisas de Beatriz Cabral (2006 e 2008), Ingrid Koudela (1991, 1992, 1996, 2001 e 2008), Maria Lúcia Pupo (2001 e 2005), Marcos Bulhões Martins (2004), dentre outros. Seus trabalhos permitem refletir sobre o diálogo estabelecido entre o perfil professor e o perfil artista do profissional em teatro e produzem uma pluralidade de respostas para o desenvolvimento de processos orgânicos dentro de suas singularidades. A noção de *professor-artista* ou *artista-docente*, como preferem denominar alguns pesquisadores, aponta para outra possibilidade de formação, na qual é possível o equilíbrio e articulação entre os saberes. (MENDONÇA, 2013, p. 125)

O cruzamento de saberes pedagógicos e artísticos colaboram no desenvolvimento de práticas dos professores, bem como no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere as provocações realizadas aos alunos, entendidos como alunos-atores, partimos destas propostas de entendê-los num ponto de vista diferente do que vem sendo praticado na escola formal. Piacentini (2014, p. 56) afirma que para Stanislavski, “o ator é visto, comum um igual.”, portanto, é desta forma que buscamos trazer o aluno para o meio das práticas teatrais realizadas, enquanto pessoas criativas e autônomas durante o processo.

Entendendo que “No ofício do professor, porém, não basta apenas encenar” (MARTINS, 2003, p. 43) mas também saber instigar e provocar os alunos a criarem alternativas cênicas possíveis; conduzir, equilibrar funções e colaborar no processo cênico; criar metodologias, criar artisticamente e criar pedagogicamente, reconhecemos que a presença destas figuras (professor-diretor e alunos-atores) se fazem necessárias de serem entendidas como requisito inicial para o detalhamento de como ocorreram os encontros.

Nisto entendemos que o objetivo pedagógico e estéticos dos termos que conceituam estes envolvidos, são refletidos nas metodologias e práticas utilizadas no decorrer dos experimentos. Para tanto, partimos para o entendimento dos encontros realizados com os alunos durante o projeto, bem como o objetivo do método em específico utilizado no decorrer do processo criativo.

Figura 8 – Professor-diretor e alunos-atores no decorrer do processo.



Fonte – Acervo pessoal do pesquisador autor.

I.4. Aulas-ensaios, montagem cênica e o *Etiud*

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu.

Trem Bala. Ana Vilela e Luan Santana. 2017.

Os encontros realizados no processo de experimentação no primeiro momento da pesquisa em 2017 ocorreram durante um ano, com a realização de uma aula semanal, sempre no horário extracurricular das doze às treze horas. Estes momentos foram conceituados como aulas-experimentos, uma vez que neles se propunha o objetivo de experimentar a interpretação teatral

sem a obrigação de se realizar uma apresentação ou a criação de um produto artístico final. O que já é muito cobrado no ambiente formal de ensino, onde as artes ocupam um espaço de preenchimento de apresentações colaboradoras de eventos festivos e datas comemorativas.

No entanto, a própria atual Base Nacional Comum Curricular em Arte para o Ensino Fundamental (2017) apresenta uma reflexão que há muito tempo é discutida por professores de arte e suas linguagens específicas, seja pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) ou por outras instâncias competentes, que é a de perceber o conhecimento em arte para além dos resultados finais apresentados.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)

Os próprios alunos quando iniciados em práticas de teatro, como os jogos teatrais e dramáticos (SPOLIN, 1979), improvisações e exercícios específicos (STANISLAVSKI, 1998, 1999) acabaram aproveitando num primeiro momento estas práticas, com o intuito de uma livre expressão. Porém, a ideia de um produto sempre esteve alicerçada sobre a busca individual da maioria dos participantes do projeto. “Professor e nós vamos nos apresentar?” (D. M. 16 anos, 2017), “Vamos para fora da escola?” (L. S. 16 anos, 2018) e “Professor eu quero fazer cena de verdade!” (F. A. 17 anos, 2018) foram algumas das falas dos integrantes.

Quando pensamos no ensino de Teatro, sempre nos deparamos com tabus, como ação objetivamos quebra de paradigmas, porém na maioria das vezes, quando nos deparamos com o ensino formal, temos um nível maior de dificuldade, por conta das verdades constituídas pela escola e pelo tradicionalismo do certo e errado. Porém, a ação de ordem, desordem e ordem se dá num caminho não do afrontar, mas do dialogar.

A ordem que se rasga e se transforma, a omnipresença da desordem, o aparecimento da organização, suscitam exigências fundamentais: toda a teoria deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração, toda a teoria deve relativizar a desordem, toda a teoria deve nuclear o conceito de organização. (PETRAGLIA apud MORIN, 2011, p. 64)

Toda teoria deve ser revisitada, toda verdade deve ser questionada e toda organização deve ser desorganizada para a formação de uma nova organização. Os sentidos de produto e processo devem estar mais unidos para que possamos evitar os antigos conceitos rasos que até hoje prejudicam as áreas de conhecimento e o processo de compartilhamento destes.

Foi perceptível durante este processo inicial que a ideia de que apresentações (espetáculos) são uma representação do verdadeiro aprendizado em teatro. Esta verdade absoluta foi percebida na maioria dos estudantes. Dentro desta perspectiva é que se considerou de extrema importância a continuação dos experimentos com um novo foco, a tão pedida pelos alunos: montagem de um espetáculo.

Neste sentido, repensar esta prática de montar um espetáculo, no que se refere ao espaço formal de ensino, é o que tornou esta experiência mais atraente. É verdade que os estudantes de escolas públicas e até particulares, na maioria dos casos, durante suas etapas de ensino, têm a possibilidade de se apresentarem em algum evento promovido pela própria instituição em várias formas artísticas específicas. Pode ser cantando o hino nacional ou mesmo dançando uma coreografia folclórica. Porém, o processo e os meios com que estes alunos trabalham nestas produções são formas e modelos que precisamos rever, analisar e contextualizar.

Na maioria das instituições ainda é precária a presença de professores habilitados em Artes Cênicas ou Teatro, desta forma, na maioria dos casos quem acaba tomando a frente destes processos são professores de outras áreas de conhecimento ou mesmo alguns alunos designados como representantes de turma e de eventos escolares. Por conta desta problemática, as maiorias dos processos realizados acabam fadando-se à memorização de textos, à declamação de falas e ostentação de fantasias (figurinos) e painéis (cenografia).

Em sua maioria, estes processos duram um curto espaço de tempo, pois as apresentações são diversas durante o ano assim como as datas comemorativas. Em alguns casos os alunos ensaiam durante uma semana e apresentam em seguida. Estas apresentações uma vez realizadas são descartadas e não mais rerepresentadas ou potencializadas, sendo substituídas por outras com outros temas e objetivos. A falta de aprofundamento estético, social e reflexivo da proposta da apresentação acabam ficando de lado por conta da valorização da nota que será dada pela apresentação feita.

Dentro desta realidade é necessário lembrar o sistema ao qual a escola formal está estruturada. Dentro dela estão os mesmos problemas já destacados, falta de tempo para os processos e experimentos, necessidade de espaços adequados para ensaios, entre outros. Estas problemáticas são essenciais para a experimentação de montagens cênicas que realmente preocupam-se com os aspectos ligados à pedagogia do teatro. É por meio delas que podemos experimentar práticas que na maioria dos casos não ocorrem na escola. Entre o acomodar-se com o sistema imposto e o provocar novas formas de aprendizado na escola, escolhemos a segunda opção para experimentar.

Mendonça (2013) nos lembra que:

No Brasil, no que se refere a experiências de montagens com alunos do ensino fundamental e médio, ainda são escassas as pesquisas e bibliografias que abordam o tema e suas relações com exercícios, jogos e técnicas propostos no ensino de teatro na realidade escolar, apesar de elas ocorrerem. Friso “realidade escolar”, pois é com a singularidade desse campo que a maioria dos alunos que se formam em licenciatura em Artes Cênicas acaba trabalhando: turmas grandes, espaço físico inadequado, etc. Nesse contexto, um bom número desses profissionais exercita elementos de teatralidade aplicando, desarticuladamente, uma série de atividades, jogos preparatórios, jogos teatrais e improvisações livres. Ou ainda desenvolve um processo de montagem de caráter mais mecanicista e menos orgânico, sem levar em conta os se os alunos vivenciaram ou não cada etapa, descuidando, assim, dos enfoques educacionais. (ibid, p. 124)

Propor um processo que articule os conhecimentos técnicos juntos dos estéticos foi o que consideramos pertinente. Para tanto, após percorrer uma caminhada de experimentações durante um ano, o segundo momento da

pesquisa, e em específico aqui relatada, mudamos o termo aulas-experimentos para aulas-ensaios, uma vez que o objetivo da mesma se transforma. A nova proposta lançada aos alunos-atores é a de montarmos um espetáculo durante sete meses e apresentá-lo em meio aos obstáculos e particularidades do ensino formal, bem como perceber como se dá o processo de ensino-aprendizagem no decorrer desta prática. Assim, se faz necessário a conceituação das palavras aula e ensaio num objetivo de perceber seus lugares, acessos e pontos de vistas diversos.

A palavra aula vem do latim *aule* e do grego *aulé* com o sentido de sala onde são passadas as lições. Nisto ao conceituar a palavra percebemos sua ligação etimológica com o espaço e nem tanto com evento ou ocorrência, que no caso é o que mais usado nos nossos tempos. A aula nos moldes tradicionais da educação passa a ser definida como um tempo cronológico, que no caso é a ocorrência de aula de determinada disciplina, curso ou encontro. Para sua realização são apresentadas as figuras do que ensina, colabora ou provoca (professor) dependendo de que pedagogia falamos, e o que aprende, é ajudado ou provocado na construção de aprendizado (aluno). Neste aspecto podemos entender a aula enquanto um espaço-tempo de provocação de aprendizado, organizado com objetivos, metodologias, conteúdos, avaliações e critérios específicos. No entanto, não descartamos que o processo de ensino-aprendizagem vai além das fragmentações de eventos e encontros marcados, mas que se dá na própria convivência como é percebido em outras culturas, tais como a indígena e algumas orientais.

Já no que se refere a ensaio, Pavis Patrice (2008) em meio a tantos conceitos que traz na obra *Dicionário de Teatro* apresenta algumas reflexões referentes ao seu conceito: evidenciando suas particularidades pedagógicas, metodológicas e de condução e processo.

Trabalho de aprendizagem do texto e do jogo cênico efetuado pelos *atores* sob direção do encenador. Esta atividade preparatória do espetáculo ocupa o conjunto da companhia e assume formas bastante diversas (*encenação**). P. BROOK (1968: 154) observa que a palavra francesa evoca um trabalho quase mecânico, ao passo que os ensaios se desenvolvem cada vez de maneira diferente, e são, às vezes, criativos. Se não o fossem ou se se prologassem* na repetição infinita da mesma peça, a morte do teatro seria rapidamente perceptível. O alemão *Probe* ou o espanhol *ellsayo* ("tentativa") traduz

melhor a ideia de experimentação e de tateio antes da adoção da solução definitiva. (ibid, p. 129).

Se em um viés linguístico da palavra italiana *repeté* encontramos aspectos ligados ao mecanicismo e repetição que fogem a espontaneidade apresentada por Stanislavski (1999) como peça-chave para o estudo da interpretação teatral, no espanhol *ellsayo* e no alemão *probe* que convidam a um entendimento de: tentativa.

Para tanto juntar estas palavras e formar o conceito de aula-ensaio se dá no intuito de uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e com a de construir um espetáculo. Não afastando suas particularidades, mas potencializando-as e focando num aspecto pedagógico-estético, propomos uma prática que fortaleça estas duas vertentes num intuito de evitar fragmentações que cooperem na continuidade de conceitos rasos e não aprofundados. Dentro destes aspectos conceituamos nos aproximamos da prática e objetivos dos *Etiuds* stanislavskianos.

A palavra *Etiud* (этиуд) é russa e deriva da francesa *étude* (ZALTRON, 2011, 2015), esta última costuma ser a mais usada na maioria dos casos, quando se é citado este método na perspectiva de Stanislavski. Esta palavra "(...) significa tanto estudo, análise, como esboço e composição." (ibid, p. 185). E apresenta práticas referentes ao seu conceito em diversas linguagens artísticas. Sendo usada primeiramente na pintura no que se refere ao estudo das cores (PIACENTINI, CHRISTINE, 2014), depois na música, no chamado estudo musical, que buscava trabalhar de outras formas as partituras de uma peça, desapegando-se do tecnicismo e da busca pela cópia de uma obra completa (PIACENTINI, THAIS, 2014).

Somente por volta de 1905 que o termo ganha referências no teatro, a partir dos experimentos de Vsevolod Meierhold²⁷ (1874-1940) (PIACENTINI, CHRISTINE, 2014) que se apropria do termo para o trabalho que estava

²⁷ Vsevolod Meierhold foi um aluno de Stanislavski no Teatro de Arte de Moscou (TAM) por volta de 1898 e 1902. Ele fundou a Companhia de Artistas Dramáticos Russos, após romper contatos com Stanislavski, por conta de suas contestações referentes aos trabalhos realizados pelo diretor do TAM. Durante sua trajetória artística trabalhou com foco no estudo corporal que colaboraria na interpretação teatral, mais tarde, reconhecido como biomecânica.

realizando como encenador com seu grupo de atores. Este seu trabalho se concentrava na construção de pequenos quadros de cena, envolvidos por sua técnica conceituada como biomecânica²⁸ ligadas ao físico do ator. Piacentini e Maria Thais (2014) nos lembram que Meierhold pode ter trazido a palavra pela primeira vez ao teatro, por conta de seus conhecimentos e habilidades musicais. “Ou seja, o conceito de *étude* é herdeiro de outras linguagens artísticas” (ibid, p. 65). Logo depois, Stanislavski apresenta o mesmo termo em seus experimentos, com alguns objetivos semelhantes aos de Meierhold, seu antigo ator, porém com formas de realizá-lo que se distingue das técnicas meierholdianas.

Todavia, esta palavra mesmo surgindo antes dos experimentos cênicos stanislavskianos, têm em seu conceito, estreitos aspectos com os objetivos propostos pelo encenador-pedagogo. Desta forma, é possível afirmar que o *Etiud* aparece em outras linguagens artísticas como método de experimentação de estudo de determinada obra, de releitura desta mesma obra, de ampliação e de aprofundamento do artista que está em meio a determinado processo, necessitando entender e buscando ter novas referências e contatos íntimos com a obra, portanto, em teatro, no que se refere à Stanislavski, o *Etiud* surge como um método improvisacional cooperador da construção cênica e do trabalho individual do ator.

O método stanislavskiano do *Etiud* se concentrava em improvisações cênicas voltadas ao texto a ser montado. Se antes, no trabalho de mesa, os atores se reuniam com o diretor para discutir o texto em um aspecto firmemente voltado à análise ativa, e somente depois de saber muito sobre os personagens, sobre os aspectos históricos, culturais e sociais do texto e da atmosfera cênica do mesmo; os atores iriam para cena, agora com o *Etiud*, isto se reestrutura e se une com a improvisação cênica.

²⁸ A biomecânica de Meierhold trás um foco voltado a percepção, consciência e concentração corporal como objetivo primeiro na formação do ator e na construção cênica. Piacentini e Maria Thais (p. 48, 2014) trazem algumas assimetrias entre Stanislavski e seu aluno Meierhold nestes aspectos, como psique (alma) em Stanislavski e movimento em Meierhold; o ator (um teatro que não sabe mentir) em Stanislavski e o cabotino (o ator que sabe que mente) em Meierhold e concepção monológica em Stanislavski e concepção dialógica em Meierhold.

Com o *Etiud* o trabalho de mesa se modifica, e procura não limitar as ações dos atores em cena, portanto, acaba servindo de informações prévias que colaboram na estruturação de um molde que construa a cena partindo da ação improvisacional.

Basicamente, no método do *Etiud* se costuma deixar o diretor sob o comando da profundidade do texto a ser montado, semelhante ao que Nair Dagostini (2007) comenta ao falar sobre o método da *análise ativa*: “É importante o diretor não estar no mesmo nível de conhecimento do texto no primeiro ensaio coletivo” (ibid, p. 38). Este novo método apresenta uma intenção firmemente voltada a fé cênica e a ao ator como criador (VÁSSINA, 2015). E aos atores são dadas pequenas informações que auxiliem na sua construção de personagem, na sua *ação física* em cena, na sua interpretação.

Este método apresenta potencialidades de provocação criativa autônoma nos alunos de acordo com que fora experimentado. Contextualmente segundo vários relatos de encenadores, este mesmo método também possui seu caráter potencializador estético e de envolvimento do ator no processo criativo no que refere-se a sala de ensaio.

A contemporaneidade cênica nos apresenta inúmeros métodos, metodologias e planos colaboradores na montagem de espetáculos que são refletidos em seu aspecto estético e ideológico do grupo criador. Numa perspectiva de convite a autonomia dos estudantes e na construção de conhecimentos em teatro, optar pelo *Etiud* compreende um convite a uma criação pedagógica, criativa e coletiva.

Roubine (1982) ao falar sobre o teatro moderno e suas implicações afirma que:

Desde então, o teatro ousa mostrar-se nu. O que lhe garantirá, em primeiro lugar, uma grande flexibilidade e liberdade de movimentos. O espaço cênico vai tornar-se uma *área de atuação*; o ator vai virar puro instrumento da representação, renunciando à sua personalidade de ator ou à identidade do seu personagem. (ibid, p. 36)

Promover aos alunos novas perspectivas teatrais que alcancem lugares além do senso comum proposto entendendo o teatro numa perspectiva

dramática, aristotélica e textocêntrica, faz-se necessário diante das dificuldades enfrentadas pela banalização desta linguagem. Ainda que a pedagogia do ator apresentada pelo encenador russo tenha sido apresentada no século passado, suas práticas não conseguem alcançar os lugares da escola quando falamos em montagem cênica.

Já Pavis (2008), ao trazer o conceito do termo 'montagem' quando usado no teatro, explica suas origens "proveniente do cinema mas usado (no teatro) desde os anos trinta" (p. 249) e acrescenta entendendo o termo como a "forma dramatúrgica onde as seqüências textuais ou cênicas são montadas numa sucessão de momentos autônomos". Num aspecto voltado ao sentido de organizar, conectar e unir, o verbo montar incita a complexidade que envolve a montagem de um espetáculo teatral.

No entanto, diante da atualidade que desmonta verdades que foram engessadas:

A ordem que se rasga e se transforma, a onipresença da desordem, o aparecimento da organização, suscitam exigências fundamentais: toda a teoria deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração, toda a teoria deve relativizar a desordem, toda a teoria deve nuclear o conceito de organização. (PETRAGLIA apud MORIN, 2011, p. 64)

Consideramos que o termo montagem cênica reflita a especificidade do teatro sendo realizado a partir da ação cênica (MARTINS, 2013) que reverbera em outras dramaturgias específicas num processo criativo e porventura presentes numa apresentação de obra, que, porém, não se inicia unicamente através do texto ou de sua explicitação por completo mas na organização, conexão e união destes fragmentos que unidos formam um todo – o espetáculo. Distante das cópias pelas cópias (BARBOSA, 1998) e da educação bancária (FREIRE, 1987) o termo vai num encontro do processo criativo tão esperado de ser incitado aos alunos.

Vê-se aqui como ela é diferente da *colagem*": a montagem é organizada em função de um movimento e de uma direção a ser impressa à ação, ao passo que a colagem se limita a entrechoques pontuais, produzindo efeitos de sentido "estrelados". (PAVIS, 2002, p. 249)

Acreditamos que a proposta da montagem cênica vá num desencontro da filosofia: apresentar por obrigação da data tal, mas que abrace o sentido de: apresentar o que aprendemos, entendendo que o que apresentaremos não esgota a dimensão do nosso aprendizado. Dentro destas metodologias encaminhamos o processo diante dos primeiros encontros entendidos como aulas-ensaio, para depois podermos escolher um texto para montarmos, atentos a forma como o *Etiud* colaboraria na adaptação cênica e coletiva do mesmo.

Figura 9 – Sala de aula: Possibilidades e lugar de criação.
Os alunos-atores realizam os *Etiuds* e trabalham as ações físicas.



Fonte – Acervo pessoal do pesquisador autor.

II ATO

O PROCESSO CRIATIVO E O SUPEROBJETIVO²⁹

II.1 Criar cenicamente inspirando-se na obra *A Megera domada*

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá. O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.

Aquarela. Maurizio Fabrizio, Guido Morra, Toquinho e Vinícius de Moraes. 1983.

A proposta da montagem de um espetáculo já era do conhecimento dos alunos-atores desde o início das atividades no mês de março, todavia, estes ainda estavam em dúvida do que seria apresentado. Enquanto uns esperavam a adaptação de séries, filmes e produções estadunidenses, outros imaginavam que seriam realizadas encenações de desenhos animados. Estas perspectivas dos alunos eram importantes num diagnóstico inicial, no que se refere à intimidade destes participantes com a arte teatral e suas perspectivas próprias sobre a mesma.

O professor-diretor sugeriu quatro textos para serem encenados, foram estes: *Ubu Rei* do francês Alfred Jerry (1873-1907), *O beijo no asfalto* do brasileiro Nelson Rodrigues (1912-1980), *Tartufo* do francês Molière (1622-1673), e *A Megera Domada* do inglês William Shakespeare (1564-1616).

Foi feita primeiramente uma síntese sobre cada texto no que se referia ao seu tema³⁰, sendo elencados da seguinte forma: disputa de poderes (ricos e pobres, sistema de lucro, desigualdade etc.) em *Ubu Rei*, homofobia em *O beijo no asfalto*, corrupção na religião (mal uso da fé alheia) em *Tartufo* e guerra dos sexos, com especificidade no machismo em *A Megera Domada*. Não foram aprofundados elementos do universo da obra, como lugar onde se desenvolve o texto, tempo cênico, nome das personagens e outras

²⁹ O termo superobjetivo ou supertarefa dentro do Sistema Stanislavski, especificamente no método da Análise Ativa se refere aos objetivos traçados no texto dramático e para as personagens. No título do segundo ato do trabalho, nos apropriamos do termo utilizando-o no sentido ligado ao objetivo traçado durante a montagem do espetáculo *Bem Catarina* e no decorrer das aulas.

³⁰ O termo Tema surge neste contexto dentro das perspectivas do método da Análise Ativa de Stanislavski (2007).

informações que poderiam levá-los a diferentes dimensões, das quais não queríamos chegar num primeiro momento.

É por isso que trabalhando com a perspectiva do *Etiud* é aconselhável ao diretor individualmente aprofundar a obra a ser encenada, para que possa adquirir o conhecimento das potências individuais das personagens e da dramaturgia. Esta potência refere-se às intensidades, sentimentos, sensações e atmosferas das quais as personagens e a proposta-tema nos levam. Portanto, neste aprofundamento não focamos nas informações explícitas lógicas, mas nas implícitas subjetivas. E justamente são estas questões que se farão importantes no momento da prática cênica dos alunos-atores.

A criação de procedimentos criativos desvinculados da utilização direta da cena, a identificação dos fundamentos do trabalho do ator e a manutenção de um processo no qual o ator está “protegido” da invasão do encenador ou da exploração do homem à organização espetacular, permite que afirmemos que o processo pedagógico antecede a composição da cena e, de alguma maneira, sugere uma independência, um claro percurso, no qual o ator “reivindica um papel central na economia interna do fenômeno teatral” (PIACENTINI, 2014, p. 56)

A prática experimental inicial que o processo do *Etiud* apresenta, garante aos seus experimentadores que potencializem seu poder criativo individual e por consequência coletiva. Refere-se justamente a improvisação cênica como espaço livre e aberto de criação.

Ao ator neste contexto, não cabe mais, a leitura inicial ao lado do encenador, muitas vezes fadada à *primeira visão*³¹. A partir do *Etiud*, o ator promove ao encenador e a todo o coletivo, partindo da improvisação cênica, a *primeira impressão*³², que corre entre os detalhes subjetivos do texto.

³¹ Dagostini (2007) relata o conceito de Primeira visão como algo que se encontra na superfície de análise “ela não só pode ser banal, mas está sujeita ao primeiro impacto representativo e encontra-se no poder da estampa-clichê, porque a primeira visão encontra-se na superfície” (DAGOSTINI apud TOVSTONÓGOV, 2007, p. 35).

³² Já para a primeira impressão ela aponta as colaborações trazidas a um processo, bem como, a continuidade de sua aparição em determinados momentos de uma montagem cênica (o que se dá de forma orgânica aprofundada e não de forma mecânica, clichê e rasa), e seu

A primeira impressão é valiosa e deve ser guardada e registrada nos apontamentos do diretor, pois, além de ser fonte de estímulo permanente no processo de criação de espetáculo, pode ser conferida durante a montagem. É igualada a um termômetro, e se essa impressão se confirma no espetáculo, o diretor pode ter um parâmetro do acerto do mesmo. (DAGOSTINI, 2007, p. 37)

Por parte dos alunos era importante que se lesse o texto completo para ter maior aprofundamento sobre cada tema, e que partindo daí se escolhesse a obra. No entanto, além de optarmos pelas metodologias dos *Etiuds*, também reconhecemos a existência das problemáticas - tempo e espaço, portanto, percebendo ser importante continuar na mesma prática no sentido de potencializar as poucas oportunidades oferecidas pelo ensino formal para o enriquecimento de um processo teatral, propomos não ler os textos, mais discuti-los segundo o tema de cada um.

Entre os temas dialogados, os que mais chamaram a atenção dos estudantes foram o da homofobia e machismo, uma vez que estes assuntos estão cada vez mais sendo discutidos e apresentados aos jovens, e aqui ressaltamos que não nos limitamos ao plano da escola, mas também às informações que são acessadas na internet, nas redes sociais e nos novos espaços de interação destes sujeitos. E é justamente por isso, que se faz importante o diálogo com estes sujeitos, no intuito de evitar falsos contextos e propagação de preconceitos por falsas informações e notícias.

Num sentido democrático, tal qual a proposta do *Etiud*, encenador russo, optamos por realizar uma votação para a escolha da obra. E com maioria absoluta dos votos a obra de Shakespeare foi a escolhida. Partindo desta decisão iniciamos a realização de *Etiuds* do texto com os participantes.

Primeiramente realizamos monólogos das personagens focando em roteiros cronológicos individuais, destes que iam sendo provocados pelo professor-diretor. A prática se resumia na caminhada, ações físicas e pequenas falas que poderiam ir sendo trabalhadas de acordo com as provocações. Os alunos-atores realizavam os monólogos com certa dificuldade, realizando perguntas como: "Onde esse personagem mora?" (M. B. Aluno-ator, 16 anos,

surgimento nas diferentes pessoas pertencentes ao processo (o que se dá de forma democrática).

2018), “Não tem como eu interpretar sem saber o nome dela (a personagem)”. (M. M. Aluna-atriz, 16 anos, 2018). Os questionamentos dos alunos não eram respondidos dialogicamente pelo professor-diretor, mas empiricamente após realizarem as ações e refletirem sobre a potência individual destes personagens.

Após encontrarem respectivas características e conflitos internos destes personagens que reverberavam em externos (possivelmente os do texto dramático), os alunos-atores começaram a identificar relações entre as personagens que poderiam ser transformadas em cenas. Somente partindo daí, foi solicitado aos alunos que pesquisassem de maneira breve e não tão aprofundada sobre o contexto da obra, seu roteiro cronológico e sobre seu autor, sua proposta e seu tema.

Os alunos-atores fizeram rasas pesquisas na internet e apresentaram discursos muito breves sobre o que se tratava a obra. Três alunas em destaque apresentaram pontos diversos sobre a pesquisa: uma aluna-atriz em específico escreveu um texto da pesquisa, porém não conseguiu explicar sobre; outra aluna apresentou uma síntese do que entendera e depois articulou conflitos da obra com questões da atualidade; enquanto a última trouxe um pouco do que entendeu ao pesquisar cenas da telenovela *O Cravo e a Rosa* (2002) da Rede Globo.

Entre as três perspectivas apresentadas notou-se uma particularidade das três: todas mulheres, falando sobre questões feministas e com um olhar muito íntimo enquanto mulheres. Daí elencamos um ponto de partida: caminhar na obra segundo um olhar feminino! Para tanto seria necessário que o professor-diretor se ausentasse de algumas ideias, uma vez que, por ser homem. E outra por não ter a audácia de tomar o lugar de fala de quem realmente sabe o que é ser considerada uma megera e ter de ser “domada” para ser bem aceita numa sociedade machista.

Outra perspectiva importante que não devia ser deixada de lado é a presença da internet na vida desses sujeitos. Seus contatos com teatro e outras linguagens artísticas se dá muito por este espaço e para tanto, em vez de esconder este lugar, aproveitamo-nos dele para fortificar a autonomia e o

pertencimento de cada um nesta obra. Para tanto sugerimos que a estética do espetáculo se fundamentasse nos elementos das redes sociais, tais como: *posts*³³, *links*³⁴, *memes*³⁵, entre outros modelos de interação. Um colaborador estético e metodológico no decorrer das práticas foram os *emojis*³⁶ que conversavam com o trabalho ligado à máscara facial dos alunos-atores e das diversas reações nas curvas dramáticas do espetáculo.

Com o decorrer do processo elencamos um roteiro cronológico com as mínimas: introdução, desenvolvimento e conclusão, para que partindo daí chegássemos às máximas: divisão das cenas e ações. Conforme ocorreu na primeira etapa do projeto³⁷ quando os envolvidos trabalharam o texto *Romeu e Julieta* e criaram *canovaccios* partindo da percepção das relações que foram estabelecidas entre as personagens, seja partindo de conflitos ou de proximidades destes, os alunos-atores desta nova etapa, conseguiram ter as mesmas percepções, todavia, realizaram suas conexões em cena. De certa forma tanto o que foi escrito em *canovaccio* na primeira etapa, quanto o que foi improvisado na segunda, eram criações que conversavam com algumas situações que realmente estavam descritas nos textos originais de Shakespeare.

Após as primeiras experimentações cênicas com as provocações do texto *A Megera Domada*, os alunos-atores conseguiram chegar num momento em que já podíamos dividir as cenas e acoplar o texto cênico criado através da improvisação com o texto dramático da obra original que serviu de inspiração na montagem.

³³ Post é uma publicação que é feita por um usuário de uma rede social, da qual é visível a todos os amigos deste mesmo usuário. No post pode conter imagem, convites, música, vídeos ou somente um texto criado pelo dono da conta.

³⁴ O link se refere a um endereço da internet que é compartilhado em algum lugar e facilita a chegada das pessoas a determinada página ou conteúdo. No final deste trabalho são apresentados links nas referências bibliográficas que colaboram na chegada aos conteúdos propostos.

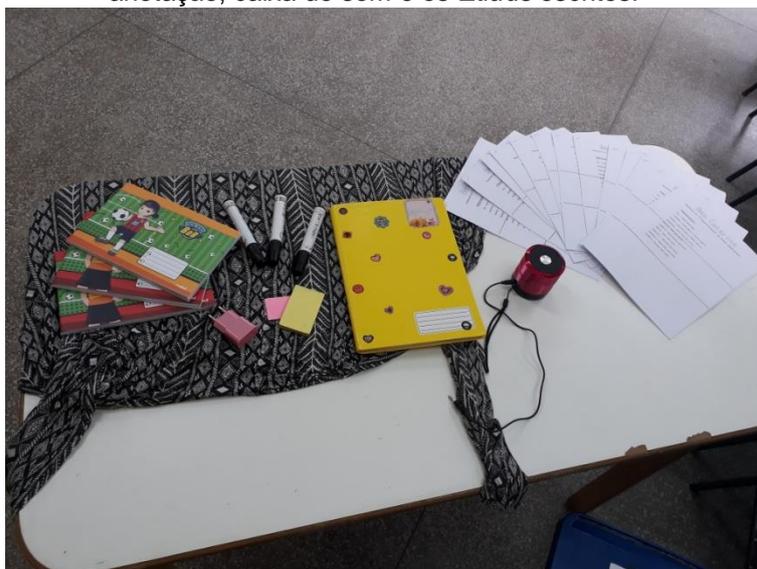
³⁵ Memes são imagens que utilizam-se de fotografias, montagens ou pequenos vídeos que demonstrem alguma situação cômica. Na maioria dos casos são escolhidos momentos espontâneos registrados que com uma legenda ganham outro sentido e tom de humor.

³⁶ Os *emojis* são pequenas imagens que colaboram na escrita de textos, agilizando a passagem de determinada intenção.

³⁷ O artigo *Aulas-experimentos de interpretação teatral no ensino médio: o Etud de Stanislavski como procedimento metodológico* (CONFAEB, 2018) retrata o processo de construção de *canovaccios* e a organização dos *Etiuds*.

Após esse processo, o professor-diretor escreveu o *canovaccio* auxiliador no intuito de não perder as informações das cenas criadas. Nesses *canovaccios* encontram-se a explicação dos *Etiuds* de cada cena, sem falas de personagens, apresentando apenas as intenções e ações, para que partindo daí fosse trabalhado cada vez mais o detalhamento e enriquecimento das cenas. Com o objetivo de não trazer ao processo a velha dificuldade da decoração de falas, que em outros momentos acabam diminuindo a potencialidade cênica trabalhada através da espontaneidade, que reverbera numa organicidade, optamos por não entregar textos tradicionais, o que de certa forma foi um diferencial no processo.

Figura 10 – Material utilizado durante as aulas-ensaio: diários de bordo, pinceis, bloquinhos de anotação, caixa de som e os *Etiuds* escritos.



Fonte – Acervo pessoal do autor pesquisador.

II.2 Repetição, organicidade e autonomia

Otro día que me convencí de hablar te vi pasar,
Com outra muy contento, no era el momento, baby.
Ser O Parecer. RBD, 2007.

Como já citado, quando falamos a palavra ensaio, num primeiro momento de forma rasa e numa perspectiva estereotipada, seu conceito na

maioria dos casos, é logo remetido à repetição enquanto método de treinamento mecanizado, de condicionamento não refletido e- que em caráter pedagógico conversa com uma proposta tradicional de ensino. Esta pedagogia³⁸ tradicional utiliza a repetição enquanto metodologia de aprendizagem, seguindo um caminho distante da qual trabalhamos neste processo. No entanto, quando levamos em conta o fazer criativo dos alunos-atores enquanto compositores cênicos, atores criativos e sujeitos autônomos, entendemos que a repetição, neste contexto, se dá num processo de amarrar as ideias criadas, juntar as peças que devem ser montadas, propor procedimentos sensíveis e repetir as cenas no intuito de potencializar sua força, verdade e fé (Stanislavski, 1998).

Com os *canovaccios* pré-determinados conseguimos alcançar a repetição das cenas, numa proposta de potencializa-las, sempre com um olhar sensível a qualquer nova ação que poderia enriquecer o processo e colaborar no caráter estético da obra em construção. E não as repetir por mero ego em comprovar convicções interiores a respeito de métodos e metodologias referentes ao teatro, como de praxe ocorre em muito processos, salas de ensaio e construções cênicas.

No que se refere ao *Etiud* stanislavskiano, reconhecemos nele a proposta de enriquecimento estético da interpretação, não focado numa adaptação da obra experimentada (PIACENTINI, 2014) conforme os preceitos iniciais de Stanislavski. No entanto, admitindo trabalhar numa proposta de adaptação, acreditamos não fugir da proposta do encenador russo, mas potencializá-la e dar novas dimensões à sua prática e realização.

Abaixo segue o *canovaccio* inicial criado e suas respectivas mudanças durante o processo até a apresentação da montagem cênica.

³⁸ Destacamos aqui a Pedagogia tradicional que valoriza os saberes manuais, as decorações de datas históricas, nomes de pessoas consideradas heróis, vilões e importantes em determinado acontecimento etc. Esta pedagogia herdada da tradição jesuíta nos primeiros rastros da colonização portuguesa no território brasileiro, apresenta a repetição como prática de aprendizagem. Em arte sua utilização vai das práticas realizadas sem objetivo estruturado, sem reflexão crítica, estética e contextual (BARBOSA, 1998).

OBRA DE SHAKESPEARE – CENAS INSPIRADORAS	EXPERIMENTAÇÃO NOS ETIUDS E CANOVACCIO CRIADO	DESENVOLVIMENTO
<p>PRÓLOGO</p> <p>Cena I <i>Hoteleira e Sly na cervejaria.</i></p>	<p>ATO 1</p> <p>Cena 1 - Sly e os farsantes;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena continuou até a apresentação.</p>
<p>ATO II – Cena I <i>Sala da casa de Batista, em Pádua. Catarina e Bianca conversam.</i></p>	<p>Cena 2 – Bianca, Catarina e as problemáticas da paixão e do casamento;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena foi reformulada até a apresentação.</p>
<p>ATO I – Cena I <i>Lucêncio e Trânio na Praça de Pádua.</i></p>	<p>Cena 3 – Batista e os pretendentes;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena foi reformulada até a apresentação.</p>
	<p>Cena 4 – Petrucchio, Catarina e o primeiro encontro;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena foi reformulada até a apresentação.</p>
<p>ATO II – Cena II <i>Diante da casa de Batista em Pádua. Entram Batista, Grêmio, Trânio, Catarina, Bianca, Lucêncio e convidados para o casamento.</i></p>	<p>Cena 5 – Casamento de Petrucchio e Catarina;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena continuou até a apresentação.</p>
<p>ATO IV – Cena III Sala na casa de Petrucchio. Catarina, Petrucchio e Grêmio.</p>	<p>ATO 2</p> <p>Cena 6 – Psicologia inversa e a ilusão;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena e ideia foi retirada da adaptação.</p>
<p>ATO IV – Cena III Sala na casa de Petrucchio. Catarina, Petrucchio e Grêmio.</p>	<p>Cena 7 – Quando é paixão?;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena e ideia foi retirada da adaptação.</p>
<p>ATO IV – Cena III Sala na casa de Petrucchio. Catarina, Petrucchio e Grêmio.</p>	<p>Cena 8 – Quando é amor?;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena e ideia foi retirada da adaptação.</p>
<p>ATO IV – Cena III Sala na casa de Petrucchio. Catarina, Petrucchio e Grêmio.</p>	<p>Cena 9 – Quando tem preconceito, abuso e faz mal?;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena e ideia foi retirada da adaptação.</p>

OBRA DE SHAKESPEARE – CENAS INSPIRADORAS	EXPERIMENTAÇÃO NOS ETIUDS E CANOVACCIO CRIADO	DESENVOLVIMENTO
<p>ATO V – Cena II Casa de Lucêncio, em Pádua. <i>Entram Batista, Vicêncio, Grêmio, o Pedagogo, Lucêncio, Bianca, Petruchio, Catarina, Hortênsio a Viúva, Trânio, Biondello e Grúmio. Criados, dirigidos por Trânio, servem o banquete.</i></p>	<p>ATO 3</p> <p>Cena 10 – Casamento de Bianca;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena continuou até a apresentação.</p>
<p>ATO V – Cena II (<i>Já citada</i>)</p>	<p>Cena 11 – Declaração de Catarina a Petrucchio;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena e ideia foi retirada da adaptação.</p>
<p>ATO V – Cena II (<i>Já citada</i>)</p>	<p>Cena 12 – O Brasil é bem Catarina;</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena e ideia foi retirada da adaptação.</p>
<p>ATO V- Cena da festa final de Sly <i>Esta cena foi retirada das traduções da obra de Shakespeare segundo historiadores.</i></p>	<p>Cena 13 – Sly e a trupe de teatro</p>	<p><i>Etiud</i> criado e experimentado; Cena foi reformulada até a apresentação.</p>

QUADRO 2: PRIMEIRO CANOVACCIO DA ADAPTAÇÃO DA OBRA (MAIO, 2017)

FONTE: DIÁRIO DE BORDO DO AUTOR

O processo da repetição que é dado através da perspectiva do ensaio, foi trabalhado inúmeras vezes com cuidado, preocupando-se com as problemáticas: diminuição da espontaneidade dos alunos-atores em cena, perda do instigar novas possibilidades cênicas, resistência corporal e a falta de concentração e foco no processo.

Como já comentado neste trabalho, o *Etiud* enquanto método improvisacional, trabalha no interior das problemáticas relacionadas ao mecanicismo, decoração de falas de forma automática e sem verdade cênica. Para tanto, sua utilização durante o processo surge como algo novo para os alunos, uma vez que estes já estavam acostumados com a decoração de falas

enquanto único (e verdadeiro) procedimento para a realização de apresentações na escola. A própria palavra improvisação quando proposta desde os exercícios iniciais, trazia aos alunos um sentido de algo mal feito e não bem estruturado. É o que Sandra Chacra (1983) salienta ao nos apresentar a perspectiva das dicotomias resultados-produtos e processos-experimentos.

A sociedade que vivemos nos apresenta uma busca por resultados e metas, que se encontram no futuro, impondo-nos deixar de lado a reflexão do presente. E é justamente no presente que se encontram momentos e formas que se constroem como relações de aprendizado e de trocas de conhecimentos. A improvisação teatral enquanto experimentação, composição e criação, em alguns casos é entendida como algo menor por focar no presente e não atender impulsivamente a um resultado imediato. Lembramos que se déssemos um texto pronto aos alunos-atores para ser decorado, apresentando resquícios de resultados, conseqüentemente isto representaria mais segurança para esses participantes.

Para os alunos-atores no início dos ensaios, após a construção dos *canovaccios*, a falta do texto impresso limitava a imaginação e multiplicava o nervosismo quanto à futura apresentação. No entanto, para alguns outros, todo o conhecimento construído, seria apenas evidenciado no dia do espetáculo, ficando de lado tudo o que foi trabalhado no decorrer das experimentações, nos momentos dos ensaios.

Na primeira etapa do projeto em 2017, quando não focávamos numa montagem cênica, utilizávamos o termo aulas-experimentos centrado justamente nesta dicotomia relacionada a processo e produto. No intuito de potencializar e aprofundar esta proposta, apresentamos outra nova proposição para os encontros (aulas-ensaios). Alguns alunos acabaram deixando a relação processual trabalhada na primeira etapa e nos primeiros encontros na segunda etapa de lado, e focaram apenas na apresentação final.

Aqui exemplificamos pequenas ações e discursos que elencamos enquanto distanciamento do que fora trabalhado no primeiro momento do projeto, e suas respectivas problemáticas no processo. Estas problemáticas

ocorreram no decorrer dos meses de maio, junho, julho e agosto. Também apresentamos ações que buscaram solucionar os acontecimentos:

a) Falta às aulas (maio, junho, julho e meados de agosto):

Os alunos faltavam e depois se justificavam afirmando já saberem decorado o roteiro (*canovaccio*) e por isso acreditavam que não precisavam comparecer às aulas-ensaios.

Problemática: Com a falta de alunos, algumas cenas ficavam prejudicadas de serem ensaiadas. Os alunos que compareciam se desanimavam no momento de realizar determinada cena com a falta dos colegas de contracenação. Além disso, as novas possibilidades que poderiam ser trabalhadas nestas respectivas cenas não eram experimentadas, e alguns elementos já construídos se perdiam com a falta de ensaio, prejudicando os próximos encontros que atrasariam o trabalho de novas cenas.

Ações para solucionar: Foi pedido aos alunos presentes que realizassem as cenas e que buscassem experimentar outros personagens, em específico os dos alunos faltantes. Tentamos desta forma fazer desta problemática uma ação de cooperar no processo e quem sabe na própria estética. Para tanto foi dialogado com os alunos-atores, que na permanência da falta destes alunos, os alunos presentes assumiriam estes outros personagens, e que o espetáculo ganharia uma outra aparência no que se refere à interpretação, diálogos e trocas.

Outra ação também realizada foi a da gravação dos *Etiuds*, realizada pelo professor-diretor e por alunos-atores que não estivessem em cena. Os vídeos gravados eram enviados para um grupo de aplicativo instantâneo, criado para atender aos avisos e respectivas lembranças que eram provocadas nos estudantes. Os vídeos colaboravam no compartilhamento do ensaio, na agilização de interferir nos atrasos do processo, e na colaboração aos faltantes, uma vez que estes também poderiam estar passando por diversos motivos outros, que os atrapalhavam de comparecer a aula.

b) Ensaio colocado num plano separado (maio, junho, julho e agosto):

Alguns alunos-atores encenavam de forma mais minimalista e sem muito esforço nos movimentos, gestos e ações corporais. Quando questionados sobre determinada análise realizada pelo professor-diretor, eles afirmavam que: “É porque é ensaio professor. Por isso não estou correndo de verdade, mas quando for no dia (da apresentação) eu vou correr.” (M. B. 16 anos, aluno-ator, 2018). Durante estes experimentos de montagem das cenas através dos *canovaccios* também se percebeu a falta de utilização dos exercícios e possibilidades trabalhadas nas primeiras semanas, acompanhadas de jogos teatrais e dramáticos.

Problemática: O esquecimento de determinados exercícios comprometia o andamento do processo, e a passagem de cenas ainda não reencenadas (focamos neste termo, pois o texto criado no *canovaccio* é fruto cênico, e não do imagético registrado em um texto-roteiro). A falta de disposição cênica dos alunos-atores nas aulas-ensaios não era reflexo apenas de sedentarismo e limitações temporárias corpóreas, mas também, sobretudo, de acomodação nos clichês e personalidades estereotipadas percebidas por eles como trabalho fácil de se resolver sem pesquisa e dedicação.

Ações para solucionar: A ação de contextualização do termo aulas-ensaio foi colaboradora na nova dimensão apresentada aos alunos. Quando estes sentavam para questionar, refletir e dialogar, não apenas indo pra cena sem um aparato de fundamentação, conseguíamos perceber um diferencial na atuação dos participantes. Além disso também foi pensado em alternativas que caracterizassem o espaço da sala de aula e o da sala de ensaio. O uso do quadro numa nova dimensão, da mesa do professor e da disposição das cadeiras colaboravam no processo de aprendizagem dos alunos nesta respectiva vivência.

c) Diminuição no número de participantes e busca por outras alternativas pedagógicas e estéticas:

Com a não adaptação à forma que se encaminhava o processo de montagem e percebendo que esta proposta não atendia ao imediatismo de se apresentar o espetáculo, como imaginavam alguns alunos-atores, foi perceptível a desistência de alguns. Estes acabaram migrando para as atividades esportivas, ou a de exibição de séries e vídeos (o chamado cinema) ou mesmo se acomodaram em ficar dentro das salas de aula, sem participarem de alguma atividade.

Problemática: Com a desistência de alguns alunos, as cenas que haviam sido criadas com a participação destes ficaram com deficiências e limitações. Com os personagens definidos alguns alunos não conseguiam realizar a cena com a falta de atores. Para que o processo não estagnasse, alguns acabavam assumindo o papel dos desistentes e buscando solucionar outras formas de não deixarem o ensaio cair.

Ações para solucionar: Com a desistência de alguns alunos, propomos uma nova estética ao espetáculo. Evitando as quebras de ensaio com a falta de alguns participantes, elencamos que um aluno poderia encenar vários personagens, o que refletiria numa nova organização e aparência dos figurinos, disposição cênica e das ações físicas.

Chacra (1983) quando reflete sobre a pedagogia do teatro, coloca o papel da improvisação, enquanto nova possibilidade de intervenção sensível e pedagógica nos envolvidos no processo:

Conseqüentemente, ela nos conta a história das representações teatrais mais "espontâneas" e mais "momentâneas", calcadas quase que exclusivamente no trabalho do ator. Um dos aspectos mais importantes a ser observado é que, através de sua evolução, a improvisação chega aos nossos dias mostrando-nos um fenômeno que era desconhecido (pelo menos quanto à sua intencionalidade) em toda a história do teatro: o espectador convertido em atuante se não em ator, naquele que não sendo ator pode jogar dramaticamente. (ibid, p. 38)

Os elementos espontaneidade, verdade, fé cênica e organicidade são trabalhados da melhor forma quando conseguimos levar em conta o potencial dos sujeitos. Para tanto se faz necessário compartilhar como a maioria da

turma desenvolveu níveis de organicidade cênica, através de outros exercícios realizados, mas, sobretudo, com a liberdade criativa dada aos mesmos.

Foi perceptível durante os encontros que os alunos-atores realizavam cenas mais orgânicas partindo da improvisação, que ainda que auxiliada por provocações do texto, sempre possibilitou a liberdade de criação cênica para os alunos. Essa abertura de possibilidades foi perceptível, seja na disposição pelo espaço, na projeção e entonação de voz ou nas partituras corporais criadas pelos participantes.

Isso se mostrou aparente nas duas alunas-atrizes que interpretavam a personagem Catarina, e nas outras duas que interpretavam a personagem Bianca. Ainda que as personagens interpretadas fossem as mesmas, estas alunas perceberam que o trabalho de construção e composição de Catarina e Bianca não tinha uma fórmula, nem estava organizada sobre extremos: certo e errado. Foi através do instigar a criatividade, que estas alunas perceberam que somente por meio da liberdade artística, elas conseguiram criar autonomia durante o processo.

Essa autonomia se mostrou presente a partir de pequenos atos dos envolvidos no processo, tais como: chegar cedo na aula, às vezes antes mesmo do professor-diretor, ficando a esperar ele na porta para abrir a sala. Arrumar as cadeiras na disposição de acordo com o ensaio. Pesquisar mais sobre o texto, o seu tema, e por consequência sobre a atualidade, no que se referia a machismo, misoginia, violência doméstica e outros atos.

Mas o que queremos ressaltar como atitude autônoma essencial no caráter estético do espetáculo, foi a criação do último ato, feito totalmente pelas alunas-atrizes do processo. Essas meninas-mulheres envolvidas na montagem foram provocadas através de três vídeos apresentados: *Sororidade é tudo! Contra o Machismo e o feminicídio* – da Universidade Católica de Pernambuco³⁹; *Não se cale. Denuncie! Ligue 180*⁴⁰ – da Unha de Gato

³⁹ O vídeo apresenta uma campanha contra o machismo e o feminicídio tentando mostrar em atos o que as vezes é transformado em tabu. Disponível em: <https://youtu.be/DtDvjzUU7xM>

⁴⁰ O vídeo aprofunda a questão da violência doméstica explicitando pequenos discursos de sinais violentos no contexto familiar. Disponível em: https://youtu.be/CwtV-z_TH5M

Produções e *Professora faz experimento em sala de aula para desconstruir o machismo*⁴¹ da Inspiring the future.org.

Os vídeos colaboraram no que se refere ao discurso e fundamentação das cenas a serem criadas, no entanto, o caráter cênico propriamente dito, foi colaborado por meio dos experimentos corporais trabalhados com as alunas. Estas participantes trabalharam posições, ações e movimentos corporais que possibilitaram uma nova dimensão no espetáculo, para além do naturalismo, como já proposto no início do projeto. Entre o texto falado criado para este ato, ressaltamos frases de jornais, de notícias e de reestruturação do discurso realizado pela personagem *Catarina* na última cena do texto de Shakespeare.

Consideramos que a repetição no processo foi trazida numa dimensão diferente, que a organicidade foi trabalhada de forma empírica durante as ações pedagógico-artísticas, sem ater-se somente ao discurso, e a autonomia foi reflexo do processo de liberdade artística estimulado entre os envolvidos. Para tanto, consideramos que a autonomia tenha colaborado numa dimensão democrática e solidária entre os participantes, vindo a atingir pessoas que poderiam colaborar no processo, mesmo sem estar envolvido nele desde o início, como poderemos perceber a frente.

II.3. Processo Colaborativo e Interdisciplinaridade

A andorinha voa veloz, voa mais do que minha voz. Andorinha faz a canção que eu não fiz. Andorinha voa feliz. Tem mais força que minha mão, mas sozinha não faz verão.

Voa bicho. Telo Borges e Milton Nascimento. 2003.

Desde o início da graduação do autor deste trabalho, foi trabalhada a compreensão e o convite à prática da coletividade e da colaboração, que designavam em ações sociais mais democráticas e éticas; ações estéticas

⁴¹ O vídeo apresenta um experimento de uma professora que pede aos seus alunos para desenharem diversas profissões e depois apresenta cada profissional desta levando-os para a sala de aula. Enquanto a maioria dos desenhos representavam homens, todos os profissionais que foram levados a sala de aula, para a surpresa dos alunos, eram mulheres. Disponível em: <https://youtu.be/I60Apon5s2k>

mais potentes e atraentes e ações pedagógicas mais desconstruídas e libertárias. Entendendo a particularidade do teatro enquanto linguagem artística coletiva por natureza, nos empenhamos em trazer ao processo elementos de colaboração e compartilhamento de habilidades, que chegavam a outro caminho do sistema escolar, que na maioria das vezes, promove mais a individualidade e competitividade entre os alunos (FREIRE, 1987), do que a inteligência geral (MORIN, 2002).

Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. (MORIN, 2002, p. 39)

Durante o processo os alunos tiveram a possibilidade de criarem e recriarem de acordo com seus determinados pontos de vista, numa ação dialógica e reflexiva. No entanto cabe lembrar que o ponto focal destas práticas se dava na montagem cênica e na interpretação teatral e improvisação cênica enquanto conteúdos específicos de teatro. Os alunos-atores experimentavam e trabalhavam especificamente com as particularidades do trabalho do ator durante um processo criativo, enquanto outras demandas ficavam de lado, sendo pouco aprofundadas.

Entre as demandas podemos citar: a organização da dramaturgia que se dava através do registro dos *Etiuds* criados, que em sua maioria se organizavam através da filmagem das cenas, que colaborava na escrita do texto criado na improvisação, uma vez que assistidas nos vídeos gravados refletiam o processo criativo. A cenografia que no decorrer dos primeiros ensaios se limitava a organização das cadeiras da sala de aula em outras disposições, das quais por meio da improvisação ganhavam outros significados. E os figurinos que durante o processo criativo se limitavam aos fardamentos usados pelos alunos, pela resignificação de tecidos e toalhas trazidos pelos mesmos e algumas outras vestimentas pedidas pelo professor-diretor para serem utilizadas nos ensaios-gerais abertos (que serão a frente relatados).

Atento a estas problemáticas e percebendo a alta concentração de atividades dos alunos, o professor-diretor resolveu não sobrecarregar funções sobre os alunos-atores no intuito de não prejudicar o ponto chave da pesquisa, que é a interpretação teatral. Para tanto, o professor-diretor resolveu propor a professora Gislayne Pozzetti, docente do Curso de Teatro da UEA (o mesmo da formação do autor), por ocasião ministrante da disciplina de Cenografia (2º semestre de 2018), que os alunos participantes deste respectivo componente pudessem colaborar na criação destes elementos estéticos visuais da montagem *Bem Catarina*.

Com a confirmação e a disposição elegante da professora, conseguimos desta formar criar uma rede de interdisciplinaridade e de colaboração que promoveram a potencialidade, o refinamento e a complexidade necessária para um processo pedagógico e artístico mais atrativo e menos sufocante.

A disciplina de Cenografia estava sendo ofertada para a turma do 2º período de Bacharelado em Teatro (turma 2018) e 6º período de Licenciatura (turma 2016), e contava com a participação de 20 alunos matriculados. No intuito de valorizar a importância de cada sujeito e elementos que complementam a criação artística, os alunos participantes desta disciplina começaram a manter um contato com o professor-diretor e aos poucos com a comunidade escolar. Esta ação conseguiu garantir uma relação entre a universidade e a escola que em momentos iniciais do projeto, não imaginávamos alcançar.

Entendendo esta prática dentro do plano do processo colaborativo que é aquele que integra uma ideia e dispõe diferentes funções aos sujeitos envolvidos no processo, no intuito de potencializar ações e evitar desgastes de energia com sobrecargas de competências a uma só pessoa ou determinado grupo, propomos a liberdade artística dos alunos-acadêmicos-cenógrafos que compunham toda a obra artística.

Para tanto foi apresentado aos alunos da universidade o início do processo criativo realizado na escola, o texto *A Megera Domada* na íntegra, a perspectiva da adaptação da obra, o caráter estético que vinha sendo traçado no decorrer da criação cênica, entre tantas outras informações pertinentes.

Com a colaboração da professora ministrante das disciplinas e com o incentivo de entender a dramaturgia que envolve os elementos visuais, que conversem e promovam informações necessárias e importantes para o espetáculo, os alunos da universidade se sentiram mais livres para criar e com mais autonomia para o desenvolvimento das ações.

Numa busca por um caminho equilibrado e distante de extremidades entre a frouxidão de um processo colaborativo mal organizado e a ditadura de diretores comandantes que mecanizam ações e limitam espontaneidades, propomos trabalhar com a promoção da identidade de todos, a organização das informações compartilhadas, o equilíbrio das ideias construídas e a realização do que fora acordado democraticamente e se fez mais pertinente para o processo.

(...) interrogamo-nos sobre como proceder na condução de um trabalho sem cair nos extremos da criação coletiva ou da centralização das decisões na figura de um diretor e/ou dramaturgo. Faz-se necessária a busca de procedimentos que permitam um equilíbrio entre três possibilidades de *autorias* deste discurso a ser posto em cena, ou seja, que possam equacionar a criação do ator, do diretor e do escritor na tessitura do acontecimento teatral. (MARTINS, 2013, p. 43)

Diante da contemporaneidade cênica passamos a compreender que os processos atuais não se fecham em moldes pré-estabelecidos, muito menos se limitam a decodificações de cargos e verdades absolutas. Promover aos sujeitos liberdade artística e de discurso, colabora numa obra mais potente e mais aprofundada em pesquisa e em detalhes que fazem a diferença na plástica visual e no argumento textual.

Enquanto os alunos da universidade compunham um roteiro de ações para a montagem do cenário, os alunos-atores do processo ensaiavam os últimos ajustes realizados antes da apresentação.

Figura 11- Acadêmicos do Curso de Teatro e estudantes de Cenografia criam, constroem e afinam os últimos detalhes do cenário para a montagem.



Fonte - Acervo pessoal do pesquisador autor.

Num objetivo colaborativo, estratégico e interdisciplinar, o professor-diretor em diálogo com a diretoria da escola, os pedagogos do período da manhã e da tarde, e com a professora Maria José que é responsável pela disciplina de Arte e Fruição em Arte, propôs que as atividades de ensaios e a própria apresentação do espetáculo contassem como a avaliação do quarto bimestre para os alunos participantes nestas respectivas disciplinas. Também foi proposto que no decorrer dos últimos meses de ensaios, os alunos que não participavam do projeto fossem convidados a assistir os ensaios e colaborar num caráter reflexivo e de compartilhamento de pontos de vistas.

Com a presença dos alunos convidados, algumas pendências poderiam ser ajustadas. Por hipótese do professor-diretor: os alunos-atores com a presença de um público teriam mais iniciativas na resolução de problemáticas cênicas, bem como estariam mais atentos a não deixarem o 'espetáculo cair' num sentido ligado à concentração e dedicação no processo.

Também foi proposto que os alunos que foram convidados a assistirem os ensaios, pudessem escrever relatórios sobre as questões do tema da obra que estava sendo montada: das questões estéticas da montagem, da interpretação dos alunos-atores e das questões dos próprios discursos propostos no texto, procurando sempre conversar com a atualidade e com a vida real.

No intuito de desconstruir caixinhas estabelecidas que se mostravam bem acentuadas no momento da recreação na escola, propomos integrar um grupo maior a um processo que leva o nome da comunidade escolar visitada, bem como deve atender às especificidades e realidades desta mesma.

II.4. Ensaios abertos e os indícios de “*espetacularidade*”⁴²

Os ensaios abertos iniciaram no final do mês de agosto e estenderam-se até meados de outubro. Seu objetivo principal era formar uma nova atmosfera aos alunos-atores, provocada especificamente pela presença de uma plateia. Por outro lado, também pensávamos em promover uma nova atividade aos alunos da escola que não se encontravam em nenhuma das outras ofertadas no mesmo horário extracurricular. Os alunos que iam assistir aos ensaios poderiam após a sua realização, explanar sobre suas percepções das cenas e da montagem como todo. Realizando desta forma críticas que poderiam aprofundar temas e elementos que nem o professor-diretor, nem os alunos-atores poderiam ter percebido no decorrer do processo.

A proposta era, que a cada dia de ensaio aberto, uma turma da escola visitasse a sala e o assistisse, o que acabou não ocorrendo. Foi programada uma lista de sete ensaios abertos para as respectivas doze turmas de tempo integral da escola. As turmas com menor número de alunos se juntariam e visitariam o ensaio no mesmo dia. De acordo com a lista programada, todos teriam a oportunidade de visitar e fazer parte do processo de alguma forma. Porém, o que ocorreu na realidade foi uma pouca divulgação e motivação provocada nos alunos a visitarem a sala de ensaio no horário do almoço. Como resultado os alunos espectadores que iam aos ensaios, manifestavam o desejo de forma espontânea, o que ocorria da mesma forma nos momentos de se pronunciar enquanto público no final dos encontros.

⁴² Usamos este termo não existente no dicionário português, tentando conceituar os ensaios abertos enquanto ações com níveis maiores de elementos espetaculares, seja por causa da presença de um público, ou mesmo por conta do que esta presença provoca no desenvolvimento cênico dos atores.

Por parte dos alunos-atores percebíamos uma ansiedade, por medo do que eles chamavam de “errar na frente dos outros”: Professor, por favor! Hoje não! A gente vai melhorar e ‘ai sim’ podemos abrir para a plateia. (P. Q. 16 anos, aluno-ator, 2018). Para que a presença do público fosse entendida pelos alunos-atores enquanto elemento motivador na construção de uma nova postura e de ações mais focadas, o professor-diretor os estimulou a relembrem o caráter da sala de ensaio, enquanto espaço de experimentação e de espaço aberto e democrático.

Foi justamente por isso que se considerou importante a presença da plateia, uma vez que esta também teria acesso ao processo criativo dos alunos-atores, o que poderia contribuir na quebra de preconceitos e verdades absolutas sobre a linguagem teatral. O processo aberto desta forma garante tanto aos que estão em cena quanto ao que estão no público a possibilidade de criar e recriar posicionamentos, discursos e práticas. Cecília de Almeida Salles (1998) nos lembra que

Quando se acompanha processos, percebe-se que cada forma contém, potencialmente, um objeto acabado. São parágrafos, linhas, tons e voz, tomadas que resistem, ao longo de todo o percurso, ao olhar crítico do artista. Mantêm-se inalterados desde a primeira versão. (ibid, p. 79)

Diante desta perspectiva podemos pensar que no próprio processo da montagem ou construção cênica percebemos a potencialidade de pequenos momentos, elementos e códigos que vão sendo criados e porventura afinados e tornando-se parte integrante da obra. Acreditamos que com a presença de espectadores, também podemos ampliar as possibilidades do verbo criar, afinar e integrar.

Iniciamos os ensaios abertos com uma plateia de 3 alunos espectadores. Estes eram na verdade, amigos de alguns dos alunos-atores, que foram convidados pelos mesmos.

Ao todo conseguimos realizar sete ensaios abertos com número alternado de presentes:

2º ensaio aberto: 5 espectadores;

3º ensaio aberto: 2 espectadores;

4º ensaio aberto: 1 espectador;

5º ensaio aberto: não foi passada lista de frequência;

6º ensaio aberto: 2 espectadores;

7º ensaio aberto: 6 espectadores.

Após os ensaios foram realizados diálogos entre alunos-atores e alunos-espectadores. As questões abordadas nos discursos se concentravam mais em observações técnicas: tempo-ritmo, projeção de voz e dicção, costas para o público sem justificativa, conexões entre fins e inícios de cenas etc. Estas questões foram resumidas pelo professor-diretor nestes conceitos, uma vez que nos discursos dos alunos-espectadores, termos e palavras como projeção ou tempo-ritmo surgiam como: “a cena nem teve graça naquele momento”, “faltou fazer direito naquela hora” e “eu não entendi, nem ouvi o que vocês falaram”.

Como resultado da presença de público, podemos destacar a divulgação do trabalho. Os alunos-espectadores motivaram outros alunos a assistirem à apresentação final, compartilhando suas percepções acerca do processo e relatando as colaborações promovidas por eles no momento final da montagem. O processo de assistir o ensaio colaborou no compartilhamento de informações sobre o projeto na escola aos que ainda não sabiam de sua existência.

Ainda que o que fora proposto com a lista de visitas das turmas e a criação de resumos sobre a montagem por parte dos espetadores não tenha ocorrido como o planejado, a nova organização feita em meio aos desafios enfrentados e a adaptação metodológica necessária realizada frente as novas possibilidades colaboraram num crescimento da divulgação do evento e no discurso dos alunos que assistiram aos ensaios. Em meio as tantas adaptações imediatas realizadas, ainda conseguimos levar a frente a organização de obtenção de nota parcial aos alunos-espectadores, uma vez que estes escreveram pequenos relatos sobre o que acharam do ensaio e seus posicionamentos críticos sobre os temas abordados no texto da montagem.

III ATO**O ESPETÁCULO E A REFLEXÃO PROVOCADA****III. 1. Refletindo o espetáculo criticamente e poeticamente**

O espetáculo foi apresentado no dia 31 de outubro de 2018, dia das bruxas – festa que apresenta forte caráter feminista em sua origem; no entanto a escolha pela data se deu, na verdade, por conta da preocupação com as atividades de final de ano, tanto da escola (ECCS) como da universidade (UEA), que poderiam conflitar com a apresentação. O momento foi marcado para às dezesseis horas da tarde, na sala de ensaio onde sempre ocorrera os encontros com os alunos-atores e com convite dirigido à uma plateia formada por familiares dos estudantes e do professor-diretor, professores da escola, alunos-universitários-cenógrafos e professoras da universidade, em específico a banca examinadora da pesquisa.

O espetáculo iniciou no horário marcado com presenças e ausências pontuais de convidados (as ausências colaboraram na entrada de alguns alunos da escola que queriam assistir à apresentação), bem como com alguns imprevistos costumeiros que rondam a natureza da arte teatral e da rotina escolar formal.

Podemos destacar entre as atividades-imprevistos a realização de uma confraternização na escola organizada de última hora pelo dia do funcionalismo público, a realização de um evento de combate à violência doméstica promovida pela SEDUC num bairro distante⁴³, a realização de uma reunião de conselhos entre pais e professores voltada a temas de situações parentais

⁴³ Cabe lembrar que o espetáculo montado pelos alunos-atores apresentava em seu enredo questões voltadas à violência doméstica, feminicídio e machismo. O evento da SEDUC apresentava as mesmas questões, mas em nenhum momento foi estimulada uma conexão entre as atividades. Aqui salientamos outra vez a presença das caixinhas estabelecidas que fragmentam e impedem outras possibilidades pedagógicas no âmbito escolar.

como separação e divórcio; e, por fim, a primeira reunião de alguns representantes da escola frente ao novo governo do estado, eleito três dias antes da apresentação.

Mas gostaríamos de citar em destaque especial a troca de sala no último momento: a sala onde ocorreria o espetáculo foi trocada por outra que apresentava algumas disposições diferentes do espaço da anterior, tais como o local do quadro branco, mesa de professor e carteiras dos alunos. O que obrigou os alunos-atores a passarem uma última vez um *mise-scene* de toda a montagem, no intuito de evitar desencontros no momento da apresentação.

O espetáculo iniciou com a apresentação das ações físicas (STANISLAVSKI, 1998) dos personagens, enquanto a plateia ia entrando e sentando no chão, nos espaços específicos dispostos aos espectadores. Enquanto os alunos-atores já interpretavam, a sonoplastia referencial do espetáculo auxiliava na criação da atmosfera do universo do texto. Após a entrada de toda a plateia, o professor-diretor realizou um pequeno cumprimento a todos os presentes e anunciou a abertura do espetáculo.

O texto iniciava com a chegada de duas farsantes que iam até *Cristóvão Sly*, um mendigo, oferecer o que comer e beber. Estas personagens acabam por embebedá-lo e vesti-lo de mulher com artigos luxuosos, no intuito de enganá-lo, forçando-o a acreditar ter nascido mulher e rica. Ao retornar da embriaguez *Sly* acredita na farsa e assiste a um espetáculo teatral em sua própria casa, com atores contratados pelas farsantes. Este espetáculo é a própria obra *A Megera Domada*.

Algumas ações como a retirada da roupa de *Sly*, e a colocação das vestes que o poria numa condição feminina, ainda que bem trabalhada no decorrer do processo, acabaram se alongando no momento do espetáculo. Isso se deu por conta da falta de ensaios com os figurinos e adereços. Enquanto nos ensaios o tempo destas ações se davam pela hipótese e se tornava mínimo, no momento espetacular ele estendeu-se e tornou-se cansativo.

As personagens começaram a surgir e desenrolar o enredo da adaptação da obra *A Megera Domada* após a sonoplastia de um trem velho, que indicava a chegada de *Lucêncio*, um jovem universitário de classe média alta e *Trânio*, seu empregado, a uma nova cidade, na qual moram a família do *Sr. Batista*, pai de *Catarina* e *Bianca*. O jovem *Lucêncio* vai até a casa 181 com o objetivo de falar com a amada que conheceu por meio de aplicativos de relacionamento. Porém o amor entre os dois não pode ser firmado por conta da regra imposta por *Sr. Batista*, a de que *Bianca* só se casará após o casamento de *Catarina*.

Lucêncio propõe trocar de identidade com *Trânio*, disfarçando-se de um pobre professor de música, enquanto seu empregado se passa por um rico recém-chegado na cidade que quer se casar com *Catarina*. Com a aprovação de *Batista*, sem saber das trocas de identidade dos sujeitos, *Lucêncio* aproveita para ficar namorando com *Bianca* durante as aulas de violão, enquanto *Catarina* passa seu primeiro encontro a bater em *Trânio*.

Tudo toma outros rumos com a chegada de *Petruccio*, um rico falido à procura de alguém para aplicar um golpe. Ao conversar com *Trânio*, que é seu amigo de longa data, propõe conversar com *Batista* para conseguir negociar serviços em sua empresa, aproveitando a oportunidade para pedir a mão de *Catarina* ao anunciar ser rico. Como resultado da grande ambição, *Batista* concede a mão de *Catarina* à *Petruccio*.

A disposição destas ações se dava distante das tradicionais apresentações à italiana. Ela se concentrava entre a quina de paredes da sala e era compartilhada com dois lados de plateia. Objetos como porta e ambientes como rua eram trazidos a cena de forma imagética por meio das ações e em últimos casos pelas falas das personagens.

O segundo ato do espetáculo inicia com o casamento das irmãs que configuram dois extremos: os casamentos forçados pela família, no caso de *Catarina* e os realizados por conta do amor e paixão dos noivos, no que se refere à *Bianca*. Após isso, ocorrem algumas danças dos personagens como resultado dos casamentos realizados. Cabe destacar que as músicas que foram dançadas pelos alunos-atores foram *Banho de Lua*, de Cely Campelo

(1959); e *Revolution*, de *Diplo* (2014). Ambas as canções foram trabalhadas durante um mês por determinados alunos da escola, para uma apresentação em uma Feira Cultural de Dança, na qual contou como atividade pré-requisito para a nota parcial na disciplina de Educação Física⁴⁴.

No intuito de evitar sobrecargas, o professor-diretor propôs aos alunos que escolhessem as músicas que mais gostaram de dançar no evento e que as colocassem nesta cena específica do espetáculo. Desta forma conseguimos limpar alguns excessos da coreografia e detalhar alguns movimentos, o que não ocorreria caso escolhêssemos uma nova música, o que poderia prejudicar o andamento do processo. Também destacamos a presença das canções citadas, uma antiga e uma atual, que incorporam a própria proposta do espetáculo, que é a não delimitação de qual época se passa a história, mas o mesclar de elementos antigos com contemporâneos.

O terceiro e último ato inicia com a afirmação de *Batista* interpretada por um respectivo aluno-ator (J. V. Aluno-ator, 17 anos, 2018) que após descobrir a farsa de *Lucêncio* afirma: “Agora sim nossa Família Tradicional Brasileira conseguirá viver em paz. Minhas filhas têm maridos, e em breve terão filhos. Agora realmente poderão ser chamadas de mulheres”.

Partindo desta afirmação, todas as alunas-atrizes tomam conta do espetáculo e começam individualmente a contar a biografia de Mariele Franco⁴⁵, Mc. Karol⁴⁶, Maria da Penha⁴⁷ e sobre algumas presenças femininas

⁴⁴ Abrimos parênteses sobre o assunto, uma vez que a Dança em muitas escolas e em diversas atividades ainda é vista como sub-área da área de conhecimento da Educação Física e não da Arte. Os alunos no decorrer da atividade foram provocados pelo professor-diretor a repensar estes conceitos.

⁴⁵ Mariele Franco (1979-2018) foi uma socióloga, política, feminista e defensora dos direitos humanos. Elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro com mandato previsto de 2017 a 2020, porém foi assassinada a tiros junto de seu motorista no dia 14 de março de 2018. A suspeita dos investigadores é que o crime seja de execução, no entanto até o final da publicação deste trabalho as autoridades competentes não deram os resultados das investigações, nem encontraram os criminosos, com o total de oito meses de buscas e de forte indignação pela demora no caso. O dia 14 de março foi decretado o dia Mariele Franco, de combate ao feminicídio e o extermínio às mulheres, mulheres negras e mulheres lésbicas.

⁴⁶ Mc. Karol (1993) é uma cantora e compositora brasileira. Trabalha diretamente com canções que apresentam duplo sentido, bem como com aspetos políticos, tais como o combate ao machismo e ao racismo.

⁴⁷ Maria da Penha (1945) é uma figura combatente pelas causas dos direitos da mulher, especificamente contra a violência doméstica e o feminicídio. Contribuiu na criação da Lei Maria da Penha, sancionada em 2007. Sua vida ativa no combate a estas causas se dá após

em diversas religiões: Maria (Nossa Senhora, mãe de Jesus Cristo) no cristianismo, *Yemanjá* (deusa dos mares e rios na religião de matriz africana e afro-brasileira), *Saravasti* (deusa da arte e educação na religião hindu) e *Jaci* (deusa indígena tupi-guarani). Todas as personalidades faladas, foram escolhidas pelas próprias-alunas atrizes durante o processo em rodas de conversas e pesquisas em casa.

Os alunos-atores começaram a soltar frases machistas e sobre o ecoar delas, as alunas-atrizes deram informativos⁴⁸ sobre pesquisas que calcularam o nível de machismo e o número de feminicídio no Brasil.

Todas essas ações de distanciamento⁴⁹ e saída de personagens dos alunos-atores incorpora e justifica a proposta de um espetáculo que não se fixa sobre o naturalismo, mas conversa com outras estéticas, tanto num viés artístico quanto político. Todas as questões que outrora foram expostas sobre o machismo no decorrer do espetáculo e que ocasionaram o riso da plateia, foram colocados à prova quando os alunos-atores livres de personagens apresentaram de forma mais violenta sobre o que realmente se tratava o tema do texto.

Após todo o ocorrido e um silêncio brusco, a dramaticidade foi retomada por meio da ação de *Sly* que começou a chorar por refletir sobre as dificuldades apresentadas que atravessam diariamente a vida das mulheres. As farsantes tomaram o espaço e contaram toda a verdade para ele. Ao descobrir ser homem e pobre, o mendigo vai retirando toda a vestimenta e analisa sobre todo o machismo que já poderia ter praticado. Este ato, leva os demais personagens a procurarem um encerramento que converse com a

ser agredida pelo seu ex-marido e quase ser morta duas vezes pelo mesmo, chegando a ficar paraplégica por conta dos ataques.

⁴⁸ Estas pesquisas foram retiradas de sites da internet: *Portal G1* que apresenta uma pesquisa relacionada ao número de feminicídio e violência praticada contra a mulher no Brasil, no link: <https://g1.globo.com/google/amp/monitor-da-violencia/noticia/cresce-n-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-no-brasil-dados-de-feminicidio-sao-subnotificados.ghtml> e *Carta Capital* que faz uma pesquisa da porcentagem do nível de machismo e reconhecimentos das práticas machistas, no link: <https://www.google.com/amp/s/www.cartacapital.com.br/diversidade/no-brasil-o-machismo-e-o-preconceito-mais-praticado/@@amp>

⁴⁹ O distanciamento proposto na cena, se trata de uma técnica elaborada pelo encenador e dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956), que distancia o público da ficção por meio da quebra da interpretação dos atores, que de personagens passam à posição de cidadãos no palco. Outras técnicas utilizadas também são as do uso de cartazes e faixas; e o de relatos pessoais dos atores e leituras de notícias.

dramaturgia do texto, que envolva coerência e que atenda às expectativas da plateia. No entanto o diálogo entre os personagens estimula um final provocado pelas próprias falas, como percebemos com *Catarina*: “Vamos acabar logo esse espetáculo! Foram oito meses ensaiando”. (K. R. Aluna-atriz, 15 anos, 2018).

A ideia era justamente brincar com os clichês e resoluções fáceis que ocorriam durante as improvisações realizadas durante o processo, bem como o preconceito ligado às montagens realizadas no espaço formal. Percebemos isto na fala de *Bianca*: “Vamos acabar com festa, como já é clichê na maioria dos espetáculos” (L. M. 16 anos, Aluna-atriz, 2018). No entanto, a justificativa de uma farsante acaba provocando estas questões: “Clichê não. Teatro em escola também envolve pesquisa e dedicação” (G. S. 17 anos, Aluna-atriz, 2018).

O espetáculo encerrou com festa e convite a plateia a tomar o espaço cênico e dançar junto com os alunos-atores, numa proposta de ampliar as práticas de arte e vida (STANISLAVSKI, 1999), bem como de desfragmentar estes conceitos (MORIN, 2002).

Após o encerramento foi entregue individualmente à plateia um pedaço de papel para que escrevessem de forma resumida as sensações, críticas e reflexões criadas em relação ao espetáculo. Entre as percepções encontramos: “Foi lindo demais”, “Uma boa apresentação”, “Foi bom”, “Ótimo”, “Divertido”, exposição de detalhes: “(...) personagens cômicos e bastante alegres. Nota 10!”, elogios: “(...) eles têm um tempo bom pra improvisado” e críticas construtivas: “ (...) precisa limpar algumas coisas básicas de Teatro”. Porém gostaríamos de destacar as seguintes descrições: “Achei bem legal, interessante e engraçado. Mesmo sendo inexperientes, eles ensaiaram bastante e se dedicaram, e isso que faz a peça ter um sentimento bom”. (Espectador não identificado. 31 de outubro de 2018) e:

Disposição dos alunos em realizarem um tipo de abordagem que relaciona elementos das mídias atuais como Facebook, Whats App. Foi uma abordagem que questiona e mostra as relações de homem e mulher na sociedade e como os casos de feminicídio sempre existiram. **(Espectador não identificado. 31 de outubro de 2018)**

Identificamos por meios dos registros do público, objetivos traçados no início da pesquisa, tais como, trabalhar o teatro enquanto linguagem artística na escola. Especificamente com a interpretação teatral, seguindo os mesmos parâmetros que auxiliam a formação do ator. No entanto, levando em conta o espaço formal, como lugar de experimentação e não de profissionalização da área. Por outro lado, também cabe destacar a ação da não promoção e ampliação dos clichês e de verdades absolutas criadas sobre o teatro, em meio a todas as dificuldades que atravessam o seu ensino no espaço escolar.

Também é importante lembrar o alcance de uma prática pedagógica preocupada com a construção de conhecimentos estéticos e sociais. Quer seja nos elementos da interpretação, ou da própria contextualização trabalhada a partir do tema abordado no texto construído pelos alunos.

Figura 14 – Alunos-atores encenam a obra Bem Catarina e após o encerramento do espetáculo conversam com a plateia sobre o processo.



Fonte – Fotógrafo do espetáculo.

III. 2. Conhecimentos estéticos e pedagógicos construídos

Entendendo que a prática do *Etiud* caracteriza determinado e pontual método do encenador russo, acreditamos também que no decorrer das épocas e em diálogo com novas práticas, é que conseguimos alcançar suas potencias.

A metodologia de K. Stanislavski não perde o seu significado, mesmo diante de outra estética totalmente diferente, pois ela não determina estilos nem fórmulas, e quem dela se aproximar com essa concepção a destruirá. (DAGOSTINI, 2007, p. 234).

Para tanto o *Etiud*, enquanto método improvisacional que colabora na criação cênica – em sua origem muito fiel ao texto dramático; na formação do ator – entendida no caráter profissional; e no próprio estudo da personagem – apresenta relações com a imaginação, se mágico, circunstancias dadas, verdade cênica e por aí vai, também pode ser adaptado para a sala de aula, uma vez que aprofundado em sua potência artística e pedagógica.

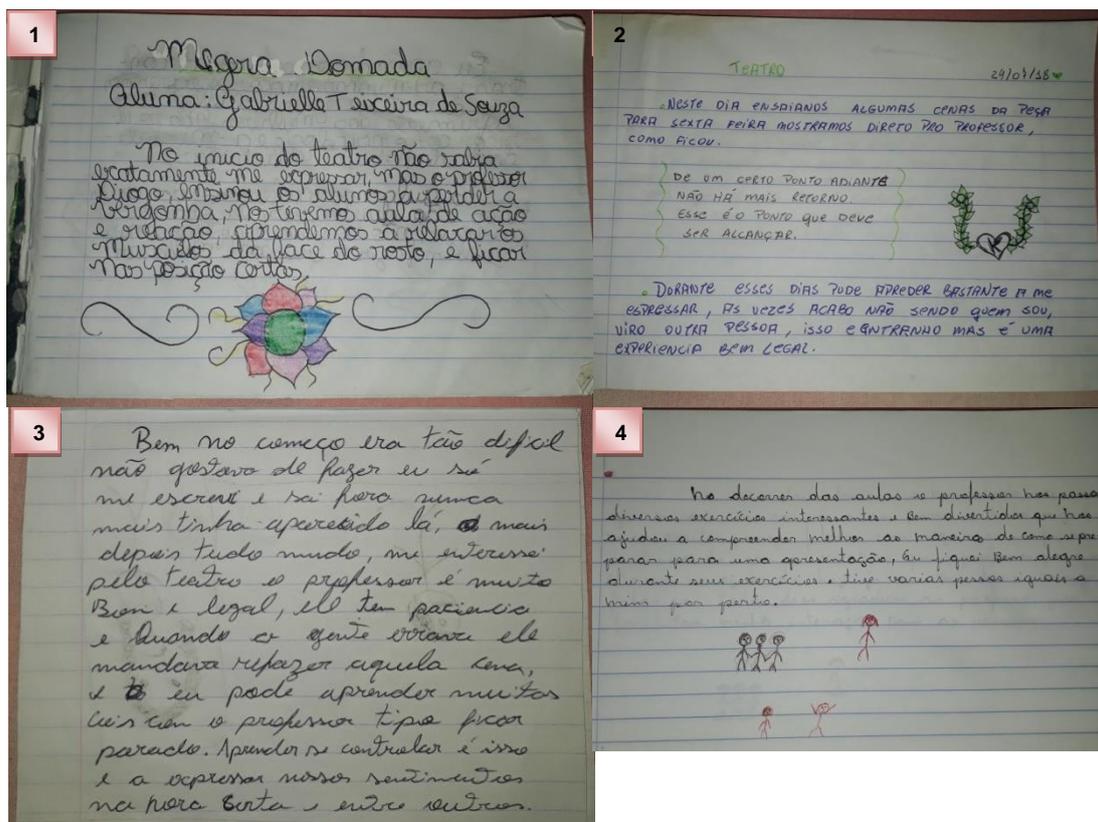
Como proposta de facilitar as impressões acerca da construção de conhecimentos dos alunos-atores no decorrer do processo, diminuimos o texto corrido e apresentamos a seguir, pequenos blocos de relatos dos estudantes, registrados em seus diários de bordo que se interligam uns com os outros, especificamente nos discursos de aprendizagem. Divididos de acordo com conteúdos e objetivos traçados desde o início da construção dos planos de aula, juntamos pequenas percepções do professor-diretor e damos ênfase maior neste momento às dos alunos-atores percebendo suas conexões e possíveis dicotomias.

Figura 15 – Diários de bordos dos alunos-atores.



Fonte – Acervo pessoal do pesquisador autor.

a) Conhecimentos básicos propostos por Stanislavski (1998, 1999 e 2007):



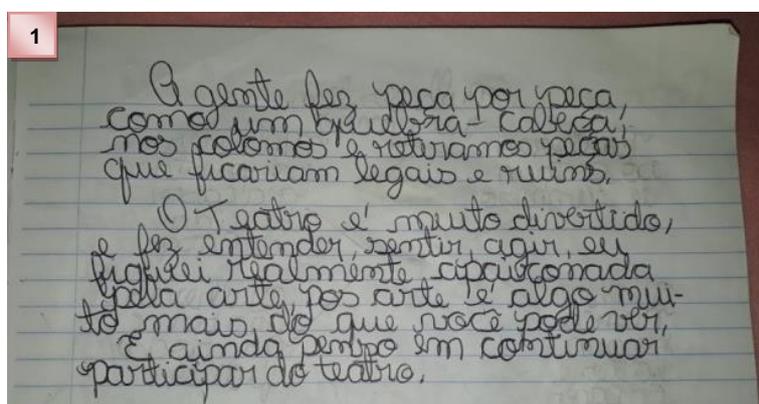
1. "No início do teatro não sabia exatamente me expressar, mas o professor (...) ensinou os alunos a perder a vergonha, nós tivemos aulas de ação e reação, aprendemos a relaxar os músculos da face do rosto, e ficar nas posições certas." (G. T. 17 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

2. "Durante esses dias pude aprender bastante a me expressar, às vezes acabo não sendo quem sou, viro outra pessoa, isso é estranho, mas é uma experiência bem legal." (K. R. 15 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

3. "Aprendi muitas coisas (...) quando a gente errava ele mandava refazer aquela cena, e eu pude aprender muitas coisas (...) tipo ficar parado. Aprender se controlar, é isso, e a expressar nossos sentimentos na hora certa, entre outros." (P. G. 17 anos. Aluno-ator. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

4. “No decorrer das aulas o professor nos passou diversos exercícios interessantes e bem divertidos que nos ajudou a compreender melhor as maneiras de como se preparar para uma apresentação.” (M. B. Aluno-ator, 16 anos. Discurso realizado no decorrer de uma aula. 2018).

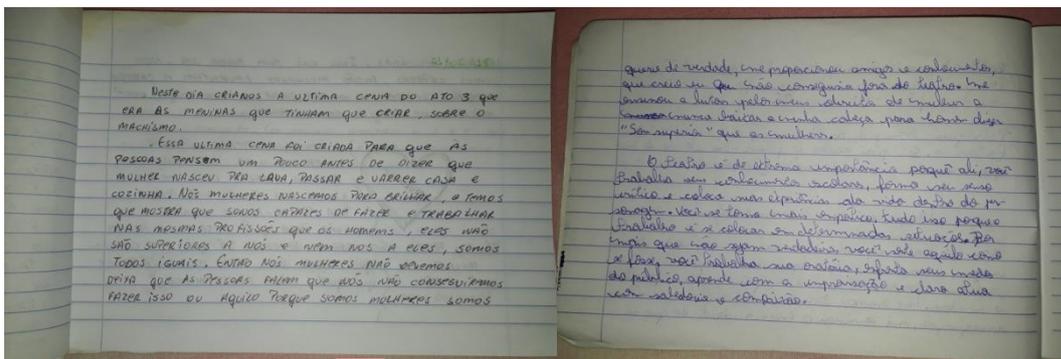
b) O entendimento do processo enquanto uma montagem (PAVIS, 2008) e do trabalho em processo e da construção de conhecimentos em seu decorrer (SALLES, 1998).



1. “A gente fez peça por peça, como um quebra-cabeça, nós colamos e retiramos peças que ficariam legais e ruins.” (G. T. 17 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo. 2018).

2. “Professor o senhor percebeu a diferença da gente? Dá pra ver nos vídeos. A gente evoluiu muito!” (M. B. Aluno-ator, 16 anos. Discurso realizado no decorrer de uma aula. 2018).

c) A presença dos temas transversais (especificamente o machismo, feminicídio e a violência doméstica) (PCN, 1997, 1998 e 2000):

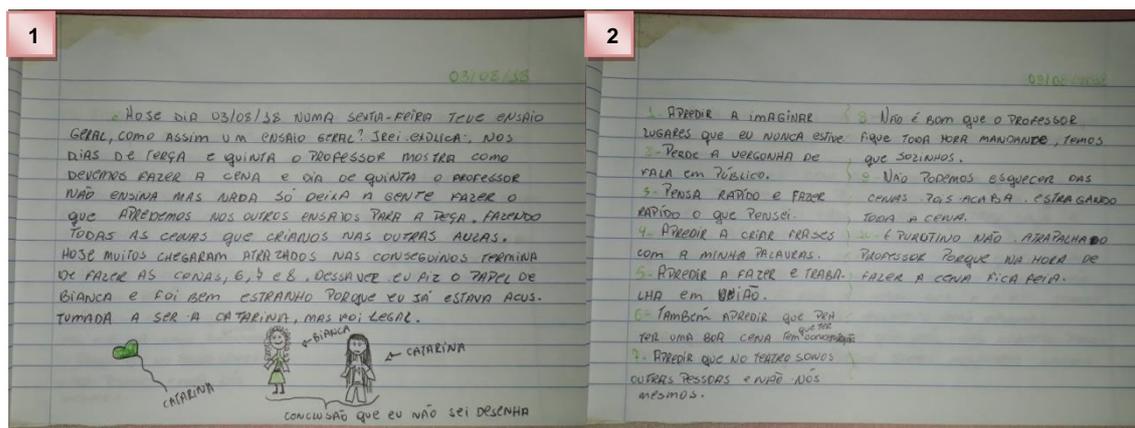


1. “Nós mulheres nascemos para brilhar e temos que mostrar que somos capazes de fazer e trabalhar nas mesmas profissões que os homens. Eles não são superiores a nós e nem nós a eles, somos todos iguais. Então nós mulheres não podemos deixar que as pessoas falem que nós não conseguiremos fazer isso ou aquilo (...)” (K. R. 15 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

2. “Me ensinou a lutar meus direitos de mulher, e a nunca abaixar a cabeça para homem dizer “sou superior”.” (L. S. 17 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

3. “Eu sou mulher, posso ser o que eu quiser”. (G. T. 17 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo. 2018).

d) Processo de autonomia (FREIRE, 1987):



1. “Nos dias de terça e quinta o professor mostra como devemos fazer a cena e dia de quinta o professor não ensina mais nada, só deixa a gente fazer o que aprendemos nos outros ensaios para a peça. Fazendo todas as cenas que criamos nas outras aulas. (K. R. 15 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

2. “Não é bom que o professor fique toda hora mandando, temos que (fazer) sozinhos.” (K. R. 15 anos. Aluna-atriz. Registro em diário de bordo pessoal. 2018)

Salientamos que estes pequenos fragmentos tentam abarcar o mínimo do que ocorrera no decorrer do processo, porém não consegue alcançá-lo em sua totalidade ou metade dela.

Consideramos importante levar em consideração os seguintes conhecimentos e relações de ensino-aprendizagem, percebidos nos depoimentos dos alunos-atores: a) *Conhecimentos básicos propostos por Stanislavski* – percebe-se a presença da liberdade muscular através dos exercícios, da fé cênica através da organização dos sentimentos, das ações físicas através das questões do repetir; b) *Montagem e processo*: os termos entendidos epistemologicamente a partir da desconstrução do produto; c) *Temas transversais*: elaboração de um novo discurso e novo posicionamentos das alunas-atrizes e alunos-atores e d) *Processo de autonomia*: o entendimento de criação, da não-cópia e da desconstrução dos termos certo e errado.

FINAL DE CICLO, RECOMEÇO DE OUTROS E RESISTÊNCIA PERMANENTE

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre. Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida

Maria, Maria. Fernando Brant e Milton Nascimento, 1978.

A lenda das *matrioschkas* está fortemente envolvida entre a temática da fertilidade, da amizade e do engrandecimento da feminilidade. A origem da criação destas bonecas se dá no Japão, porém a construção de sua lenda é firmada na Rússia no final do século XIX, bem como de seu nome atual. *Matrioschka* deriva de *Matriona*, um nome russo, que deriva de *maika* e *met*, que significa mãe. A incorporação da criação das bonecas enquanto artesanato russo, fez com que estas se tornassem objeto cultural deste país.

Segundo a lenda, certo dia um senhor carpinteiro chamado *Serguei* que passava a rotina construindo móveis, instrumentos musicais e pequenas obras de arte com madeira, resolveu construir uma boneca diferente. Uma vez que havia encontrado um tipo de madeira muito bonita em meio a um nevoeiro, o que lhe aparentou um milagre.

Esta boneca construída foi chamada de *Matrioscka* e não foi colocada à venda, por conta da admiração que seu criador logo pegou pela obra. Vivendo em uma solidude diária, o carpinteiro sempre falava com a boneca, até que em determinado momento ela lhe respondeu. Além de desejar-lhe: bom dia, ela também pediu ao carpinteiro que lhe desse uma filha, pois via a maioria das pessoas sendo felizes com a multiplicação de parentes e amigos. *Serguei* aceitou a proposta, porém a alertou sobre a dor que sentiria, pois para conseguir o material, teria que abri-la ao meio.

Com a confirmação da boneca, ele construiu uma menor, retirada de dentro da *Matrioschka* e deu-lhe o nome de *Trioschka*. Porém o desejo materno se repetiu com a nova boneca, e da mesma forma o carpinteiro criou uma terceira, dando-lhe o nome de *Oschka*. Esta última solicitou a *Serguei* o mesmo pedido, porém desta vez, percebendo o pouco material que tinha e com

medo de se repetir o desejo materno na nova criação, o carpinteiro construiu a quarta boneca, porém com um bigode pintado em seu rosto, e o nomeou *Ka*.

Ka não pode ter filhos por ser homem, no entanto ainda representava uma figura andrógena se levarmos em conta o restante de seus detalhes. Serguei colocou cada boneca dentro da outra e foi descansar, porém quando retornou não encontrou mais as suas obras, que haviam fugido.

Ao relatarmos a lenda destas bonecas, podemos afirmar que as *matrioschkas* estiveram presentes neste trabalho de diversas formas, das mais sensíveis que perpassam o subjetivismo e a linha da explicação, até as das mais científicas, que nos encaminham a perceber características parecidas, que uma vez em análise apresenta semelhanças em estética, forma e filosofia.

A palavra desfragmentação e feminino se misturam na história das *matrioschkas* russas, e se entrelaçam num momento reflexivo e sensível deste processo. Partimos, portanto, do ponto de vista do sistema Stanislavski, que é organizado em métodos⁵⁰ distintos que unidos formam este aparato técnico-sensível de formação aos atores, que vem colaborando neste processo até nossa contemporaneidade.

No entanto, sua separação em métodos não limita a possibilidade de percebermos o seu todo. É justamente esta fragmentação que incorpora um corpo maior de conhecimento construído e compartilhado pela figura do encenador russo. No que se refere as bonecas russas, suas divisões não impedem de a enxergamos enquanto uma só, e ainda que retiremos as menores de dentro da maior e as enfileiremos, perceberemos que todas elas formam uma só obra, ainda que divididas, porém nunca separadas.

O processo registrado neste trabalho caminha por estes conceitos: coletividade, criação, autonomia, sensibilidade e tantos outros. Entendemos como oportuno finalizar este processo tendo a perspectiva de futuras práticas que o encaminhe a outros lugares. Para tanto, percebemos este momento como

⁵⁰ O Sistema Stanislavski é dividido entre os métodos da Memória Emotiva (1997), Análise Ativa (1998), Ações Físicas (1998) e os Etíudes (1999).

a finalização de determinado ciclo, porém acreditamos que este, será colaborador de futuros processos e experimentações pedagógicas e artísticas.

Não deixando de lado as problemáticas enfrentadas, também buscamos apresentar e propor um posicionamento de resistência frente às possíveis dificuldades e novos desafios que a educação e a cultura poderão enfrentar em nosso país, e aqui ousamos destacar às ameaças feitas aos trabalhos educacionais realizados a partir das perspectivas de Paulo Freire, este aqui é um entre tantos. Justamente por isso enfatizamos o momento histórico que estamos passando e a atual conjuntura política que se formara especificamente em dias anteriores à apresentação da montagem dos envolvidos neste processo.

Encerramos este momento continuando a propor processos de sensibilidade, de posicionamento crítico e fazer criativo; indo contra a mecanização humana e a imposição de verdades absolutas. Propomos a autonomia e o trabalho de potencialidade das diversidades humanas, e posicionamo-nos contra a robotização e estabelecimentos de padrões sociais. Convidamos ao diálogo, à criação de roda e ao apertar de mãos com olhos fitados uns nos outros, e dizemos não a qualquer preconceito em suas diversas vertentes maldosas, violentas e assassinas.

Reforçando a posição de resistência, de formação de coletivo e da arte sendo realizada enquanto bem da humanidade propomos a seguinte ideia: ninguém solta a mão de ninguém. Caso comece a suar as mãos, entendamos a complexidade que envolve a Biologia no que se refere a sudorese que nos limpa de diversas bactérias presentes em outras camadas da pele, mas: ninguém solta a mão de ninguém. Caso, comecemos a cansar os braços, percebamos que se dividirmos o peso e equilibrarmos o tempo de quem recebe, e quem dá a maior intensidade, chegaremos na complexidade que envolve a Física, mas: ninguém solta a mão de ninguém. Caso nossas mãos fiquem vermelhas, olhemos a cor e percebamos sua tonalidade, e aí chegaremos à complexidade das cores no que envolve a Arte, mas: ninguém solta a mão de ninguém.

Segurando as mãos não teremos alternativas de segurar armas, propondo processos sensíveis não teremos alternativas de multiplicação de ódio e convidando a maioria às práticas dos discursos de paz não teremos alternativa de morrer por conta do discurso de ódio. Parafraseando a fala de Luís Inácio Lula da Silva (2018) “Os poderosos podem matar uma, duas, ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a chegada da primavera”, acreditamos que quem sabe faz a hora, e a hora de sermos flores sensíveis e fortes, promotoras de primavera é exatamente agora.

Que o teatro continue possibilitando práticas que vão a caminhos opostos ao do ódio e que continue promovendo sonhos e realização em seus tantos experimentadores, atores, artistas, professores, arte-educadores, alunos e sementes teatrais que multiplicam pensamentos e práticas sensíveis, poéticas e resistentes.

REFERÊNCIAS (AMIGAS E AMIGOS)

ADLER, Stela. **Técnica da representação teatral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ANTONACCIO, Gaitano. **Amazonas: A outra parte da história**. Manaus: Imprensa Oficial do Amazonas. 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da Improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

DAGOSTINI, N. **O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 2007.

DUTRA, Sandro de Cássio. **Linhagens e Noções Fundamentais de Improvisação Teatral no Brasil: leituras em Boal e Burnier** / Sandro de Cássio Dutra, Paco Editorial: 2015.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Da sala de aula à sala de ensaio: uma proposta para a formação do professor de Teatro**. VI Congresso e Pesquisa e Pós-Graduação de Artes Cênicas, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. Tese (Doutorado) Campinas, São Paulo, 2009.

MARTINS, Marcos Bulhões Aurélio. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação – São Luís*, 2003.

MAUCH, Michel. FERNANDES, Adriana. CAMARGO, Robson Corrêa de. **O Rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: Traduções, traíções, omissões e opções**. Fênix: Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 7. Ano VII, nº 3, 2010

MENDONÇA, Célida Salume. **Montagem em sala de aula: os princípios norteadores de um processo**. In: TELLES, Narciso (ORG). *Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 123 a 150.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. In: Componente curricular de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. In: Componente curricular de Arte - Ensino Fundamental, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – ARTE**. Brasília, 1997, 1998 e 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin: tradução de Catarina Eleonora F. da Solva e Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 6. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**/Patrice Pavis; tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed - São Paulo: Perspectiva, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

PIACENTINI, Ney. **Stanislavski revivido**. 1. Ed. São Paulo: Giostri, 2014.

_____. **Eugênio Kusnet: do ator ao professor**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Ensino de Teatro e a preparação de professores: o caso brasileiro**. In: MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; MERÍSIO, Paulo; MEIRA, Renata Bitencourt. (Org.). Teatro: ensino, teoria e prática. Uberlândia, EDUFU, 2004, p.13-21.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

SALLES, Cecília de Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação-artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **El trabajo Del actor sobre si mesmo em el proceso creador de la vivencia**. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

VÁSSINA, Elena. **“Novo Método” de Stanislavski segundo seu último texto: “abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo”**. Revista Moringa - Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 6 n. 2, jul/dez 2015, p. 121 a 130.

ZALTRON, Michele Almeida. **Imaginação e desconstrução em K. Stanislávski** / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, 2011.

_____. **A imaginação no método das ações físicas de K. Stanislávski**. VI Congresso e Pesquisa e Pós-Graduação de Artes Cênicas 2010.

_____. In: **A prática do *etiud* no “sistema” de Stanislavski**. Questão de Crítica. Vol. VIII, nº 65 agosto de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 - Ficha de Inscrição dos alunos para a participação no projeto.



**GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO AMAZONAS - UEA | ESCOLA ESTADUAL CID CABRAL DA SILVA

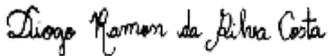
PROJETO LIVRE DE ARTES CÊNICAS

FICHA DE INSCRIÇÃO 2018

INFORMAÇÕES PESSOAIS:	
Nome Completo:	
Ano/Turma/Sala:	
Idade:	
Telefone:	
E-mail:	

INFORMAÇÕES ADICIONAIS:				
Participante das atividades deste Projeto em 2017?	Sim		Não	
Já participou de aulas de Teatro (em outro lugar além da escola)?	Sim		Não	
Já se apresentou em algum espetáculo (além da escola)?	Sim		Não	

Assinatura do aluno



Assinatura do Professor-Pesquisador

ANEXO 2 – Plano de curso e de aulas do projeto.

UNIVERSIDADE DO ESTADO AMAZONAS - UEA | ESCOLA ESTADUAL CID CABRAL DA SILVA

PROJETO LIVRE DE ARTES CÊNICAS

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES 2018

MARÇO:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
06/03 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 1 Apresentação dos alunos e professor. Apresentação do Projeto.	ACONTECEU
08/03 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 2 Experimentação com improvisações. Contextualização e prática dos conceitos: Fé cênica, Se mágico e Circunstâncias dadas.	ACONTECEU
13/03 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 3 Trabalho de escolha do texto a ser trabalhado. Contextualização e prática dos conceitos: imaginação e liberdade muscular.	GREVE DO DIA 13/03 Á 10/04/18 ACONTECEU NO DIA 12/04
15/03 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 4 Escolha do texto. Contextualização e prática do conceito: Autoconhecimento.	ACONTECEU NO DIA 17/04
20/03 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 5 Jogos teatrais e dramáticos. Contextualização e prática das emoções (pulsões emotivas) voltadas a cena.	ACONTECEU NO DIA 24/04
22/03 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 6 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho com as pulsões emocionais.	ACONTECEU NO DIA 26/04
27/03 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 7 Jogos teatrais e dramáticos. Improvisação com as ações físicas das personagens do texto escolhido.	ACONTECEU NO DIA 03/05
29/03 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Feriado Nacional Quinta feira santa	

ABRIL:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
03/04 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 8	ACONTECEU NO DIA 17/05
	Aula-Ensaio 9	

05/04 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho com as ações físicas dos etiuds do texto escolhido.	ACONTECEU NO DIA 22/05
10/04 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 10 Jogos teatrais e dramáticos. Criação dos etiuds do texto escolhido. (Grupo 2)	ACONTECEU NO DIA 24/05
12/04 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 11 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho com as ações físicas dos etiuds do texto escolhido.	ACONTECEU NO DIA 29/05
17/04 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 12 Jogos teatrais e dramáticos. Criação dos etiuds do texto escolhido. (Grupo 3)	ACONTECEU NO DIA 05/06
19/04 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 13 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho com as ações físicas dos etiuds do texto escolhido.	ACONTECEU NO DIA 07/06
24/04 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 14 Jogos teatrais e dramáticos. Criação dos etiuds do texto escolhido. (Grupo 4)	ACONTECEU NO DIA 12/06
26/04 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 15 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho com as ações físicas dos etiuds do texto escolhido. Entrega dos textos.	ACONTECEU NO DIA 14/06

MAIO:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
01/05 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Feriado Nacional Dia do Trabalhador	
03/05 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 16 Jogos teatrais e dramáticos. Afinação dos etiuds do texto escolhido. (Grupo 1)	ACONTECEU NO DIA 26/06
08/05 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 17 Jogos teatrais e dramáticos. Afinação dos etiuds do texto escolhido. (Grupo 2)	ACONTECEU NO DIA 28/06
10/05 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 18 Jogos teatrais e dramáticos. Afinação dos etiuds do texto escolhido. (Grupo 3)	ACONTECEU NO DIA 10/07
	Aula-Ensaio 19	

15/05 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Jogos teatrais e dramáticos. Afinação dos estudos do texto escolhido. (Grupo 3)	ACONTECEU NO DIA 12/07
17/05 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 20 Jogos teatrais e dramáticos. Afinação dos estudos do texto escolhido. (Grupo 4)	ACONTECEU NO DIA 17/07
22/05 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 21 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho de análise ativa do texto dramático e das personagens (em sala e prática na sala de aula).	ACONTECEU NO DIA 19/07
24/05 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 22 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho de análise ativa do texto dramático e das personagens (em sala e prática na sala de aula).	ACONTECEU NO DIA 20/07
29/05 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 23 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho de análise ativa do texto dramático e das personagens (em sala e prática na sala de aula).	ACONTECEU NO DIA 24/07
31/05 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Feriado Nacional Corpus Christi	

JUNHO:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
05/06 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 24 Jogos teatrais e dramáticos. Trabalho de análise ativa do texto dramático e das personagens (em sala e prática estimulada para casa).	ACONTECEU NO DIA 31/07
07/06 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 25 Jogos teatrais e dramáticos. Apresentação das análises ativas do texto dramático e das personagens. Entrega dos textos impressos.	ACONTECEU NO DIA 02/08
12/06 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 26 Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. (Grupo 1) Roda de conversa e apontamentos.	ACONTECEU NO DIA 07/08
14/06 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 27 Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. (Grupo 2) Roda de conversa e apontamentos	ACONTECEU NO DIA 14/08
	Aula-Ensaio 28	

19/06 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. (Grupo 3) Roda de conversa e apontamentos	ACONTECEU NO DIA 15/08
21/06 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 29 Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. (Grupo 4) Roda de conversa e apontamentos	ACONTECEU NO DIA 21/08
26/06 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 30 Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. (Grupo 5) Roda de conversa e apontamentos	ACONTECEU NO DIA 22/08
28/06 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 31 Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. Roda de conversa e apontamentos	ACONTECEU NO DIA 24/08

JULHO:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
03/07 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 32 Jogos teatrais e dramáticos. Prática dos estudos do texto escolhido. Roda de conversa e apontamentos	ACONTECEU NO DIA 27/08
05/07 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 33 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 27/09
10/07 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 34 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 28/09
12/07 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 35 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 02/10
17/07 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 36 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 03/10
19/07 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 37 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 04/10
24/07 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 38 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 09/10
26/07 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 39 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 16/10
31/07 (Quinta) 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 40 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 18/10

AGOSTO:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
02/08 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 41 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 23/10
07/08 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 42 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 25/10
09/08 (Quinta) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 43 ENSAIO GERAL	ACONTECEU NO DIA 29/10
14/08 (Terça) -	Aula-Ensaio 44	ACONTECEU NO DIA 30/10

11:30-12:40hs.	ENSAIO GERAL	ENSAIO GERAL FINAL
16/08 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 45 ENSAIO GERAL	
21/08 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 46 ENSAIO GERAL	
23/08 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 47 ENSAIO GERAL	
28/08 (Terça) – 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 48 ENSAIO GERAL	
30/08 (Quinta) – 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 49 ENSAIO GERAL	

SETEMBRO:		
DATA - HORÁRIO	ATIVIDADE	COMO PROCEDEU
04/09 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 50 ENSAIO GERAL	
06/09 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Feriado Estadual Ponto facultativo	
11/09 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 51 ENSAIO GERAL	
13/09 (Quinta) – 11:30 – 12:40hs.	Aula-Ensaio 52 ENSAIO GERAL	
18/09 (Terça) - 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 53 ENSAIO GERAL	
20/09 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 54 ENSAIO GERAL	
25/09 (Terça) – 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 55 ENSAIO GERAL	
27/09 (Quinta) 11:30-12:40hs.	Aula-Ensaio 56 ENSAIO GERAL	
28/09 (Sexta) – Horário a definir	Apresentação do espetáculo	O ESPETÁCULO FOI APRESENTADO NO DIA 31/10

ANEXO 3 – O texto dramaturgico construído através dos *Etiuds*.

Bem Catarina

Inspirado em “A Megera Domada” de Willian Shakespeare

PERSONAGENS:

SLY | CATARINA | BIANCA | PETRUCCHIO | BATISTA | LUCÊNCIO
TRÂNIO | FARSANTE I | FARSANTE II | VIVÊNCIA

I ATO

CENA 1 - SLY E AS FARSANTES

Personagens em cena: Farsante 1, Farsante 2 e Cristóvão Sly

ETIUD:

Todos os personagens realizam ações físicas enquanto aguardam a chegada das farsantes **(todos os lugares)**;

Sly recebe a visita de duas mulheres na rua convidando-o para comer algo num restaurante. **(Praça até o lado Oeste)**;

Ele aceita. Começa a comer e as duas farsantes lhe oferecem bebidas;

Ele toma e começa a desabafar **(lado Oeste)**;

Após tomar muita bebida ele adormece embriagado e as farsantes lhes vestem uma roupa bonita, acessórios e joias femininas **(lado Oeste)**;

Enquanto ele vai retornando do sono, as farsantes colocam pequenos acessórios de empregados **(lado Oeste)**;

Sly fica assustado com o local, com as roupas e acessórios e fazendo inúmeras perguntas sobre. As farsantes se passam por empregadas e fazem-no acreditar que é uma senhora rica, e que apenas sonhou que era mendigo **(lado Oeste)**;

Iludido com a história contada, ele pede para que seja preparada uma festa com muita comida e bebida **(lado Oeste)**;

As empregadas dizem que irão preparar e que enquanto isso ele pode assistir uma peça de teatro que será realizada em sua casa **(lado Oeste)**;

Ele fica feliz se senta e assiste **(lado Oeste)**

CENA 2 - CHEGADA DE LUCÊNCIO E TRÂNIO

Personagens em cena: Lucêncio, Trânio, Batista, Bianca (atriz 1) e Catarina (atriz 1)

ETIUD:

Lucêncio e Trânio desembarcam do trem e procuram a casa de Bianca;

(Encontro de paredes lado Leste e Sul até a Praça);

Ao encontrarem se deparam com Batista que oferece Catarina em troca a Lucêncio **(Espaço da Praça e da fachada da casa de Batista – encontro de paredes Leste e Sul);**

Lucêncio e Trânio trocam de identidade para conseguirem chegar até Bianca e Catarina **(Espaço da praça);**

Lucêncio se passando por um professor de musica fica com Bianca na casa e Batista tenta convencer Catarina a conversar com Trânio **(Espaço da praça e encontro de paredes lado Leste e Sul).**

CENA 3 - CATARINA E BIANCA CONVERSANDO SOBRE AMOR

Personagens em cena: Catarina (atriz 2) e Bianca (atriz 2)

ETIUD:

(Catarina no lado sul conversando com Bianca no lado Sul)

Elas conversam sem se olharem, de forma que enxergam na plateia uma a outra;

Catarina fala sobre a loucura de Bianca querer se casar com Lucêncio;

Bianca brinca com Catarina dizendo que ela não sabe o que é amor e se apaixonar;

As duas ficam numa dicotomia até brigar uma com a outra

CENA 4 - PETTRUCCHIO, LUCÊNCIO, BATISTA E O DOTE DE CATARINA

Personagens em cena: Petrucchio, Lucêncio, Trânio e Batista

ETIUD:

Petrucchio chega na cidade e encontra-se com Trânio que lhe conta a novidade de estar prometido a Catarina **(Praça no centro da sala);**

Ele finge querer conhecer Batista e vai junto com Trânio e Lucêncio até a casa a casa das irmãs (***Chegando na fachada***);

Batista os acolhe e depois de conversarem sobre negócios acaba cedendo Catarina a Petrucchio, enquanto Trânio se sente traído (***no espaço da casa***);

Uma vez que Catarina está prometida e se casará em breve, Batista cede a mão de Bianca a Lucêncio, porém Lucêncio ainda não contou nada sobre seu disfarce (***no espaço da casa***).

CENA 5 - PRIMEIRO ENCONTRO DE CATARINA E PETTRUCCHIO

Personagens em cena: Petrucchio e Catarina (atriz 2)

ETIUD:

Catarina e Petrucchio discutem sobre o que é ter uma relação, se apaixonar e o que é o amor (***espaço da Praça***);

Eles às vezes olham-se e em outros momentos cruzam a vista com a plateia (***espaço da praça***);

Após firmarem um acordo dizem que irão morar juntos.

ATO II

CENA 6 - CATARINA E PETRUCCHIO VÃO MORAR JUNTOS

Personagens em cena: Petrucchio e Catarina (atriz 2)

ETIUD:

Batista dá a mão de Catarina a Petrucchio e fica se gabando para os demais presentes que conseguiu as filhas numa atitude bem machista (***Espaço da praça***);

Enquanto Catarina e Petrucchio simulam iniciar um relacionamento os demais aplaudem as ações típicas de um casal que eles vão realizando (***Espaço da praça***);

Alguém anuncia que Lucêncio já falou com o Padre e ainda neste mesmo dia se casará com Bianca (***espaço da praça***);

CENA 7 - LUCÊNCIO SE CASA COM BIANCA

Personagens em cena: Lucencio, Bianca (atriz 1) Batista, Catarina (atriz 1), Petrucchio, Tranio e Vivência (Mãe de Lucêncio)

ETIUD:

O casamento inicia com marcha nupcial e todos estão afoitos e alegres (***Espaço da Praça***);

Após o juramento de votos, Vivência (Mãe de Lucêncio) chega na cidade à procura do filho e percebe a animação da população (***Espaço da Praça***);

Encontra Trânio no meio da festa vestido com as roupas do filho e inicia uma fuga contra ele (***Espaço da Praça***);

Lucêncio percebe o que está acontecendo e conta toda a verdade a todos com medo de seu empregado ser linchado. Com um ar bem romântico, diz o que uma pessoa apaixonada tem coragem de fazer (***Espaço da praça***);

Após resolverem o ocorrido cada personagem vai para seus respectivos espaços como se estivessem voltando às suas rotinas, realizando as mesmas ações físicas do início do espetáculo (***Espaço da praça***).

CENA 8 - CATARINA E BIANCA DISCUTEM SOBRE O QUE É SER MULHER

Personagens em cena: Petrucchio e Catarina (atriz 2)

ETIUD:

Catarina inicia uma conversa via *watts app* com Bianca e vai adicionado outras mulheres no grupo para falar sobre o que vem ocorrendo nos seus relacionamentos, tentando responder a pergunta: O que é ser mulher? (***Espaço da praça***);

As personagens vão trazendo textos, poemas, rimas, cantos e outras formas de falar sobre as questões ligadas ao machismo, empoderamento feminino, o feminino enquanto sagrado, profano e popular (***Todos os espaços***).

Elas encerram falando sobre a resignificação do texto falado por Catarina no texto original do Shakespeare (***Todos os espaços***).

ATO III

CENA 10 – AS CATARINAS DOS ÚLTIMOS TEMPOS

Personagens em cena: Todas as personagens, de homem só Petrucchio.

ETIUD:

Cada personagem com foco nas próprias atrizes vão falando sobre algum título de alguma mulher com diversos movimentos, gestos e partituras corporais (***Em todos os espaços***).

CENA 11- A GRANDE CELEBRAÇÃO

Personagens em cena: Todos e todas.

ETIUD:

Cristóvão Sly começa a chorar e pensar no sofrimento que passa no dia a dia na sociedade (ele ainda acredita ser uma mulher) – ***(espaço da Praça);***

Todos começam a rir e as farsantes lhe contam a verdade ***(espaço da Praça);***

Muito sem jeito Sly vai retirando a roupa e pedindo desculpas a todas as mulheres que já possa ter ofendido com atitudes machistas ***(espaço da Praça);***

Os personagens celebram seus casamentos e suas relações, mas se perguntam e perguntam aos espectadores: Vamos encerrar o assunto por aqui em cena ou saindo da sala e vendo esses acontecimentos na rua, na família, na escola e outros lugares ainda lembraremos? E agiremos? ***(Todos os lugares).***

ANEXO – DVD – Visualizando o processo e o espetáculo